

# Samlaren

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](http://www.littvet.uu.se).

ISBN 978-91-87666-25-4

ISSN 0348-6133

Printed in Sweden by  
Elanders Gotab, Stockholm 2007

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

skillnad från McCormick i huvudsak ett utvecklingsperspektiv och är känd för sin beskrivning av fem olika läsaroller som bit för bit erövrats från barndomen till vuxenblivandet. Olin-Scheller har valt att i huvudsak uppehålla sig vid två av dessa, "The Reader as Hero or Heroine" och "The Reader as Thinker", i någon mån också vid "The Reader as Interpreter". Begreppet "literacy" tillämpas av Olin-Scheller med utgångspunkt i Peter McLarens ideologikritiska hållning, medan bildningssynen hos lärarna i studien diskuteras och problematiseras utifrån Berndt Gustavssons *Bildning i vår tid* (1996) och betänkanudet *Skola för bildning* (SOU 1992:94). Ytterligare två receptionsteoretiker introduceras och behandlas mer i förbigående, Judith Langer respektive Louise Rosenblatt. Langers begrepp "envisionments", dvs. litterära förställningsvärldar, tas upp vid presentationen av eleven Robin i en elklass, medan Rosenblatts begrepp *effe-rent* och *estetisk* läsning samt *transaktion* på ett liknande sätt används vid presentationen av eleven Emelie i en samhällsvetar-klass.

De tre kapitlen "Svenskämnesuppfattningar och textmöten", "Kampen om kanonlitteraturen" samt "Ett vidgat textbegrepp i praktiken" behandlar i huvudsak elevernas möte med skolans textvärld medan det femte kapitlet, "Bland dokusåpor, fantasy och datorspel", rör de textvärldar som eleverna möter på sin fritid. Som författaren själv påpekar är studien tydligt inspirerad av Gun Malmgrens avhandling *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur* (1992). Även här används etnografisk metod och i likhet med Malmgren hämtar Olin-Scheller material från fyra gymnasieklasser, två på yrkesförberedande och två på studieförberedande program och liksom hos Malmgren domineras två klasser av flickor, två av pojkar. Det empiriska materialet är synnerligen omfattande. Olin-Scheller gör talrika klassrumsbesök och genomför vid tre tillfällen individuella intervjuer med fyra elever i varje klass. Vidare intervjuas sex lärare en gång varje år. Eleverna har dessutom besvarat en enkät om läsvanor och textmöten och en gång per termin skriftligen berättat om de fiktionstexter de mött på fritiden. Till sist har Olin-Scheller också samlat in och kopierat så mycket som möjligt av elevernas skriftliga arbeten om de fiktionstexter som ingått i den reguljära undervisningen.

Avhandlingen är genomgående lättläst; framställningen är koherent. Olin-Schellers stånd-

punkter är tydliga och läsaren slipper dimridåer av förment objektivitet. Med jämna mellanrum görs sammanfattningar. Boken har försetts med personregister och den är läsarvänlig också i ett annat avseende: noterna är mycket välförsedda med referenser inte bara om litteratur utan framförallt om en stor mängd filmer, teveserier, data-spel o.s.v. Även om det inte är ett genomgående drag finns det på några ställen litet för många korrektur-, citat- eller sakfel. (T.ex. s. 32, s. 119). Att den tyska titeln på Remarques roman *På västfronten intet nytt* inte anges korrekt (s. 63, s. 257) spelar kanske mindre roll men för förståelsen av Judith Langers teori är det viktigt att det står "out" och inte "back", när den tredje fasen av föreställningsvärldarna, "stepping out and rethinking what one knows", beskrivs (s. 59). Langer har nämligen ändrat ordvalet i senare upplagor, vilket Birgitta Bommarco kommenterat i sin avhandling *Texter i dialog* (2006). Tommy Lindholms uppsats "Den våldsamma spänningen" handlar om berättandets *förändringar*, inte "förvandling" och boken den ingår i har felaktigt försetts med underrubriken "En antologi om våld i rörliga bilder" medan korrekt underrubrik är "Forskningsspektiv på våld i rörliga bilder" (s. 223, s. 255). Förläggaren Brutus Östling har på samma ställe fått namnet Österling, vilket skett på flera andra ställen i förteckningen (s. 255, s. 258, s. 259), dock inte genomgående. Personligen tycker jag att "Källor och litteratur" är en bättre rubrik än "Referensförteckning", inte minst när källmaterialet spelar en så stor roll som i denna avhandling. I alla händelser krävs ytterligare en underrubrik, förslagsvis "Tryckt och webbaserat typografiskt material", som skiljer detta från de övriga underrubrikerna, "Spel", "Film och TV-program" samt "Otryckt material i författarens ägo" (s. 249–261).

Användningen av fyra begrepp som alla har en väsentlig roll i avhandlingen är till viss del problematisk; det gäller litteratur-, literacy-, reper-toar- respektive kanonbegreppet. Litteraturbegreppet har ju haft olika innebörd under olika tidsperioder och brukar ges en vidare betydelse när det gäller äldre perioder än i modern tid och det avgörande har oftast varit om man vid olika tidpunkter haft stor eller liten tillgång på texter. På senare tid har man bland annat i skolans styrdokument kommit att tala om "ett vidgat textbegrepp", innefattande också bilder, filmer, TV-serier och digitalt material. Men när man talar om sådant som litterär kompetens, litteraturana-

lys eller litterär repertoar handlar det i allmänhet fortfarande om skönlitteratur och oftast i skriftlig form även om muntlig litteratur också hör dit. Det centrala är ändå att litteratur och litterär har ett starkt samband med ordet. Fiktion kan däremot vara såväl litterär som filmisk eller multimedial och fiktionskompetens kan avse både litterär kompetens och mediekompetens. Det finns förvisso beröringspunkter mellan dessa olika kompetenser och den ena kompetensen kan ofta påverka den andra men allt bör därmed inte föras in under rubriken litterär kompetens eller litterär repertoar, något som sker genomgående i avhandlingen. (T.ex. s. 156, s. 184, s. 236). Författaren har mycket att säga om ungdomarnas estetiska kompetens, om deras mediekompetens eller deras allmänna fiktionskompetens, som läsaren har anledning att begrunda. Däremot vinner man inget på att kalla allt detta för litterär kompetens eller litterär repertoar.

När det sedan gäller begreppet literacy, som kan översättas med läsförmåga eller litteracitet, finns en likartad diskussion om vad som skall inkluderas. Jan Thavenius (1995) har använt begreppet "media literacy" om förmågan att "skriva och läsa" medietexter medan Johan Elmfeldt (2001) talar om "mediacy" då han avser samma förmåga. Olin-Scheller väljer däremot att med stöd av Peter McLaren (1988) och James Paul Gee (2003) låta alla texttyperna ingå i begreppet "literacy" (s. 28). Vidare ansluter hon sig till det McLaren benämner som "critical literacy" och tar samtidigt avstånd från "cultural literacy", en position som studiens lärare däremot i allmänhet blir inplacerade i. Med hänvisning till McLaren definierar Olin-Scheller "cultural literacy" som "förmågan att kunna delta i en kulturell och social diskurs med gemensamma ramar" (s. 27). Frågan är väl om inte detta ändå är en betydelsefull förmåga liksom att ha tillräckligt ordförråd och kunskaper om samhälle, historia, religion etc. Går det att ta avstånd eller hoppa över den kulturella kompetensen och bara vara kritisk? Ska man inte hellre se "critical literacy" som en högre form av "cultural literacy" som inkluderar denna men också tillför en kritisk dimension? Det är värt att notera att Gun Malmgren, också med hänvisning till McLaren, i stället menar att man vad gäller "cultural literacy" kan "urskilja två radikalt olika positioner", en traditionell och en kritisk. Malmgren framhåller att den kritiska positionen "avvisar inte tanken på någon form av gemensam

kulturell bas i ett mångkulturellt samhälle" men den tar avstånd från sådant som "fasta och styrande litteraturlistor" (Malmgren 1992, s. 320). Det skulle vara en fördel om Olin-Scheller talade om en "cultural literacy" antingen med eller utan en kritisk (eller ideologikritisk) dimension i stället för att på ett så förenklat sätt bara ta avstånd från "cultural literacy".

Ett intressant parti i boken är Olin-Schellers analys av elevernas möte med Kertész roman *Mannen utan öde*, en analys som i hög grad bygger på McCormicks repertoarbegrepp (s. 121–127). Flera av eleverna ger uttryck för att texten handlat om något viktigt, något de känner till men vill lära sig mer om. Vi kan se att textens allmänna repertoar matchar elevernas. Men boken blir inte uppskattad, kanske främst därför att författaren skriver så distanserat om sina hemska upplevelser. Att man av olika skäl kan välja att skriva så, verkar främmande för eleverna. Här matchar inte elevernas litterära repertoarer textens. Möjligen kan eleven Kims repertoar sägas göra det men han får inget gehör för sin uppfattning i sin grupp och när läraren senare kommer till gruppen, framför ingen av eleverna Kims synpunkter. Exemplet är mycket belysande och i analysen kommer verkligen McCormicks modell till sin rätt: en texts repertoar möter läsarens repertoarer.

Betydligt vagare och oklarare blir det däremot när avhandlingsförfattaren talar om att lärarens eller skolans repertoar eller till och med skolsystemets repertoar möter eleverna (s. 105). Då sker en glidning i repertoarbegreppets betydelse mot smak, urval, preferenser eller ibland till och med mot läsart (s. 105). Det händer även att en repertoar litet oprecist sägs matcha en läsarroll, dvs. McCormick blandas med Appleyard (s. 210). Repertoar reduceras då till ett allmänt vardagsord med mycket vid betydelse till skillnad från den speciella betydelse McCormick ger ordet. Verket riskerar att bli väldigt trubbigt.

Läraren är liksom eleven en läsare av en viss text. Läraren kan ha nytta av att fundera över på vad sätt lärarens och elevens repertoarer skiljer sig åt när de möter texten. Fattas det något i elevens repertoar som gör att texten inte riktigt matchar och när fram? Är det något som går att överbrygga med hjälp av lärarens eller någon annan elevs annorlunda repertoarer? Eller saknar eleven så mycket, t.ex. i läsvana, att man nog helst ska ta en annan text? Ett sådant resonemang är ju något annat än repertoar i betydelsen smak, tan-

kar om kvalitet eller om högt och lågt o.s.v. Och en skolas "repertoar" handlar väl främst om sådant som vilka böcker som finns i klassuppsättning eller vilka verk man enats om i den lokala skolplanen? Naturligtvis är det ändå möjligt att använda ordet repertoar som ett allmänt vardagsord men i en text som denna bör då markeras när det är fråga om vardagsordet och när det snarare rör sig om McCormicks begrepp. Än bättre vore det att använda andra ord, t.ex. (beroende på sammanhanget) urval, register eller förhållningssätt, när det inte handlar om McCormicks modell.

Begreppet kanon definieras inledningsvis i en not: "Begreppet kanon i betydelsen rättesnöre kommer ursprungligen från teologin. Inom litteraturen talas om en kanonisk diskurs som utgör en summa av litteraturhistorien, antologierna och en litteratursyn." (S. 11). Definitionen är inte kontroversiell men inte heller särskilt uttömmande. Fortsättningsvis används sedan begreppet rätt svepande när det talas om "den kanoniserade skönlitteraturen" (s. 17), "klassisk kanonlitteratur" (s. 62), "klassiska skönlitterära verk" (s. 135) eller "klassiska texter" (s. 213). Kan vi verkligen utgå ifrån att det är självklart vilka texter och författare vi menar när vi talar om "klassiker" eller "kanon"? Kapitel fem är fyllt av exempel på elevens reception av "fritidstexter" och där ägnas de olika genrererna utförligt och berättigt intresse. Borde inte åtminstone något av detta ha funnits också i diskussionen kring skoltexterna? Handlar det främst om västerlandets kanon eller är det snarare en svensk nationell kanon? Inkluderar "klassisk" och "kanon" också nutida etablerade eller bästsäljande författare? Hur resonerar lärarna kring de olika klassiska texterna och är det några "klassiska kanontexter" som eleverna har särskilt svårt att förstå medan andra går bättre? Namn som kommer upp i texten är Dante, Shakespeare, Goethe och Strindberg men också Guillou, Nesser, Johanna Nilsson och Liza Marklund. Det finns många exempel som visar att eleverna inte uppskattar texterna de möter i skolan men frågan är om texterna kan beskrivas i så svepande ordalag som nu sker.

På ett ställe ges i en not en kortfattad förklaring till vad kanonlitteratur i det här sammanhanget innebär: "När jag diskuterar inslaget av kanonlitteratur i undervisningen avser jag det urval av texter som finns representerade i de läromedelsantologier som används i de fyra klasserna." (S. 62). I både Brodow-Netterviks lärobok *Möt*

*litteraturen* och Skoglunds *Svenska timmar. Antologin* (som båda finns med bland referenserna) får antiken t.o.m. 1800-talet respektive 1900-talet ungefär hälften av utrymmet. *Möt litteraturen* avslutas med ett 90-sidigt avsnitt kallat "Mediaålderns litteratur" som allra sist behandlar Marianne Fredriksson, Vibeke Olsson och Jostein Gaarder. Skoglunds antologi avslutas med 115 sidor om "Krigens 1900-tal", "Vispoeter och rocklyrik", "Från Fogelström till Skantzé" och "Från jordens alla hörn" att jämföra med de 135 sidor som tilldelats antiken t.o.m. 1800-talet. Den senare antologin kompletteras också med en kombinerad lärobok och antologi för B-kursen, *Texter och tankar. 1900-talets litteratur*, som sträcker sig från Dada och Majakovskij till Paul Auster, Ulf Lundell, Sjöwall-Wahlöö och Louise Boije af Gennäs. Tydligare preciseringar hade varit önskvärda i den i huvudsak starkt kritiska beskrivning av skolans litteraturundervisning som vi får ta del av.

Avhandlingens femte kapitel med rubriken "Bland dokusåpor, fantasy och datorspel" omfattar hela 70 sidor. Åtminstone delar av detta fält är ju tämligen okända för såväl de flesta litteraturvetare som gymnasielärare i svenska. Avsnittet består därför av en beskrivning av fem olika genrer parallellt med en beskrivning och analys av elevernas reception av texter inom dessa genrer men också mer allmänt av elevernas bruk av de olika genrererna samt reflektioner från författarens sida över dessas betydelse för elevernas identitetsbygge. Olin-Scheller har valt att bortse från det faktum, att både denna textindustri som helhet och enskilda texter som eleverna tar upp ofta innehåller värderingar, som strider både mot hennes egna och mot skolans värdegrund, vilket kanske är klokt eftersom detta skulle kräva en egen studie. Hon menar vidare att kategoriseringen inte är självklar, vare sig man utgår från mediet, innehållet eller läsarten men hon har fastnat för fem genrer, nämligen filmer, såpor, digitala hypertexter, fantasy och slutligen en genre hon själv ger namnet *dokuromaner*. Hon har valt dessa texttyper därför att det är de som dominerar i elevernas utsagor.

Filmintresset är ofta kopplat till elevernas, inte minst pojkarnas, genuskonstruktion och att vara "filmmänniska" innebär gärna en markering mot bokläsning. Författaren ger många exempel på hur filmgenren tilltalar eleverna och får betydelse för deras identitetsutveckling. Det visar sig att



vissa filmer lockar till förnyat tittande, för att återuppleva en känsla eller för att helt enkelt kunna förstå en films komplicerade uppbyggnad, en attityd som knappast varit aktuell för eleverna när de haft svårt att förstå de litterära texterna i skolan.

När det gäller såpor arbetar Olin-Scheller med vad hon kallar ”ett utvidgat såpabegrepp” och inkluderar i detta både traditionella såpor, dokusåpor och teveserier. Från en Dallasstudie hämtar hon tre olika förhållningssätt: att ta avstånd, aningen av estetiska eller ideologiska skäl, eller att inta en road men ironisk attityd till såpan eller slutligen att ha en accepterande, identifikatorisk hållning med eller utan ironisk distans. Författaren visar vilka förhållningssätt som dominerar och vilka texttyper som eleverna tycks föredra. Medan flickorna uppskattar *Ally McBeal* och *Skilda världar*, föredrar pojkarna *Expedition Robinson* och *Farmen* och särskilt flickorna tycks i såporna hitta både förebilder och motbilder. Gemensamt för de flesta eleverna tycks också vara en bristande misstänksamhet mot den verklighetsskildring som såporna erbjuder.

Särskilt när det gäller genren digital hyper-text blir Olin-Scheller föredömligt utförlig och tar bl.a. hjälp av forskare som Johan Svedjedal, Anna Gunder och Espen Aarseth. Hon belyser skillnaden mellan axial struktur, nätverksstruktur och lateral struktur samt utredder skillnaden mellan en ergodisk och en icke-ergodisk läsart. Men kanske borde Aarseths bild av den icke-ergodiske läsaren som en person som bara behöver byta fixeringspunkt och vända blad ha problematiserats (s. 172). Det är ju snarast en karikatyr av läsning eller en bild av en dålig läsare. För pojkarna som intervjuats av Olin-Scheller verkar spelen vara en viktig del i deras genuskonstruktion, medan flickorna ofta tar avstånd, kanske beroende på att spelens huvudpersoner i huvudsak är pojkar och män. Pojkarna lockas särskilt av undergenrerna äventyrsspel och framförallt actionspel medan strategispelen, som förefaller mer sofistikerade och civiliserade, inte intresserar dem i lika hög grad. Åtta av de nio intervjuade pojkarna ägnar sig regelbundet åt detta och för några har intresset tagit sådana proportioner att man mycket väl kan tala om ett beroende. Olin-Scheller anar att populariteten beror på att pojkarna får en upplevelse av att ha tagit kommandot över fiktionen, att de i hög grad är medskapande och dessutom tilltals av inslagen av maskulint våld. Hon framhåller dock att den faktiska möjligheten att hitta en

egen väg är starkt begränsad; man måste ju svara eller agera rätt för att komma vidare och vägen är ändå utstakad av spelkonstruktören.

Också fantasybegreppet är brett i undersökningen. Eleverna drar t.ex. inte alltid en gräns mot science fiction. Vidare hänförs de animerade filmerna *Shrek* och *Atlantis* ibland till fantasy, vilket till och med händer med *Ally McBeal*. Olin-Scheller tar viss hänsyn till elevernas synsätt men i huvudsak koncentrerar hon sig på sådana texter som av förlag och produktionsbolag kategoriseras som fantasy. Två olika typer uppmärksammas: heroisk fantasy respektive komisk fantasy. Olin-Scheller menar att fantasy är en viktig genre särskilt för pojkarna, som verkar tilltalas av den obegränsade frihet som den sekundära världen erbjuder liksom paradoxalt nog också av fantasygenrens ofta auktoritativa form. Pojkarna läser mest heroisk fantasy även om en del av dem också gillar komisk fantasy som *Skivvärlden* och *Liftarens guide till galaxen*. Flickorna i studien är inte lika inriktade på fantasy men några nämner *Sagan om ringen* och Harry Potter. Främst är det fantasytexter med kvinnliga huvudpersoner som flickorna visar intresse för, bl.a. böcker av Maria Gripe.

Avslutningsvis i kapitel fem behandlas ”dokuromanen”. Hit hör texter som *Gömda, En blomma i Afrikas öken* och *Pojken som kallades det*. Det handlar om ”faktion” och om texter som uppges vara självbiografier men som ofta tolkats och nedtecknats av någon annan. Området har förut behandlats av Anette Årheim, bl.a. i en uppsats (2004) och i en licenciatavhandling (2005). Olin-Scheller anser inte att vare sig faktionsbegreppet eller beteckningar som dokumentärroman eller självbiografi räcker till och tycker sig dessutom se en tydlig släktskap mellan dessa texter och de förut nämnda dokusåporna, vilket fått henne att välja beteckningen dokuromaner på denna underavdelning. Det handlar nu framförallt om flickorna i undersökningen och dessa tycks läsa böckerna utifrån en ”självbiografisk pakt”, dvs. de lutar på att den person som titelbladet anger som författare, som sedan använder sitt eget namn i boken och som skriver i första person också berättar en helt sann historia om sig själv. Att historien kan ha fiktiva inslag eller kan ha bättrats på av författaren, reflekterar man inte över. En del flickor, särskilt samhällsvetarflickorna, tolkar ibland texten utifrån en feministisk hållning. För läsarna av dokuromanerna tycks det centrala vara *både* att skaffa sig saglig information om något

faktiskt *och* att uppleva stark känslomässig påverkan. Som Olin-Scheller framhåller är det till sist den typografiska genren dokuroman som har flest beröringspunkter med de fiktionstexter som eleverna möter i klassrummet.

Som Olin-Scheller påpekar är det ovanligt med "[s]tudier som sätter relationen mellan olika texter inom svenskämnet utifrån ett vidgat textbegrepp i fokus" och hennes ambition "att fördjupa kunskaperna inom detta område" är lovvärd (s. 22). Ett problem är dock att i sin diskussion om svensk lärarens uppdrag och vid sin tolkning av styrdokumentet blir Olin-Scheller ofta både normativ och selektiv. I betänkandet *Bildning och kunskap* (1994) som är ett särtryck ur *Skola för bildning* (SOU 1992: 94) betonas att arbetet med styrdokumentet bör ses som en tolkande verksamhet där kritiskt tänkande och diskussion står i centrum. Man varnar för ett föräldrat sätt att se på styrdokumentet som färdiga föreskrifter: "I hållningen till läroplanen fortlever rester av den tid då läraren hade ett religiöst uppdrag. Ställningstagandet till läroplanen uppfattas många gånger som en trosfråga." (*Bildning och kunskap*, s. 21) Vad gäller frågan om vad bildning är och kan vara i dagens och framtidens skola heter det vidare: "Frågan lyfts, men besvaras inte. En diskussion om innehållet i bildningsbegreppet måste i det ansvars- och styrsystem som gäller för skolan föras på alla nivåer i skolsystemet." (*Bildning och kunskap*, s. 11)

Att eleverna i denna studie ofta är kritiska till de litteraturhistoriska epokstudier som lärarna bjuder in till är en sak. Att med hänvisning till kursplanerna hävda att lärarna sviker sitt uppdrag är betydligt svårare. Ibland verkar Olin-Scheller dock utgå från att det finns sådana entydiga föreskrifter som betänkandet tog avstånd från. På sidan 98 heter det att "[d]enna föreställning om epokstudiernas innehåll har dock inget stöd i svenskämnets kursplaner", på samma sida att "[e]n del av den frustration lärarna uttrycker när de beskriver B-kursen tycks alltså handla om att deras mål med undervisningen inte motsvarar uppdraget" och på följande sida att "[u]rvalet tycks också i högre grad styras av den aktuella skolans dolda läroplan än av kursplanernas intentioner". Styrdokumentet är ju kompromissprodukter och det är synd att Olin-Scheller inte använder Staffan Hellbergs intressanta problematisering av styrdokumentets röster och intentioner i uppsatsen "Svenskämnet röster" (2002),

som hon ändå refererar till i delvis annat sammanhang. När Olin-Scheller vill betona "text" på bekostnad av "litteratur" och "det vidgade textbegreppet" på bekostnad av "det traditionella bildningsämnet", hämtar hon stöd inte bara från kursplanen utan framförallt från en "propagandaskrift" från Skolverket och Svenska filminstitutet (2001), från en debattartikel i *Svenskläraryrningens årskrift* (2003) och från en text av Eva Östlund Stjärnegård om det vidgade textbegreppet på Skolverkets hemsida, som publicerats efter att materialinsamlingen till Olin-Schellers studie gjorts, texter som får sägas befinna sig i styrdokumentens utkanter. Ser vi däremot närmare efter i kursplanens strävansmål syns tydligt formuleringar som att "utveckla en beläsenhet i centrala svenska, nordiska och internationella verk och att tillägna sig kunskap om författarskap, epoker och idéströmningar i kulturer från olika tider". Liknande formuleringar återkommer ännu starkare i B-kursens uppnåendemål och betygskriterier, vilka påfallande sällan citeras eller refereras i avhandlingen.

Det är lätt att hålla med Olin-Scheller om att traditionella epokstudier inte verkar fungera särskilt bra att döma av de kritiska omdömen som en majoritet av eleverna i denna studie kommer med. Men hennes argumentering försvagas av att hon med hänvisning till styrdokumentet hävdar att lärarna inte fullgör sitt uppdrag och av att hon då i sitt val av referenser är så selektiv.

Det brukar anses som god etnografisk tradition att försöka se saker och ting inifrån, med informanternas ögon. I det inledande metodpartiet framhåller också Olin-Scheller, bl.a. med hänvisning till en handbok i kvalitativ forskningsmetodik, att "[d]en etnografiska traditionen betonar också vikten av att de undersökta personernas perspektiv återges så korrekt som möjligt." (S. 38). Här anser jag att Olin-Scheller lyckas betydligt bättre när det gäller eleverna än lärarna, vilket inte bara kan förklaras av att eleverna i högre grad än lärarna står i centrum i denna studie. Eleverna ses ibland som grupp men i stor utstäckning som individer och Olin-Scheller ger i avhandlingen prov på stor empatisk förmåga och lyhördhet utan att för den skull vara aningslös eller okritisk.

Mitt intryck är att lärarna däremot oftare ses som en grupp och när enskilda lärare kommer till tals, för de mycket sällan längre resonemang. I stället finns många korta citat som kan karakteriseras som talande eller till och med avslöjande.



Några scener har nästan karaktären av "avklädningsscener" (s. 51, s. 83). Lärarna får visserligen på många ställen medkänsla av författaren men de får däremot knappast några erkännanden för sin professionalism. När läraren Inger säger att hon "tar det som är mest känt och undviker sånt som är tråkigt" (s. 99), känner läsaren att det hade varit bra om hon fått utveckla sitt svar. När Olin-Scheller ifrågasätter "tillämpningen av B-kursens innehåll för yrkes eleverna" och menar att den framstår "som en sorts light-version" av den riktiga undervisningen insinueras främst fördomsfullhet hos lärarna (s. 103). Att "light-versionen" skulle kunna vara ett uttryck för lärarnas professionalism diskuteras över huvud taget inte; man skulle också kunna se lärarnas "light-version" t.ex. som en strävan att möta eleverna där de befinner sig eller som ett försök att, i enlighet med kursplanens målbeskrivningar, anpassa undervisningen till det program eller den inriktning som elevgruppen tillhör. Skillnaderna i intagningspoäng är stor mellan de aktuella klasserna, liksom i resultat på ett språktest i början av år 1 (s. 39). Både elever och lärare tar ofta upp betygsfrågorna och framförallt lärarna berör svårigheterna att sätta rättvisa betyg med tanke på elevernas skilda utgångslägen. Jag anser att man kan se detta snarare som uttryck för professionalism än som tecken på fördomsfullhet hos lärarna. Slutligen blir läraren Lotta enligt min mening tydligt misstänkliggjord vid ett tillfälle när hon säger att det svåra är att "gå utanför litteraturhistorien och hitta roliga nutida texter att jobba med och samtala kring" (s. 100). Avhandlingsförfattaren tolkar hennes yttrande på följande sätt: "Att hon använder just ordet 'utanför' när hon beskriver andra texter än de som hon betecknar som litteraturhistoriska, ger en bild av hennes uppfattning av dessa texters relevans inom ämnet." (S. 100). Att det många gånger är en svårare uppgift att självständigt ta ställning till vilka verk och författarskap i den moderna litteraturen som t.ex. är representativa, estetiskt tilltalande, samhälleligt angelägna eller relevanta för eleverna, än att med stöd av litteraturhandböcker och kanonuppfattningar välja klassiker, håller nog de flesta lärare med om utan att för den skull på något sätt nedvärdera den nyare litteraturen.

Skolans värld är komplex, knappast entydig och lättolkad. Så framstår också eleverna och deras textvärldar i materialet, inte minst deras fritidstextvärld. Men bilden av lärarna kunde gärna ha innehållit mer av problematisering och ett

större mått av misstänksamhet mot de egna tolkningarna.

Avhandlingens förtjänster överväger dock klart. I det omfattande femte kapitlet har Olin-Scheller presterat en imponerande genomgång av ett för de flesta litteraturvetare och svensklärare ganska okänt område. Genomgången är gjord med nyfikenhet, stor energi och analytisk förmåga och med en empatisk men inte okritisk inställning till elevernas mediebruk. Trots den kritik som här framförts mot det sätt på vilket etnografisk metod ibland använts och mot inslag av selektiv läsning av styrdokumentet, måste framhållas att Olin-Scheller mycket effektivt belyser de stora avstånd som föreligger inte bara mellan skolans och fritidens textvärldar utan oftast också mellan lärarna och eleverna både vad gäller textvärldarna och värderingskriterierna.

Diskussionen i det avslutande kapitlet "Två textvärldar" inleds enligt min mening med en onödigt tillspetsad sammanfattning: "I undervisningen möter eleverna, utan större känslomässigt engagemang, huvudsakligen typografiska klassiska texter som skildrar mäns livsvillkor. I sin fritidsläsning blir eleverna å andra sidan starkt känslomässigt berörda, texterna är många gånger multimediala och har såväl män som kvinnor i centrum." (S. 213). Det Olin-Scheller säger om det känslomässiga engagemanget är lätt att instämma i medan det som sägs om begränsning till mäns livsvillkor stämmer bättre vad gäller de moderna romanerna i undervisningen än beträffande de klassiska texter och författare som faktiskt finns representerade t.ex. i Skoglunds ovan nämnda antologi. Och det är visserligen sant att fritidstexterna har både män och kvinnor i centrum men vi måste samtidigt konstatera att dessa män och kvinnor oftast är tydligt uppdelade på olika klart genusåskilda textgenrer. Flickor och pojkar lever trots allt i stor utsträckning i skilda textvärldar på fritiden.

Men i fortsättningen är slutkapitlet desto mer nyanserat och realistiskt, vilket gäller både sammanfattningen av avhandlingen, den allmänna lägesbeskrivningen och de förslag till utveckling som ryms där. Det är bra att Fornäs, Lindbergs och Sernhedes (1988) synpunkt att fritiden ska erbjuda andra saker än skolan och att fritiden bör vara "en sfär där ungdomar kan pröva sig fram inom områden utan inblandning av skola och familj" (s. 213) tas upp i diskussionen. En stor förtjänst är också att Olin-Scheller inte kommer med några enkla förslag till lösningar, t.ex. att allt kan

lösas genom att fritidens textvärldar helt enkelt förs in i skolan. Olin-Scheller framhåller tvärtom att mediet i sig inte räcker till och återknyter till sina tidigare exempel, då film visades i svenskundervisningen och eleverna inte verkade förknippa detta med kunskap och lärande utan mest såg det som en stunds avkoppling. Hon har rätt i att lärarna visserligen behöver mer kunskap om elevernas fritidstexter av olika slag men också i att det i ännu högre grad gäller för lärarna att hitta fram till sådana texter och sammanhang där även skolans texter kan bli viktiga i elevernas identitetsarbete; här an knyter hon till forskare som James Marshall (1987) och Örjan Torell (2002) som ju talar om behovet av ”literary transfer”. Men samtidigt menar Olin-Scheller i likhet med dem att för att utveckla förståelse av text krävs dessutom performanskompetens. Pojkarna i studien är oftast kvar i Appleyards ”hjälteläsarroll” medan de flesta av flickorna liknar ”läsaren som tänkare”. Påfallande är dock hur få av eleverna som uppnått eller ens närmat sig ”läsaren som tolkare”. Till sist handlar det mesta om outvecklade läsare som behöver mer aktivt stöd i sin läsutveckling, t.ex. genom loggboksskrivande och boksamtal, genom skapande av sammanhang och genom mer undervisning i litteratur än om litteratur. Utgångspunkten måste alltid vara elevernas repertoarer men målsättningen samtidigt att hela tiden vidga dessa repertoarer. I det arbetet bör Christina Olin-Schellers avhandling i hög grad bli användbar i framtiden, såväl i grundutbildning och i fortbildning som i fortsatt litteraturdidaktisk forskning.

Lars Brink

Mats Dahlström, *Under utgivning. Den vetenskapliga utgåvans bibliografiska funktion* (Skrifter från VALFRID, 34). Göteborg 2006.

Det finns vetenskapliga genrer som lever i skymundan, utövade av få, uppmärksammade av färre. Inom svensk humanistisk forskning har det länge gällt specialisering på analytisk-deskriptiv bibliografi eller på editionsteori. Fortfarande betraktas sådant arbete gärna som hjälpvetenskaper, dugliga att kartera och bereda marken inför historisk och textanalytisk tankeverksamhet, men utan särskilt meritvärde. I den angloamerikanska litteraturforskningens värld har insikterna i och debat-

terna om textkritik och editionsteori alltid varit högst levande. Framstående forskare engagerar sig i stora verkutgåvor. Vetenskapliga utgivningsprojekt, inte minst med anknytning till Shakespeare, kom också under 1900-talet att mer eller mindre tvinga engagerade litteraturhistoriker att sätta sig in i och utveckla bibliografisk teori och praktik. Den välkända centrala linjen gick från Walter Greg i England till Fredson Bowers och sedan G. Thomas Tanselle i USA. Sedan har det blivit nästan självklart för en amerikansk specialist på ett modernt författarskap att också producera en bibliografi, som tillgodoser de materialbibliografiska anspråken på precision. Kvalificerade bibliografer har vi ont om i Sverige, men vad gäller den vetenskapliga utgåvans teori och praktik har intresset glädjande nog ökat under de senaste decennierna. Bidragit har Strindbergsutgåvan, Almqvistutgåvan och inte minst det hundraårsjubilerande Vitterhetssamfundets intensifierade och mer utåtriktade verksamhet, också med personliga knutar i Nordiskt nätverk för editionsfilologer. Många är engagerade; om jag särskilt nämner Barbro Ståhle Sjönell och Johan Svedjedal blir nog ingen insatt förvånad.

På arbetsbänken ligger nu textkritikens och den analytiska bibliografins redskap tillsammans. Men resultaten då? På ett högre informationsvetenskapligt plan kan frågan ställas: har en vetenskaplig edition och en materiell bibliografi något gemensamt? Ur den växande forskningsmiljön i biblioteks- och informationsvetenskap vid högskolan i Borås tillsammans med Göteborgs universitet kommer Mats Dahlströms avhandling *Under utgivning*. Till skillnad från andra alster i disciplinen behandlar den inte informationsökning eller biblioteksutveckling utan försöker analysera något så udda och kommunikationsteoretiskt intressant som ”den vetenskapliga utgåvans bibliografiska funktion”. Dahlström tar avstamp i att såväl vetenskapliga editioner som bibliografier har den egenskapen att de är dokument som hanterar och representerar andra dokument. Vad än dess utgivare må försöka intala oss, är en vetenskaplig utgåva inte längre dess eventuella upphovspersons text, utan utgivarens uppfattning om och version av den texten. Och i en bibliografi överensstämmer visserligen posternas element med element i det förtecknade dokumentet – förhoppningsvis – men posten är inte lika med detta dokument.

Avhandlingen försöker fastställa i vilken grad