

Sammlaren

Tidskrift för

svensk litteraturvetenskaplig forskning

Årgång 120 1999

Svenska Litteratursällskapet

REDAKTIONSKOMMITTÉ:

Göteborg: Lars Lönnroth, Stina Hansson

Lund: Per Rydén, Margareta Wirmark, Eva Hættner Aurelius

Stockholm: Ingemar Algulin, Anders Cullhed

Uppsala: Bengt Landgren, Johan Svedjedal, Torsten Pettersson

Redaktörer: Hans-Göran Ekman (uppsatser) och Anna Williams (recensioner)

Inlagans layout: Anders Svedin

Distribution: Svenska Litteratursällskapet,

Litteraturvetenskapliga institutionen, Slottet ing. A0, 752 37 UPPSALA

Utgiven med stöd av

Humanistisk-Samhällsvetenskapliga Forskningsrådet

Bidrag till *Samlaren* insändes till Litteraturvetenskapliga institutionen, Slottet ing. A0, 752 37 Uppsala. Uppsatserna granskas av externa referenter. Ej beställda bidrag skall inlämnas i form av utskrift och efter antagning även på diskett i något av ordbehandlingsprogrammen Word for Windows eller Word Perfect.

ISBN 91-87666-16-2

ISSN 0348-6133

Printed in Sweden by
Gotab, Stockholm 2000

terbom flera gånger "riddarålderns poesi" som "i dikt och konst blev Europas nya romantik i synnerhet efter korstågen". I överensstämmelse med den tyska romantikens språkbruk kallar Atterbom här Tassos, Ariostos och Cervantes verk för "romantiska." Tassos romantiska "Gerusalemme Liberata" omtalas som "chevaleriets svanesång", romantiken hos Ariost som ett "fantaspel" som hos Cervantes kommer att parodiera sig själv. Avvikande från de tidiga tyska romantikerna skiljer Atterbom emellertid i sin recension skarpt mellan romantik och kristendom, t.ex. med följande anmärkningar: "All romantik, den må vara så oskuldsfull som helst, vistas dock och trivs blott inom kretsen av en förtrollning, över vilken kristendomens gudomliga tjusning är lika mycket upphöjd, som de av Moses verkställda underverken över de egyptiska hierofanternas mystifikation." Vi konstaterar, att Atterbom året 1820, alltså kort innan han skrev "Lycksalighetens ö", kontrasterar inte bara antiken och kristendomen, utan även romantiken och kristendomen. Romantik-begreppet är på väg att bli demoniserat som uttrycket "kretsen av förtrollning" visar. Liknande tendenser kan man under dessa år iakttaga i Tyskland, bl.a. hos Henrich Steffens, som Atterbom lärde känna under sin resa till Tyskland 1818 och som han under de följande åren hade en nära kontakt med.

I fortsättningen av Atterboms Iduna-recension skulle man kunna betrakta Felicias rike som Atterboms "fantaspel" inom kretsen av den förtrollning, som Astolf i början av sagospelet besvärjer med de berömda orden: "O! gåfves det en trolldom/ Som dränkte all vår nakna verklighet/ Så djupt i drömbild-verldens ocean/ Att ingen brygga nådde från vår jord/ Till diktens evigt sommargröna ö." Den icke-kristna trolldomen, inbyggd i denna fantasispel, skulle då vara mera hednisk "romantisk" än hednisk antik. Huvudtesen i den föreliggande avhandlingen: den symboliska strukturen i Felicias skönhetsrike, som slutligen förintars av en allegoriserande transcens, låter sig visserligen förena med denna tolkning. Däremot bringar en sådan tolkning oreda i den dialektiska historieprocess som Atterbom hade lärt känna hos Schelling och som han enligt avhandlingens tes skulle ha lagt till grund för sitt sagospel. Denna dialektiska historieprocess berodde emellertid i den tyska romantiken bl.a. på den enhet av det kristna och det romantiska, som Atterbom förnekade just innan han skrev "Lycksalighetens ö".

Om "Tecknets tragedi" kan man sammanfattande konstatera, att en så omfattande och exakt redogörelse för begreppen symbol och allegori i tysk och svensk estetik från slutet av 1700-talet till in på 1800-talet hittills inte har funnits på något nordiskt språk. Avhandlingens tes, som bygger på denna redogörelse, är djärv och genomförd med ett mod och en konsekvens, som man måste respektera, även om man inte kan vara enig på alla

punkter. Undersökningen är allt annat än präglad av den frustration som kommer till uttryck i Felicias ord om "Oändlig tydnings bittra Qval" (II,169). Tvärtom är författarens "oändliga tydning" buren av den äkta forskningens aldrig sinande vetgirighet, som kommer att verka smittande och inspirerande på framtida läsare.

Bengt Algot Sørensen

Maj Asplund Carlsson, *The Doorkeeper and the Beast. The Experience of Literary Narratives in Educational Contexts* (Skrifter utgivna av Litteraturvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet, 33). Göteborg 1998.

Maj Asplund Carlssons doktorsavhandling är en så kallad artikelavhandling, som består av en sammanfattning ("kappa") och tretton publicerade verk i samarbete med andra forskare. Det finns vissa problem med att bedöma en artikelavhandling. För det första är det svårt att avgöra hur mycket av arbetet i en kollektiv publikation som är genomfört av varje forskare. Detta faktum avspeglar den grundläggande skillnaden mellan rent litteraturvetenskapliga och litteraturpedagogiska empiriska studier: litteraturvetenskapliga studier är i högre grad en individuell verksamhet eftersom de bygger på en enda, sammanhängande tankegång. Empiriska studier är oftast team-arbete, eftersom de är mycket tidskrävande och måste bygga på omfattande fältstudier och kanske jämföra resultat av experiment gjorda av olika forskare.

För det andra: publikationer kring samma projekt hänvisar till varandra. Det finns ingen klart formulerad beskrivning av det konkreta projektet, utan man måste som läsare sätta ihop bitarna till en helhet. Rapporterna från samma undersökning tar upp olika delresultat; däremot får man sällan någon sammanhängande, någorlunda heltäckande rapport kring en undersökning. Det begränsade omfånget på de enskilda rapporterna gör att de viktigaste och intressantaste resonemangen och slutsatserna känns alltför kortfattade och otillräckliga; det är någonting ofullbordat i dem.

Som litteraturvetare har vi fyra studieobjekt: texten, författaren, verkligheten och läsaren. Alla teorier, metoder och läsmodeller inbegriper på ett eller ett annat sätt dessa fyra objekt. Vid axeln författaren – texten finner vi alla möjliga biografiskt inriktade studier. Förhållandet text – verklighet behandlar litteratur som en direkt återspeglings av verkliga händelser, samhälleliga förhållanden, och så vidare. Detta är den mest traditionella inriktningen i barnlitteraturforskningen, som till exempel behandlar bilden av skolan eller familjen. De textcentrerade teorierna, som strukturalism, narratologi, intertextualitet och hermeneutik, befinner sig i snabb expansion, även internationellt, inte minst som reaktion på tidigare pedagogiskt och litteratursociologiskt inriktade studier.

Slutligen sysslar läsarcentrerade teorier med förhållandet mellan texten och läsaren. Axeln text – läsare kan ge oss flera typer av studier, från rent litteratursociologiska eller statistiska till teoretiska, som handlar om *textens* element, som implicita läsare, luckor, förväntningshorisonter, osv. Denna inriktning, receptionsetetik, har sitt ursprung i Tyskland, inte minst hos Wolfgang Iser. Fältet innefattar även empiriska läsundersökningar, som till skillnad från receptionsforskning kallas för responsforskning och har ett anglosaxiskt ursprung. I Sverige är Gunnlög Märaaks avhandling från 1994 ett av de senaste bidragen. Eftersom Maj Asplund Carlssons avhandling består av flera delstudier är de olika i sin huvudinriktning; några är renodlat litteratursociologiska, några läsarspons-inriktade. I alla händelser befinner vi oss hela tiden i axeln mellan texten och läsaren.

Den så kallade kappans funktion är att sammanfatta de arbeten som avhandlingen består av och dessutom diskutera de resultat som dessa arbeten har gett. I Introduktionen presenterar Asplund sitt syfte, där hon bland annat understryker att hennes område är just litteraturvetenskap, trots att arbetet ligger i gränzonen mellan litteraturteori och pedagogisk psykologi. Vidare går Asplund igenom responsforskningens historia från I. A. Richards till Gunnlög Märaak och noterar förtjänster och brister hos de enskilda forskarna. Den egna metoden, fenomenografi, presenteras på knappt fyra sidor i slutet av Introduktionen. Därefter beskriver Asplund sina fyra forskningsprojekt, som jag i fortsättningen omnämner som Kafka-projektet, Träd-projektet, Gummi-Tarzan-projektet och Förskole-projektet. De finns samlade i avhandlingens volym 2. I mina sidhänvisningar utgår jag från volymens paginering.

Studierna I–V beskriver genomförande och resultat av en empirisk undersökning i vilken ett antal svenska och ungerska högstadiel elever läst Franz Kafkas novell "Framför lagen". Syftet var att undersöka om förståelsen påverkas av upprepad läsning. Ett sekundärt syfte var en komparativ studie av textförståelsen hos elever från olika kulturer. De fem publicerade artiklarna redogör för de olika aspekterna i undersökningen och tar ställning till delresultaten. Stora delar av artiklarna upprepar varandra ordagrant; jag har inte haft tålamod att räkna ut exakt hur mycket det är procentuellt som *inte* sammanfaller i dessa publikationer.

Studierna VI–VIII är rapporter från ett experiment med Shel Silversteins saga *The Giving Tree*. Studie VI är Asplunds licentiatuppsats (jag är inte helt säker på att det är etiskt försvarbart att lägga fram samma akademiska arbete två gånger). Arbetets syfte är "att lämna ett bidrag till empiriska studier av litteratur och läsarspons till litteratur" (s. 93). Studiens teoretiska utgångspunkter sammanfattas i kappan; den ger bakgrunden till läsarspons-studierna. Jag skulle påstå att utan att ha läst

denna uppsats är det svårt, om inte omöjligt, att förstå tankegångarna i de flesta övriga. Denna studie skiljer sig från Kafka-studierna däri att den innehåller en utförlig narrativ analys av den använda texten, vilket ger en referensram och preciserar forskarens position gentemot texten. Materialanalysen utgår från sex olika typer av spons: narrativ, symbolisk, tematisk, värderande, känslomässig samt spons på fikcionalitet och genre. Studien avslutas med ett allmänt resonemang, som har ganska lite att göra med undersökningen. Som ofta är fallet med empiriska läsarcudier avstår forskaren helt enkelt från att dra några slutsatser efter att ha fått, bearbetat och beskrivit resultat. Asplund försöker visa hur hennes resultat kan tillämpas i praktiskt pedagogiskt arbete, men jag ser föga tillämpningsmöjligheter, särskilt i jämförelse med Förskole-projektet. Arbetet är med andra ord tämligen deskriptivt.

Studie VII är en rapport från ett experiment genomfört av tre forskare, där Asplunds kapitel upprepar delar av Studie VI. Den skisserar sagan som genre och de av sagens framträdande drag som förekommer i *The Giving Tree* samt diskuterar barns egna berättelser och berättelser för barn, framför allt i pedagogiska sammanhang. Studie VIII är en komparativ undersökning av förståelsen av sagan hos svenska, kinesiska och japanska förskolebarn. Den tar bara upp två delar i undersökningen, återberättandet och frågan om vad man har lärt sig av sagan.

Studie IX är en rapport från forskningsprojektet "Gummi-Tarzan på biblioteket", vars syfte är att undersöka varför vissa barnböcker var populära och i synnerhet vad det var som gjorde *Gummi-Tarzan* av dansken Ole Lund Kierkegaard till 80-talets mest utlånade bok. Enligt Asplund är studien "kvantitativ och deskriptiv" (kappa, s. 37). Studie X kompletterar den med en fenomenografisk analys. Studie IX skiljer sig alltså metodiskt från de övriga studierna: det är en renodlad litteratursociologisk undersökning, som inte tar upp läsförståelse och inte heller bygger på någon teoretisk grund. Den fungerar som bakgrund till Studie X, men är egentligen föga relevant för den argumentation som de övriga studierna bygger på.

Det sista projektet handlar om förståelsen av berättelser hos förskolebarn. Det innehåller mer specificerade kategorier; istället för allmän "förståelse" eller "budskap" handlar det bland annat om förståelsen av intrig, karaktär och tema. Enligt Asplund var syftet att blottlägga lärnarnas användning av deras kunskaper om barns förståelse i det praktiska arbetet med skönlitteratur. Studie XI är en litteratursociologisk undersökning, som kan fungera som bakgrund till de två övriga studierna. Den beskriver en enkätundersökning bland förskolelärare i syfte att få veta vilka böcker som läses och är omtyckta av förskolebarn. En del av den upptas av ett referat av Arthur Applebees studie av barns egna berättelser. Referatet uppre-

par ordagrant flera av de tidigare skrifterna. Böcker som används i förskolan relateras till Applebees narratologiska kategorier.

Studie XII beskriver ett experiment med novellen "Allrakäraste syster" av Astrid Lindgren, där barn har ritat och berättat utifrån sina teckningar. Barnen har fått svara på några frågor kring orsak och verkan i novellen samt vem som var dum och snäll i sagan – alltså en mer barnanpassad fråga om ont och gott. På frågan om vad man kan lära sig av sagan blev det ungefär samma typ av svar som i Träd-projektet. Studie XIII är en utförligare rapport från hela förskole-projektet. Syftet med experimentet är att pröva "olika sätt att utveckla barns tänkande om sagor och berättelser" (s. 336). En ansenlig del av denna publikation är en ordagrann upprepning av Studie XII. En ny aspekt är diskussionen kring fiktiva figurer och barns uppfattning av dem.

Efter denna nödvändiga sammanfattning av de tretton publikationerna går jag tillbaka till kappan. I kapitlet "Ways and Means" diskuterar och utvärderar Asplund de olika metoder som har använts i de fyra projekten. Hon diskuterar först val av försökspersoner, deras antal i varje experiment, deras ålder, kön, och kulturella bakgrund. Vidare diskuteras kontextens betydelse, och även texturvalet. Asplund tar upp sin roll som forskare i de olika experimenten och diskuterar de olika frågor och uppgifter som försökspersonerna fick. Sist tar hon upp kulturskillnader som projekten har avslöjat. I kapitlet "Discussion of Results" tar Asplund upp tre huvudpunkter i experimenten: återberättelsernas struktur, uppfattning av fiktiva figurer och förståelsen av budskap. I slutkapitlet "The Educational Context" diskuteras, mycket kortfattat, skönlitteraturens roll i det nuvarande skolsystemet i Sverige, varvid avhandligens betydelse som stöd för lärarnas praktiska arbete poängteras.

Receptionsforskning är ett omfattande område, och man kan inte kräva att alla källor ska användas i ett akademiskt arbete, men vissa grundläggande verk bör ändå beaktas. En teoretiker som jag definitivt saknar är Umberto Eco, särskilt hans *Six Walks in Fictional Woods*. Eftersom Asplund talar mycket om läsaren och läsarens roll, borde även Ecos *The Role of the Reader* varit en självklar källa. En annan källa som jag saknar är Gianni Rodaris *Fantasins grammatik*, särskilt i samband med Träd-experimentet. Den omfattande tyska receptionsforskningen, relevant för barnlitteratur, till exempel av Reinbert Tabbert, är inte heller med. Roderick McGillis har i sitt banbrytande verk *The Nimble Reader* ett kapitel om receptionsteorins relevans för barnlitteraturforskning; det nämns inte heller. De allmänna källorna kring barnlitteratur lyser helt med sin frånvaro. Den enda källa om barnläsningens historia är, besynnerligt nog, Kristin Hallbergs uppsats om bilderböcker.

Avhandlingens teoretiska grund är fenomenografi.

Den definieras som "en metod för att upptäcka och beskriva kvalitativt olika sätt som barn upplever, konceptuerar och förstår olika fenomen som de möter i primärt utbildningsrelaterade sammanhang" (kappan s. 24; Studie VIII s. 217). En uppenbar missvisning är ordet "barn" – en läsförståelse-teori kan knappast enbart gälla barn. Asplund nämner tre grundläggande teoretiska verk, alla av Göteborgs-forskare: Ference Marton, Michael Uljens och Jan Theman. Dessa har helt olika forskningsfält: Uljens allmän kunskapsteori, Theman statsvetenskap, medan Martons och även Ingrid Pramling's studier är pedagogisk-psykologiska tillämpningar av fenomenografin. Asplund understryker att hon arbetar som litteraturvetare. Innebär det att teorin är så universell att den går att utan vidare överföra från en disciplin till en annan? Det ter sig ganska problematiskt. Det är oklart hur mycket Asplund själv medverkat i utvecklandet av fenomenografi som teori och som analysmodell.

Materialval har alltid förbryllat mig i empiriska läsarstudier. Ofta är det godtyckligt eller beror på olika externa orsaker. Ytterst sällan om någonsin har jag sett en teoretisk motivering för de texter som används. I Kafka-studien verkade forskarna veta från början att texten var svårtolkad. Jag ser här samma problem som i Gunnlöf Märaks arbete, som valde två texter som har ryktet om sig att vara svåra och egentligen inte avsedda för barn. Studie II visar tydligt att Kafka-texten var för svår och obegriplig för eleverna, så att de kände sig som outsiders. Enligt min visserligen mycket begränsade erfarenhet är detta precis vad som ofta händer i skolan, när lärarna utsätter elever för texter som är alldeles för svåra för dem. Är det en "sjysst" behandling av unga läsare? Man kan tycka att forskaren utsatte sina läsare för samma behandling som Kafkas dörrvakt utsatte novellens huvudperson för.

The Giving Tree är en berättelse med tväksam moral och definitivt obegriplig för unga läsare. Men det finns mer objektiva invändningar. För det första: Asplund menar att texten är kulturellt neutral. För mig är den utpräglad amerikansk-judisk och avspeglar bland annat den judiska familjemoralen: att familjen, inte minst modern, är till för sina söner och det är hennes plikt att uppoffra sig för sina barn. Denna moral är djupt främmande för dagens Sverige. För det andra: det är en bilderbok där betydelsen skapas i samspelet mellan ord och bilder. Utan bilder fick barnen enbart en del av sagans helhet – som om man skulle köra ljudbandet av en film och förvänta sig att mottagaren skulle få en adekvat uppfattning om filmen. I *The Giving Tree* är det bara bilder som explicit visar att pojken inte längre är någon pojke, medan han i ord fortfarande omnämns som sådan. Det förekommer detaljer i bilden som över huvud taget inte nämns i texten, till exempel att pojken har en flickvän uppe i trädet. Det innebär att barnen var berövade ett oerhört viktigt stöd för förståelse och tolkning av texten.

Ytterligare ett problem är att den text som har använts är en översättning. I originalet används det ett personligt pronomen om trädet: "Once there was a tree and she loved a little boy" (min kursiv). Förhållandet är ohöjrt erotiskt, vilket småbarn kanske missar även på sitt modersmål, men inte äldre barn och vuxna. Detta pronomen suggererar som en av flera möjliga tolkningar en feministisk sådan: den självupppoffrande, masochistiska kvinnan och den själviske, sadistiske mannen. Den svenska översättningen använder neutrum: "Det var en gång ett träd och det älskade en liten pojke" (min kursiv). En oerhört viktig dimension är borta ur texten. Av redovisningen framgår det att barnen omtalade trädet som "han", det vill säga missade både mor-son relationer och de möjliga kärleksrelationerna.

"Allrakäraste syster" i Forskole-projektet valdes för att "den strukturellt sett är ganska komplicerad men ändå inte omöjlig att förstå, att den tematiskt angår barn i förskoleåldrarna och att den aktualiserar litterära begrepp som man kan arbeta med" (s. 304). Det framgår inte vad Asplund menar med "tematiskt angår" eller vilka litterära begrepp som åsyftas. Ett enormt problem med "Allrakäraste syster" är att den är berättad i jag-form. Enligt alla undersökningar har inte småbarn något klart begrepp om "jag", och enligt Staffan Björck i *Romanens formvärld* kan även vuxna så kallade osofistikerade läsare ha problem med jag-formen. Orsaken är "jagets" deixis-funktion. Det är därför högst olämpligt att använda jag-berättelser för yngre barn. I experimentet svarade några barn på frågan om vad sagan handlade om: "om du och din kompis /.../ och din hund" (s. 311); det vill säga de identifierade uppläsaren med sagans "jag". På frågan vem i sagan de skulle vilja vara, var det flera som över huvud taget inte accepterade frågan, vilket tyder på att de inte kunde identifiera sig med detta konstiga, främmande "jag". Detta visar hur viktigt det är att veta någonting om texten och dess strukturer innan man erbjuder den till barnen. Asplund uppmärksammar skillnaden mellan storyn och diskursen, det vill säga att diskursen, berättandet, börjar med att Barbro vänder sig direkt till läsaren för att avslöja en hemlighet, medan storyn börjar med att hon går bakom rosenbusken. Det är en mycket svår berättarstruktur för yngre barn. Experimentet visar tydligt att barn enbart kan återberätta storyn.

Den tredje svårigheten med novellen är att den, till skillnad från *The Giving Tree*, utspelar sig i två världar. Denna specifika rumsstruktur uppfattar inte barnen, varvid en viktig vägledning till tolkning, klyftan mellan önskemål och verklighet, faller bort. De vuxna som deltog i experimentet uppfattade däremot detta fiktionsrum utan vidare.

Problem som jag ser med materialval i samtliga experiment är alltså att Asplund och hennes team arbetar med svåra, mångtydiga texter; sådana som hon själv ka-

rakteriserar som "symboliska" snarare än "mimetiska". Hon motiverar det så att texten skulle kunna erbjuda en mängd av responser. Men hon gör ingen kontroll genom att även testa "enkla", "vardagsnära" texter som inte kräver förståelse av symbolspråket och så vidare. "Visst kan Lotta cykla" är den enda text i forskoleprojektet som inte innehåller övernaturliga inslag, mimetisk. Ändå kallar Asplund den genomgående för "saga". Det är normalt att småbarn inte kan skilja mellan genrerna och med "saga" menar vilken berättelse som helst, men en forskare borde uppmärksamma denna skillnad, eftersom den skapar helt andra villkor både för förståelse av fikcionalitet och för identifiering.

När det gäller själva experimenten har jag med viss möda kunnat urskilja fyra grundläggande frågeställningar i dem:

- 1) läsarnas förmåga att återberätta innehållet, att återge "vad texten handlar om";
- 2) läsarnas förmåga att förstå författarintentioner, budskap; eller "vad kan man lära sig av texten";
- 3) läsarnas djupare förståelse av texten som text, inklusive narrativa komponenter som temporalitet och kausalitet, fiktiva figurer och textens fikcionalitet över huvud taget;
- 4) ålders-, köns- och kulturellerade skillnader mellan läsarna.

Uppgiften att återberätta en historia som man precis hört är en typisk skoluppgift, sällan förknippad med njutning av skönlitteratur. Det påminner om Pippi Långstrumps reaktion när skolfröken besvarar frågan som Pippi inte kunde svara på: "Se där, du visste det ju själv, vad frågar du för då?" Varför anses det att återberättande är ett lämpligt sätt att kontrollera förståelsen? Återberättande i sig är en svår uppgift, som inte tränas i svenska skolor. Läsarna *kanske* kommer ihåg och har förstått mycket mer, men saknar förmåga att återge det med ord. Den ungerska studien i Kafka-projektet visar att ungerska elever lade till fler detaljer vid omläsningen – kan det bero på att de tränas mer i just denna färdighet? I så fall vad är det som man kontrollerar – förståelsen eller den tränade färdigheten att återberätta? Enheterna i elevers återberättelser godkändes enligt vissa kriterier, som koherens och komplexitet. Men det handlar än en gång om elevens förmåga att *verbalisera* sin upplevelse, inte om upplevelsen som sådan.

I Kafka-projektet skulle eleverna besvara en rad frågor om texten. Jag undrar om en tränad, "kompetent" läsare, till exempel en litteraturprofessor, utan vidare skulle kunna besvara forskarnas frågor: "Vad handlar texten om?" och "Vad tror du författaren ville säga?" Bägge frågorna påverkas av var man står som läsare eller forskare. Till exempel: "Vad handlar texten om" kan besvaras med ett innehållsreferat (som Asplund kallar för "deskriptiva" svar) – och då är frågan korrekt besvarad;

eller med ett resonemang om en djupare mening ("interpretativa"), som också är korrekt. Eftersom texten var svår och ett innehållsreferat var svårt att genomföra påverkade det naturligtvis resultatet. Hur skulle det se ut med en enklare, icke-filosofisk, icke-reflekterande, handlingsorienterad text?

Vad ska man betrakta som en "bra" återberättelse? Som vuxna menar vi att en "summering" (i narratologisk bemärkelse, bland annat med direkt tal överfört till indirekt, uteslutande av oväsentliga detaljer, och så vidare) är en skickligare återberättelse än en "scen". Asplund förväntade sig å ena sidan en fullvärdig återberättelse ("den bästa återberättelsen är den som innehåller ett maximum av episoder", s. 159), å andra sidan en fullvärdig värdering – vilket är två motsägelsefulla uppgifter. Hon nämner att för yngre barn var återberättande ett problem, för tonåringar en banal och meningslös uppgift, och för högskolestudenter närmast ett hån. Det nämns upprepade gånger i Träd-studien att flera barn kunde återberätta en "maximal" historia, men ändå inte förstod den. Varför görs då en sådan koppling mellan förmågan att återberätta och förståelsen?

I Studie VII redovisar Asplund tre olika typer av återberättande: som en hel berättelse, med ett bestämt fokus och som fragment. Hon ger ingen värdering av vilken form hon tycker är "bäst", eller snarare vilken form vi som vuxna skulle vilja träna hos barn. Själv tycker jag att en ordagrann återberättelse, som bygger på minnesförmåga mer än något annat, inte är så intressant. Fokuserad berättelse, som förutsätter tolkning och empati, kräver större tankeförmåga. I Studie VIII har Asplund ytterligare en typ av återberättande, som hon kallar "recital" på engelska, till skillnad från "koherent berättelse"; recital är alltså en ordagrann memorering av sagan. Detta är en bra illustration av min poäng: barn – huvudsakligen kinesiska – som har tränats i att memorera har presterat just detta, men det är inte alls givet att det var det som forskarna var ute efter. Det framgår tydligt att barn som uppmanas att berätta vad sagan handlar om tror att det krävs en ordagrann återberättelse och därför avstår från uppgiften då de vet att de inte klarar den. I Träd-studien fick barnen, även småbarn, *skriva ner* sina upplevelser. Risken är stor att själva skrivuppgiften, att sätta bokstäver på papper, gjorde att de skrev mindre och enklare än vad de faktiskt hade upplevt och förstått. Asplunds resultat visar att barn oftast svarar så som de tror att de förväntas svara i ett pedagogiskt sammanhang. I Träd-studien ignorerade de uppgiften – som gällde känslomässig respons – och lämnade in vad de trodde var en lämplig tolkning. Jag ser det som ett stort problem i alla empiriska läsundersökningar.

Ett annat problem i resonemang kring återberättelsens struktur är avsaknaden av en egen uppfattning om narrativa strukturer. Asplund hänvisar till Jean Mandler

och Kay Vandergrift och deras "schemata", samtidigt som hon påpekar att framför allt Mandler arbetar med konstgjorda texter. Men vad består en berättelse av? Vilka är berättelsens oundgängliga komponenter? Det framgår inte av Asplunds argument, vilket gör att hon inte kan relatera strukturen i barns återberättelser till det som hon själv betraktar som berättelsens väsen. Asplund säger att återberättande inte har varit hennes primära intresse, utan bara utgångspunkt för vidare intervjuer; ändå består större delen av samtliga rapporter just i beskrivning av återberättelsen.

Frågan om författarintentioner är över huvud taget meningslös för en text-orienterad litteraturkritiker. Om man formulerar frågan så som forskarna gjorde i Kafka-studien, manipulerar man eleverna att anta att författaren verkligen *ville* säga någonting, vilket inte alls är givet, och framför allt inte gäller alla typer av litteratur. En läsare som för det mesta läser underhållningslitteratur kan inte ens föreställa sig att en författare kan vilja säga någonting med sin text. Högstadiel elever, som av bitter erfarenhet vet att läraren alltid har rätt, antar att det korrekta svaret är att författaren ville säga någonting, och formulerar sina svar därefter, även om de inte alls tycker det själva. I Studie II diskuteras detta problem och påpekas att författaren inte nödvändigtvis vet bäst vad hans text handlar om eller betyder. Det påpekas även att eftersom Kafka inte har lämnat någon förklaring till vad hans novell betydde kan inte vi veta om vi tolkar den "rätt" eller "fel". Vidare hävdas det att eleverna trodde att författarens intention var att lära ut en moralisk läxa. Detta är en vanföreställning som svenska elever får i skolan, vilket bekräftas i Träd-studien, där barnen fick frågan om vad de hade lärt sig av sagan. Frågan, eftersom den kommer från en vuxen, förutsätter att det finns någonting att lära sig, och den enorma variationen i svar pekar på problemet. Dels i kulturskillnaden, då majoriteten av japanska barn över huvud taget inte svarade, eftersom frågan uppenbart var meningslös för dem. Japaner, som tränas och tränar sina barn att njuta av körsbärsträdens blomstring utan att nödvändigtvis se något pragmatiskt syfte med detta, kan uppenbarligen njuta av en saga utan att lära sig någonting. Andra svar avslöjar att svenska barn trodde att frågan gällde att lära sig att läsa och skriva eller lära sig sagan utantill, vilket avspeglar de förväntningar som de kände att läraren hade på dem; och även den svenska attityden till lärdom. Några svenska och kinesiska barn verkade vara medvetna om att berättelser innehåller en djupare mening, även om de själva inte kunde komma åt denna mening. Åter några påstod att de lärde sig praktiska kunskaper, som att man kan få äpplen av äppelträd och bygga hus och båtar av trä, vilket är fullständigt absurd när det gäller en skönlitterär text. Det var huvudsakligen kinesiska barn som visste att berättelser har ett budskap, vilket beror på den kinesiska barnlitteraturens vill-

kor. I Kina är alla barnböcker didaktiska, och det var naturligt för kinesiska barn att leta efter ett budskap i sagan. Budskapet de fann var också antingen pojken som dåligt exempel eller trädet som föredöme, det vill säga i de etiska kategorierna rätt – fel. Så min fråga återstår: vad åstadkommer man genom att manipulera elever att tro att det finns någonting att lära sig av sagor? Fick inte de japanska barnen mindervärdeskomplex när de uppenbart inte levde upp till lärarens förväntningar?

Asplund nämner upprepade gånger att *The Giving Tree* används i didaktiskt syfte av kyrkor i USA, det vill säga med premissen att man kan lära sig någonting av den. I Sverige har man övergett den pragmatiska litteratursynen efter 1970-talet, och redan vid sekelskiftet 1900 ifrågasatte Gurli Linder det didaktiska syftet med läsning av skönlitteratur till förmån för ”fri” läsning, nöjesläsning. Alla diktaturer, från Nazi-Tyskland till Latinamerika, från kommunist-Sovjet till kommunist-Kina, har använt sig av litteratur och konst i didaktiskt syfte, som i vuxenlitteratur-sammanhang brukar kallas ideologi och propaganda och oftast fördöms. Varför fortsätter vi att banka i våra stackars barn att skönlitteratur lär ut någonting? Visst lär skönlitteratur ut en hel del i högsta grad, men det är när man tränar barn att leta efter didaktiska budskap som vi skapar hos dem avsky för litteratur. Man kan definitivt lära sig av sagor, men det innebär inte att barn – eller vuxna – ska kunna besvara frågan: ”vad har jag lärt mig av denna saga”. Vad har vi som litteraturvetare lärt oss av *Kung Lear* eller *Krig och fred*? Säkert mycket, men kan vi alltid verbalisera våra kunskaper och insikter? Knappast. Varför kräver vi att barn ska kunna det?

När det gäller förståelsen av texterna måste jag ifrågasätta genomförandet av vissa experiment. Vad är poängen med ett experiment där läsningen och förståelsen sker under artificiella förhållanden? I Kafka-studien var läsarna tvungna att läsa om berättelsen *tre gånger* och besvara samma frågor. I vilken ”normal” läsarsituation förekommer sådant? Eleverna hade inte tillgång till texten när de skrev svar på frågan – jag vill se den litteraturvetare som tvingas att recensera eller analysera en litterär text utan att ha tillgång till den, efter bara en läsning! Inte undra på att de inte fäste sig vid detaljer! Uppgifterna specificerades dessutom: ”läsas att du inte har besvarat frågorna förut”. Hur kan man göra det?

I Studie I står det formulerat att syftet var att undersöka ”ifall förståelsen påverkas av upprepad läsning” (s. 4). Samtidigt är det en vanlig – vuxen – fördömning att om man har läst en bok så har man läst den, och vi som vuxna ifrågasätter barn som ivrigt läser om sina böcker flera gånger i rad. Som litteraturvetare vet vi däremot att vi upptäcker nya dimensioner av texter vid varje omläsning. Men hur ofta läser grundskollärare flera gånger texter som de arbetar med? Asplunds undersökning visar att unga (och även vuxna) läsare bör tränas i upprep-

ad läsning, men det framgår inte av hennes slutsatser. Hennes resultat visar emellertid tydligt att läsarna enbart rekonstruerade handlingsförloppet, som de dessutom reducerade vid varje omläsning. Det vill säga, deras förståelse påverkades inte alls, eller påverkades snarare negativt, av upprepad läsning. Kanske trodde de att de kunde historien och läste slarvigt eller tyckte att uppgiften var tråkig och meningslös.

I Studie VII fick barnen frågor om varför trädet var ledset och varför det var lyckligt. Därmed har forskarna styrt barnen, eftersom de visste att läraren menade att de skulle ha förstått att trädet var ledset eller lyckligt, även om de inte gjorde det. Kontrollexperiment med vuxna studenter i Träd-projektet visar att inte heller de var mogna att göra kompetenta läsningar och ofta reagerade på ett naivt och osofistikerat sätt. Samma sak gäller experimentet med ”Allrakäraste syster”: de vuxna barnpedagogerna var inte särskilt sofistikerade i sin förståelse av novellen.

Asplund inför begrepp som allegorisk, ironisk och kritisk läsning. Det är en fascinerande tanke, men att kasta ut och avverka den på drygt tre sidor känns ytligt och närmast frustrerande. Kategorierna motsvarar till en viss mån *didaktiska* och *kreativa* texter, begrepp som lanserats av Reinbert Tabbert och som, med andra termer, dyker upp hos John Stephens. Där är det dock frågan om egenskaper hos texter, inte strategier vid läsning och tolkning. Där är Asplunds position oklar: hon talar dels om didaktiska versus mimetiska *texter*, dels om allegorisk, ironisk och kritisk *läsning*. Hon säger att alla dessa tre strategier lyfte fram didaktiska aspekter i Kafkas novell, medan *Gummi-Tarzan* erbjöd både didaktiska och mimetiska läsningar. Avsnittet är alldeles för kort för att bedöma om dessa kategorier kan tillämpas och i så fall hur.

I kappan har Asplund ett större avsnitt om förståelse av karaktärerna, vilket inte finns redovisat i någon av de tretton studierna. Där tar hon upp frågan om identifikation, som är oerhört svår, och Asplund tar det alldeles för lättvindigt. Dels kommer det naturligt, dels tränas vi som läsare att identifiera oss med fiktiva personer, vilket inte på något sätt är självklart. John Stephens påpekar i sin bok *Language and Ideology in Children's Fiction* att identifiering är en följd av läsarmanipulering, och som lärare bör vi tvärtom uppmana barnen att befria sig från identifikationstvånget. Han visar också hur moderna barnboksförfattare medvetet saboterar identifikationen genom att göra personen avvikande, till och med motbjudande. I alla experiment tvingades barnen att identifiera sig med någon person, vilket resulterade i absurditeter. Till exempel att pojkar identifierade sig – eller snarare sade att de gjorde det, uppenbarligen för att håna läraren – med hunden i ”Allrakäraste syster”, eftersom de två kvinnliga personerna inte erbjöd någon identifiering. Asplund noterar också att i tre av hennes texter, Kafka,

The Giving Tree och *Gummi-Tarzan*, har vi att göra med anti-hjältar, som vi måste förhålla oss kritiskt till. Asplunds anmärkning om att de vuxnas ”psykologiska” läsning av karaktärerna inte nödvändigtvis är den bästa, är mycket viktig och värd att vidareutveckla.

Hon visar även att lärare i experimentet uppmanade barnen att uppfatta fiktiva personer som ”psykologiska”, vilket ofta innebär att tillskriva dem egenskaper som inte följer utav texten – en fara som bland annat Seymour Chatman och i Sverige Lars-Åke Skalin varnar för. Det finns en svår balansgång i å ena sidan önskan att träna barn att se personernas komplexitet och föränderlighet, å andra sidan faran att psykologisera med hjälp av utomlitterära erfarenheter. Det är alltså betydligt svårare än bara frågan om platta eller runda karaktärer. Asplund menar att Thomas Dochertys karaktärsteori är för avancerad för att vara relevant för hennes studie; jag tycker tvärtom att hon borde haft med andra teorier om litterära karaktärer, förutom allmänna, som Shlomith Rimmon-Kenan och Mieke Bal, också sådana som diskuterar karaktärer i barnlitteratur, i första hand Joanne Golden, men även Rebecca Lukens och Perry Nodelman. Lukens har i sin mycket pedagogiska bok ett avsnitt om ”Att utvärdera karaktärer i barnlitteratur”. Jag saknar någonting liknande i avhandlingen.

När det gäller skillnaden mellan läsarna kan man diskutera dem ur tre synvinklar: åldersrelaterade skillnader, könsskillnader och kulturskillnader. I Träd-projektet visade det sig att äldre barn gav färre innehållsreferat och mer känslomässiga och värderande responser. Resultatet sammanfaller både med en del tidigare experiment och med teoretiska studier av till exempel Piaget. Trots att Asplund för ett mycket intressant resonemang kring barnets kognitiva, sociala och känslomässiga utveckling och noterar möjlig påverkan av skolan, förefaller slutsatserna ganska banala: tonåringar och vuxna förstår texter bättre än småbarn. Även upplevelsen av fiktiva karaktärer var olika beroende på barns ålder, vilket jag inte heller ser som någon revolutionerande nyhet.

Experimentet med ”Allrakäraste syster” visar att de flesta barn i den aktuella åldern, 6 år, förstår temporalitet, men inte kausalitet. Det är ett mycket intressant resultat, som inte alls kommenteras. I Studie X finns värdefulla tankar kring skillnaden mellan barns och vuxnas upplevelse av *Gummi-Tarzan*. Asplund skulle ha vunnit på att använda sig av den israeliska semiotikern Zohar Shavits terminologi, som ”ambivalenta” texter, ”dubbel attribution”, osv. Shavit behandlar texter som har samma status som *Gummi-Tarzan*, till exempel Roald Dahl, som barn älskar och vuxna föraktar, och som också har karakteriserats som grotesk (Shavit har även studerat fenomenet *The Giving Tree*). Jag är inte särskilt förtjust i Shavits allmänna attityd till barnlitteratur, som hon behandlar som andrarangslitteratur, i stort sett som popu-

lär-litteratur. Men just för Asplunds resonemang kring barnens ”motkultur” skulle Shavits kultursemiotiska modeller passa bra. Det finns en annan studie som ägnas detta eviga problem, *Should We Burn Babar?* av Herbert Kohl. Fransmannen Jean Perrot har skrivit flera uppsatser och hållit föredrag i ämnet. Jag saknar anknytning till några av dessa arbeten. Även Peter Hunts teser om ”barnböcker för barn” och ”barnböcker för vuxna” är relevanta. Men som jag redan påpekat finns det försvinnande lite barnlitteraturteoretisk grund i Asplunds arbete; jag kan med gott samvete säga: ingen alls.

I Träd-studien har Asplund tabeller som visar könsskillnader, men hon använder inte dem i sina argument. Kan könet ha påverkat identifiering med pojken eller med trädet? Om trädet inte kan fungera som identifikationsobjekt – med yngre barn –, kan flickor identifiera sig med pojken? Texten innehåller traditionella stereotyper: pojkar *tar* och flickor *ger*, pojkar går bort, flickor stannar, pojkar förstör, flickor vårdar, och så vidare. John Stephens har en intressant diskussion av detta i sin välkända och flitigt citerade uppsats ”Gender, Genre and Children’s Literature”. Asplunds redovisade resultat pekar på skillnaden i empati när det gäller åldern (små barn visade mer empati med trädet), men inte mellan könen. Av tabellerna kan jag dock läsa att det enbart är flickor (av ålderstabellen är två av dem 14–15 år och en 17–20 år) som såg relationen mellan pojken och trädet som erotiska. Det beror säkert på att de identifierade sig med trädet – den kränkta och övergivna kvinnan.

Det är oerhört intressant med kulturskillnader mellan de svenska och japanska responserna till *The Giving Tree*, som avspeglar den respektive kulturens förbud att visa känslor. Japanska barn såg relationen mellan trädet och pojken som en mor–barn-relation, det vill säga icke-erotisk, antagligen för att erotiken är ett tabuerat barnboksämne i Japan. Det är också intressant med skillnaden i kinesiska barns återberättande, där *en tredjedel* kunde memorera sagan, medan enbart 2 respektive 3 procent av svenska och japanska barn gjorde det. Det säger kanske inte så mycket om barns upplevelse- och förståelseförmåga, utan om pedagogiska system som inriktar sig på helt olika typer av färdigheter hos elever. Asplund nämner i slutsatsen i Studie VIII att västerländsk uppfattning säger att memorering enbart aktiverar ytlig inläring. Hon nämner Myrna Machetts studie som visar att afrikanska barn, tränade i en viss typ av huvudsakligen muntliga berättelser, hade problem med att återberätta västerländska berättelser. Det tycker jag är värt att studera vidare. Skillnaden i prestationer mellan barnen med olika kulturell beredskap visar bland annat att det går att utveckla läsarkompetens. Det borde rimligen varit ett viktigt resultat i Asplunds undersökningar.

Därmed är vi framme vid den grundläggande frågan om avhandlingsarbetets resultat. Vad leder alla dessa un-

dersökningar till? Beskrivningarna av experimenten, särskilt i Kafka- och Träd-studierna, leder ingenstans. Men jag sluter mig ändå till att avhandlingens resultat går att dela i två delar:

a) kännedom om texterna, eller litteraturvetenskapliga resultat;

b) kännedom om läsarna, eller pedagogiska resultat.

Själv menar Asplund att litteraturvetenskapliga resultat är det primära i hennes arbete, medan pedagogiska resultat är sekundära. Det vill jag nu granska närmare. I Studie II påstås det att genom empiriska läsundersökningar har forskarna kommit fram till någonting som gäller *texten*. Det kan förefalla ett intressant sidoresultat av experimentet, men är det nödvändigt med experimentet för att belysa *texten*? Befintlig litteraturkritik har kommit fram till samma – eller betydligt mer sofistikerade – resultat utan empiriska läsarstudier. Vidare: det är tveksamt om experimentet avslöjade någon aspekt i *texten* som ingen litteraturkritiker har kunnat upptäcka. I Gunnlög Måraks undersökning fanns det ett par mycket originella tolkningar från barn, som hon dock avfärdade som ”felaktiga”, eftersom hon utgick från sig själv som ”korrekt” tolkning. Asplund frågar om vi kan lära oss något om *texten* genom att studera läsarespons. Om detta är studiens syfte förefaller det mig vara en onödigt krånglig väg. Syftet med läsarespons måste väl ändå vara att studera läsarna och inte *texten*.

Den fenomenografiska metoden arbetar med kategorier som inte beskriver läsarna som sådana utan *texten* – fenomenet – så som den upplevs av de olika läsarna. Det vill säga, teorin och metoden ligger någonstans mellan den traditionella receptionsetiken och läsarespons i axeln *text-läsare*. Min viktigaste fråga är i vilken utsträckning metoden tillåter att upptäcka egenskaper hos *texten* som *inte* går att upptäcka genom de andra metoderna. För enbart då har metoden rätt att existera. Med andra ord: vad har Asplund lärt sig om Kafkas novell, Shel Silversteins saga, *Gummi-Tarzan* eller ”Allrakäraste syster”, som hon inte kunde ha lärt sig utan dessa krångliga, tidskrävande undersökningar? Alla hennes empiriska läsarstudier föregås antingen av egna eller andras kvalificerade litteraturvetenskapliga analyser, något som helt saknades hos Gunnlög Mårak. Asplund påpekar att läsarnas reaktioner har gjort henne uppmärksam på *texternas* komplexitet. Men om detta har varit hennes primära syfte, måste jag säga att berget har fött en rätta. Det finns tyvärr många andra exempel på detta, som den ökända studien av Murray Knowles och Kirsten Malmkjaer *Language and Control in Children's Literature*, en otymplig, överdimensionerad datastött lingvistisk undersökning av några barnböcker vars resultat är en handfull självklarheter.

I kappan formulerar Asplund sin roll i projektet som ”att undersöka vad som utgör och karakteriserar förståel-

se av berättelser och deras valda beståndsdelar, såsom denna förståelse är uttryckt i intervjuer och nedtecknade observationer” (s. 62). I Studie XIII lyder det: ”Målen för en fenomenografiskt inspirerad pedagogik är att expandera barns erfarenhetsvärld” (s. 338). Asplund menar alltså att hennes studier har en konkret, pragmatisk betydelse, en metodik som ska hjälpa lärarna att uppmuntra elever att få större, fullvärdigare upplevelser av litteratur, både estetiska och didaktiska upplevelser, nytta och nöje. Det är ett viktigt, hedervärt mål. Därmed kan man släppa alla vidare frågor när det gäller kännedom om *texterna* och istället koncentrera sig på läsarna.

Utifrån Kafka-studien kan man fråga: kan man och ska man träna elever till en bättre förståelse genom upprepade läsning? Underlättar återberättande av *texter* deras förståelse? För om så är fallet borde detta ingå som en viktig princip i all skolundervisning. Tyvärr avslutas Studierna I–V i allmänt prat skrivet på en svårbegriplig yrkesjargong, som gör det svårt att ta till sig resultat och tillämpa det praktiskt. Studie VII visar att de barn i föröksgruppen, som har tränats i förståelsen, förstod helheten i berättelsen bättre än i kontrollgruppen. Om så är fallet borde denna typ av medveten och systematisk läsverksamhet vara *ett måste* inom förskolan. Detta naturligtvis på villkor att vi som vuxna anser att bättre förståelse är önskvärd, att den är målet för användning av skönlitteratur i förskolan, grundskolan och gymnasiet. Det framgår dock aldrig tydligt i någon av Asplunds studier om hon anser att det är önskvärt. ”Där vi forskare nu avslutar vår analys kan pedagogen ta vid...”, säger Asplund (s. 202). Men det är oklart om hon menar ”kan”, ”bör” eller ”måste”. Som litteraturforskare är jag övertygad om att man kan träna det som Jonathan Culler benämner *litterär kompetens*. Tyvärr ingår inte heller Culler i Asplund teoretiska källor, men litterär kompetens är något som man kan och bör utveckla hos unga läsare.

Resultatet av Studie XII är bland annat en diskussion av ”vad man skall fokusera i barnens förståelse för att kunna utveckla denna inom förskolan”. Resultatet visar tydligt att barn i grupper där lärarna har arbetat med förståelsen presterar bättre resultat. Ett annat resultat är att barn i den aktuella åldern, 6 år, inte har något fiktionsbegrepp. Fiktionalitet ingår emellertid i den läsarkompetens som är önskvärd och bör utvecklas hos barn. Ur Studie XIII framgår att barn saknar förmåga att bedöma fiktiva personer, eller snarare att de bedömer dem enbart efter deras beteende (mammans är snäll eftersom hon ger Barbro en hund). Det förvånar inte mig, eftersom också vuxna litteraturstudierande som regel saknar redskap att analysera litterära gestalter. Även denna färdighet bör ingå i de yngre barnens litterära kompetens.

Jag kan därmed sammanfatta de element av litterär kompetens som enligt Asplunds undersökningar kan och bör tränas:

- skönlitteraturens fikcionalitet
- kausalitet som berättelsens främsta komponent
- genrekonventioner
- uppfattning av litterära figurer som psykologiska snarare än allegoriska (i Dochertys terminologi)
- uppfattning av ironi och andra dimensioner i texten än de rent mimetiska
- textens budskap och underliggande attityder

Vad man bör undvika i arbete med yngre barn, men vilket också kan tränas så småningom, kanske främst på högstadiet och gymnasiet är:

- skillnaden mellan story-nivån och diskurs-nivån
- berättarens roll och berättelsens fiktionsnivåer
- komplicerade temporala och kausala relationer
- symboler, metaforer och annat bildspråk

Vidare: i *lärnarnas* litterära kompetens, det vill säga i grundskol- och ämneslärnarnas utbildning i litteratur, bör ingå att det finns olika nivåer i skönlitterära texter och att den nivå på vilken de själva läser texten eller tolkar karaktärerna inte nödvändigtvis är det bästa, ännu mindre den enda korrekta.

Man kan definitivt ställa frågan om avhandlingen som sådan ligger inom ramarna för litteraturvetenskap eller pedagogik. Men i vår tid av gränsöverskridande och tvärvetenskapliga studier ska man kanske inte fästa sig vid sådana detaljer.

Maria Nikolajeva

Erik Peurell, *En författares väg. Jan Fridegård i det litterära fältet* (Skrifter utgivna av avdelningen för litteratursociologi vid litteraturvetenskapliga institutionen i Uppsala 39). Gidlunds förlag. Hedemora 1998.

Jan Fridegård räknas till trettiotalisterna, men hans produktion sträcker sig över nästan fyra decennier. Hans status var till att börja med mycket omtvistad. Genombrottet kom på 40-talet, då han betraktades som en av de mest betydande författarna i Sverige; det dröjde emellertid inte så länge förrän denna position ifrågasattes av smakdomarna. Så småningom halkade han längre ner i hierarkin hos kritikerna, samtidigt som han mer och mer tilltalade den läsande allmänheten. Under sin långa och aldrig linjära författarbana skördade han skiftande framgångar, och framgångar av olika slag. Hur hans anseende förändrades, och varför, hänger samman dels med hans egna strategier, dels med det litterära samhällets normbildning och dess utveckling. Som framgår av avhandlingens titel har Erik Peurell inriktat sin forskning mot just skärningspunkten mellan dessa två poler, den individuella och den kollektiva. ”Det har inte varit min avsikt att upprätta Fridegård som författare och lyfta

fram ”bortglömda” verk av honom. Syftet har i stället varit att försöka visa hur formandet av ett författarskap och av den offentliga bilden av detta författarskap går till och att ge en antydning om vilka normer och värderingar som styrts dessa processer under 1900-talet i Sverige.” (s. 225)

Avhandlingens disposition ter sig klar och redig. I ett inledande kapitel preciserar Erik Peurell (EP) hur han ämnar gå till väga. Redan i sin första diktsamling (*Den svartalutan*, 1931) uppvisar Jan Fridegård motstridiga drag och strävanden. Han vill vara unik, men känner också ett starkt behov av att bli sedd och bekräftad. Denna för Fridegård karakteristiska blandning av stark individualism och längtan efter kollektivt erkännande anger tonen för avhandlingen, som tar fasta såväl på ett bestämt författarliv som på de omkringvarande värderingarna inom det svenska litterära samhället. EP profilerar sig sålunda i förhållande till tidigare forskning om Fridegård, inte minst till Ebbe Schöns betydande studier från 1970-talet (*Jan Fridegård och forntiden*, 1973, och *Proletärdiktaren och folkkulturen*, 1978). Forskningsläget redovisas noggrant (såväl studier om Fridegård som litteratursociologiska arbeten, svenska och internationella, som har relevans för det valda ämnet) liksom materialläget (med bl a flera tusen brev från och till Jan Fridegård).

Kap. II (”Fält och framgång”) ägnas de metodiska och teoretiska utgångspunkterna. Vad beträffar studiet av processer inom det litterära samhället intar Bourdieus teori om sociala fält en central plats. Begrepp som *fält*, *kapital*, *illusio*, *habitus* presenteras på ett stringent, om än kortfattat sätt. EP visar sig utmärkt väl förtrogen med Bourdieus kultursociologi (jfr hans recension av *Les Règles de l'art i Samlaren* 1994), utan att för den skull bli förblindad av den. Tvärtom pekar han på vissa svagheter eller motsägelser som försvarar tillämpningen, inte minst på svensk mark där villkoren för litterär framgång ter sig annorlunda än i exempelvis Frankrike. Dessa kritiska synpunkter, som tyder på vaken teoretisk medvetenhet, är naturligtvis värdefulla, eftersom merparten av begreppsapparaten trots allt hämtas ur Bourdieus verktygslåda. I syfte att närmare bestämma Fridegård position inom det svenska litteratursamhället mobiliserar avhandlingens förf. två kompletterande begrepp som inte direkt relateras till den franske sociologen, nämligen *parnass* (vars avgränsning kan variera mycket i tiden) och *kanon* (som också genomgår ständiga förändringar).

Kap. III–VII kan betraktas som avhandlingens kärna, eftersom de redovisar Jan Fridegård stadier på författarlivets väg – i tur och ordning ”Inträdet” (III), ”Att finna sin plats” (IV), ”En riktig författare” (V), ”Fridegård spiritualistiska projekt (VI) och ”Litterär reträtt” (VII). Framställningen är sålunda både kronologisk och tematisk. Den valda periodiseringen verkar väl grundad.