

Sammlaren

Tidskrift för forskning om
svensk och annan nordisk litteratur
Årgång 137 2016

I distribution:
Eddy.se

Svenska Litteratursällskapet

REDAKTIONSKOMMITTÉ:

Berkeley: Linda Rugg

Göteborg: Lisbeth Larsson

Köpenhamn: Johnny Kondrup

Lund: Erik Hedling, Eva Hættner Aurelius

München: Annegret Heitmann

Oslo: Elisabeth Oxfeldt

Stockholm: Anders Cullhed, Anders Olsson, Boel Westin

Tartu: Daniel Sävborg

Uppsala: Torsten Petterson, Johan Svedjedal

Zürich: Klaus Müller-Wille

Åbo: Claes Ahlund

Redaktörer: Jon Viklund (uppsatser) och Andreas Hedberg (recensioner)

Biträdande redaktör: Ljubica Miočević

Inlagans typografi: Anders Svedin

Utgiven med stöd av

Svenska Akademien, Vetenskapsrådet och Sven och Dagmar Saléns Stiftelse

Bidrag till *Samlaren* insändes digitalt i ordbehandlingsprogrammet Word till info@svelitt.se. Konsultera skribentinstruktionerna på sällskapets hemsida innan du skickar in. Sista inlämningsdatum för uppsatser till nästa årgång av *Samlaren* är 15 juni 2017 och för recensioner 1 september 2017. *Samlaren* publiceras även digitalt, varför den som sänder in material till *Samlaren* därmed anses medge digital publicering. Den digitala utgåvan nås på: <http://www.svelitt.se/samlaren/index.html>. Sällskapet avser att kontinuerligt tillgängliggöra även äldre årgångar av tidskriften.

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.svelitt.se.

ISBN 978–91–87666–36–0

ISSN 0348–6133

Printed in Lithuania by
Balto print, Vilnius 2017

en text som blivit sinnebild för poststrukturalismens kritik av traditionell självbiografiforskning. En bärande tanke hos de Man är att jaget undslipper oss eftersom självframställningen alltid är beroende av de medel som mediet har tillgång till. Troper och figurer hindrar oss därför att skapa den enhetlighet hos subjektet som den traditionella forskningen strävat att upprätta. Med tanke på hur analysen av Hylingers författarskap utformats kan man fundera över varför denna problematik inte lyfts tydligare, i synnerhet som uppmärksamheten på de retoriska medlen hos honom är tydlig och det textuella jagets flytande karaktär får allmän giltighet: "En skillnad mot mycken annan självbiografisk litteratur är vidare att i Hylingers självframställning betonas sökandet och det öppna, ofärdiga hos jaget" (183). Paul de Man nämns i en not (224), men det gäller där hans avfärdande av självbiografen som en fixerad "genre". De Man säger ju mycket annat i denna text, inte minst att man inom traditionell självbiografiforskning antar att livet skapar självbiografen, men att man lika gärna kan säga att det självbiografiska projektet skapar och bestämmer livet. Hylingers författarskap förefaller i många stycken bekräfta en sådan tanke, inte minst genom Florins konstaterande att författaren i sina texter så tydligt vistas i själva litteraturen – genom redovisningen av det han läser, genom citaten och allusionerna.

Sammantaget har Florin skrivit en mycket infallrik studie kring Claes Hylingers författarskap. Läsningarna greppar tveklöst författarskapets särart, såväl språkligt som motiviskt/tematiskt. Genom att analysera de motiviska/tematiska kategorierna utifrån retoriska grepp och strategier och genom att lyfta upp Hylingers genomgående lek med gener mejslar Florin fram en livshållning, bestående av olika slags förhållningsätt till livet. Det är inte en livshållning som skrivs på våra näsor utan som Florin menar bjuder in oss att vara delaktiga och att som läsare ta ansvar. Det handlar om en fundamental öppenhet inför livets alla aspekter – högt som lågt.

Avhandlingen är välskriven och välargumenterande, men i vissa resonemang kunde bågen spänts hårdare. Generellt kretsar de flesta av invändningarna kring att fördjupade teoretiska perspektiv kunde ha gjort det möjligt att borra längre in i Hylingers textmassa. Avhandlingens teoretiska avhållsamhet blir främst märkbar i frågor som berör subjektet och förhållandet mellan litteratur och etik.

Kritiken gäller inte så mycket det Florin gör som det han kunde ha gjort. Det är möjligen en konsekvens av att avhandlingsförfattaren velat syna hela Hylingers författarskap och därför tagit ett brett grepp – på bekostnad av ett mer djuplodande perspektiv. Men man vinner också något genom denna breda ansats – en vidsyn! Därmed har Florin krattat gången och inbjudit till vidare akademiska djupdykningar i Hylingers egenartade författarskap.

Ingemar Haag

Maritha Johansson, *Läsa, förstå, analysera. En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text* (Linköping Studies in Pedagogic Practices, 25). Institutionen för kultur och kommunikation, Linköpings universitet. Linköping 2015.

I avhandlingen *Läsa, förstå, analysera*, framlagd vid Linköpings universitet 2015, ställer Maritha Johansson högaktuella och viktiga frågor som handlar om hur gymnasieelever läser en skönlitterär text. Vilken betydelse har den litterära socialisationen som eleverna skolas in i genom utbildningssystemet och undervisningen och vilka avtryck ger detta i en läsning av en skönlitterär text? Hur förhåller sig eleverna i Frankrike och Sverige till sina egna erfarenheter och hur använder de litterära begrepp för att tala om en skönlitterär text? I avhandlingen analyseras svenska och franska gymnasieelevers reception av Joyce Carol Oates novell "Banshee" från samlingen *The Female of the Species. Tales of Mystery and Suspense* (2006). Johansson ställer frågan om "vilken typ av litteraturreception [som] blir effekten av olika utbildningssystem och i olika kulturella kontexter" (32). Avhandlingens preciserade syfte formuleras sist i det första kapitlet efter en genomgång av tidigare svensk och fransk litteraturdidaktisk forskning. Innan dess diskuteras studiens teoretiska utgångspunkter samt några centrala begrepp som text, läsare, lässammanhang, tolkningsgemenskap, koder, kapital och habitus. Med stöd i bland annat Antoine Compagnons studie *Le démon de la théorie* (1998) argumenterar Johansson för att det är omöjligt att fastslå en given definition av litteraturbegreppet, eftersom det varierar både historiskt och i olika kontexter. En viktig teoretisk utgångspunkt är, liksom för Iser, att den skönlitterära textens appellstruktur är något som finns i texten som en artefakt som placerats där av förfat-

taren och att denna finns oberoende av den empiriska läsaren. Det är ett viktigt klagörande då frågan om hur man skall se på en skönlitterär text på senare år har varit omdiskuterad inom såväl den svenska som den internationella litteraturdidaktiska forskningen.

Johansson redogör för sitt receptionsteoretiska perspektiv i vilket läsarna betraktas som medskapare av den skönlitterära texten genom att de interagerar med dess appellstruktur, men också genom de tolkningar som görs utifrån de associationer som väcks i läsningen. Precis som hos Staffan Thorson i studien om hur svenska lärarstudenter läser skönlitteratur, *Främlingskap och främmandegöring* (2009), läggs fokus i avhandlingen på den skönlitterära texten, men också på skolans litteraturundervisning. Annie Rouxel och Gérard Langlade lyfter i antologin *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* (2004) fram den konflikt som finns i skolundervisningen mellan frihet och tvång som skapas av "les normes scolaires", det vill säga de normer och regler som finns institutionaliserade i skolan. I Frankrike bygger litteraturundervisningen på en strukturalistisk och formalistisk tradition med fixstjärnor som Barthes, Greimas och Genette, medan den svenska litteraturundervisningen på senare år har varit mer läsorienterad med anglosaxiska teoretiker som Louise Rosenblatt, Kathleen McCormick och Judith A. Langer. Som teoretisk ram för beskrivning av skolsystemen används Basil Bernstein (1975) och Bourdieu (1977) med begreppen sammansatt och integrerad kod, kapital och habitus.

Som framgår av den tematiskt indelade forskningsöversikten (19–31) har intresset för empiriska receptionsstudier inom den svensksdidaktiska forskningen inte varit särskilt stort. Johansson lyfter bara fram tre studier: Bengt-Göran Martinssons receptionshistoriska avhandling *Tradition och förnyelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865–1968* (1989) Staffan Thorsons forskningsprogram *Främlingskap och främmandegöring* som resulterade i en omfattande forskningsantologi med samma namn om förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen i Sverige (2009) och Örjan Torells projekt "Literacy Competence as a Product of School Culture" vilket resulterade i en omdiskuterad antologi, *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (2002). Här kan dock konstateras att det finns fler studier som

skulle kunna nämnas, exempelvis Gun Malmgrens avhandling *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur* (1992). De nämnda studierna i avhandlingen visar hur olika elever läser i de olika länderna, vilket är ett resultat av hur litteraturundervisningen utformats. Internationella undersökningar som PISA och PIRLS kan därför kritiseras och som Johansson skriver "blir det angeläget att fördjupa och förklara genom andra typer av undersökningar" (26).

Som sagt: det finns få komparativa studier som gör detta i Sverige, men Bengt Sjöstedts avhandling *Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid* (2013) undersöker den svenska och danska gymnasiala modersmålsundervisningen och nämns av Johansson, liksom Lena Kårelands studie om elevers läsning av H. C. Andersens "Den lilla sjöjungfrun" i Sverige och Frankrike i antologin *Läsa bör man?* (2009) och Boel Englund *Skolans tal om litteratur* (1997), där en komparation görs mellan svenska och franska gymnasieantologier 1920 och 1980. Den tidigare nämnda antologin av Torell från 2002 är fortfarande ett viktigt verk, som livligt diskuterats och kritiserats utifrån frågan om vad som krävs för att bli en kompetent läsare och om man kan tala om litterär kompetens på detta vis. Icke desto mindre visar Torell att av de tre olika kompetensbegreppen konstitutionell kompetens (medfödd sådan), performanskompetens (inlärdd kunskap för att analysera skönlitteratur) och *literary transfer*-kompetens (där läsaren kopplar till egen erfarenhet) är det den sistnämnda som dominerar bland svenska lärarstudenter, vilket gör att den litterära texten kommer i skymundan. Vilket värde som litteraturstudierna tillmäts skiljer sig åt i olika länder liksom i vilken utsträckning angreppssätten på den skönlitterära texten är "vetenskapligt" (30). Vidare lyfter Johansson fram Jaques Leenhardt och Pierre Józsas studie *Lire la lecture. Essai de sociologie de la lecture* från 1999 som jämför franska och ungerska läsares förhållningssätt till olika romaner. Resultatet är intressant då det visar sig att de franska läsarna läser den franska romanen på ett mer skolat sätt medan de ungerska läser friare. Därtill läser de ungerska läsarna den franska romanen mer moraliskt och den ungerska politiskt (31). Valet av skönlitteratur är betydelsefullt, och Johansson väljer alltså en novell som inte kommer från de undersökta länderna utan från USA.

Syftet med avhandlingen är "att bidra till ökad kunskap om hur litterär socialisation genom undervis-

ning påverkar elevens sätt att förhålla sig till en narrativ text och vilka konsekvenser den litterära socialisationen får för olika aspekter av litteraturreception, såsom tolkning, förståelse och begreppshantering” (32). Det är en komparativ studie där två kontexter, Frankrike och Sverige, undersöks och materialet utgörs av gymnasielevens skriftliga respons på Oates novell ”Banshee”. Fyra forskningsfrågor urskiljs: ”Går det att upptäcka övergripande mönster i vad som lyfts fram i elevtexter från olika kontexter och hur ser dessa mönster i så fall ut?” ”Hur konstrueras förståelse i elevtexterna och hur relateras förståels ekonstruktionen till den lästa textens strukturer?” ”Vilka olika typer av tolkningar används i elevtexterna och vilken funktion fyller de för receptionen av den lästa texten?” ”Vilken funktion fyller litteraturvetenskapliga begrepp i elevtexterna och hur hanteras stilistiska aspekter om en relevant litteraturvetenskaplig begreppsapparat saknas” (32 f.)?

Till avhandlingens utgångspunkter hör också kapitel två, ”Metod och material” (36–56). Det är ett viktigt kapitel, eftersom det är här vi får reda på hur Johansson gått empiriskt tillväga för att besvara sina forskningsfrågor och sitt syfte. Det empiriska materialet består av totalt 223 insamlade elevtexter från åtta gymnasieskolor på fem orter i Frankrike och Sverige, 113 från Sverige och 110 från Frankrike. Texterna är insamlade 2011–2014 och valet av skolor har gjorts utifrån ett bekvämlighetsurval. Det rör sig om olika typer av gymnasieskolor, med geografisk spridning mellan stad och landsbygd och såväl yrkesförberedande som studieförberedande program är med. Undersökningen är gjord inom Lp94 och inom kurserna Svenska A och B. De elever som är med befinner sig i slutet av sina obligatoriska gymnasiala litteraturstudier, vilket gör att åldern kan skilja sig något åt. Deltagarnas bakgrund och läsvanor har fångats upp med en enkät och resultatet av denna är i korthet att franska elever generellt läser mer skönlitterära böcker och klassiker än de svenska ungdomarna. I Sverige är spridningen vid val av skönlitteratur betydligt större.

Det empiriska materialet kommer inte från den ordinarie undervisningen utan Johansson har iscensatt undersökningen. I de svenska skolorna har Johansson själv informerat eleverna i förväg, eller också har klassens svensklärare gjort det, i något fall direkt i samband med genomförandet. I Frankrike har lärarna informerat eleverna om studien i förväg. Undersökningen inleddes först med en enkät, som ifylldes av eleverna. Därefter dela-

des novellen samt instruktioner och skrivblad ut. Novellen lästes först högt av Johansson (både i de svenska och franska klasserna), därefter lästes den av eleverna själva och till sist besvarade de skriftligt en fråga. Denna formulerades som följer: ”Redogör utförligt för minst tre exempel på vad du som läsare lade märke till i texten”/”Donnez au moins trois exemples de ce que vous, en tant que lecteur, avez remarqué dans le texte. Présentez-les en détail.” (45) Syftet med instruktionen var att den skulle påverka läsningen så lite som möjligt och att ”det skulle finnas möjlighet till formell litterär analys och mer känslöbaserad läsning” (45) eftersom de skilda skolorsystemen uppmuntrar till olika typer av läsning. Det avsattes 60 minuter för ifyllandet och deltagandet var frivilligt, men flera av lärarna lät uppgiften bli obligatorisk, det vill säga som ett övningsstillfälle. Uppgiften var inte betygsgrundande.

Johansson gör själv en analys av novellen ”Banshee” och diskuterar undersökningens problem och möjligheter. Kapitel två avslutas därefter med en beskrivning av analysmetoden för det insamlade materialet. Elevtexterna har skrivits in på dator och stavfel och grammatiska felaktigheter har bibehållits. De franska texterna som finns med i avhandlingen har översatts av avhandlingsförfattaren och därefter språkgranskats.

Kapitel tre, ”Litteraturundervisningen i teori och praktik” (57–87), är det första analyskapitlet och det fungerar som ett bakgrundskapitel för de kommande analyserna av elevtexterna. Här diskuteras de ramfaktorer som kan tänkas påverka elevens litterära socialisation. Dessa är till exempel styrdokument och nationella examinationers syn på läsning, som tar sig uttryck i undervisning och läromedel. Metoden är analys av texter, men Johansson har också gjort observationer av undervisningssituationer, haft samtal med lärare på skolor och tagit del av läromedel. Detta görs främst i den franska kontexten eftersom den är mindre bekant än den svenska. Forskarna Jean-Louis Dufays, Louise Gemenne och Dominique Ledur konstaterar i *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* (2013) att vad som läses i Frankrike idag är mer heterogent än förr och att ett vidgat textbegrepp har börjat få fotfäste, liksom receptionsteoretiker som Iser och semiotiker som Eco. Också här har läsintresset gått ner bland de unga och lärarna fokuserar mer på läslust än tidigare. I Sverige pekar Torsten Pettersson (2015) på en trend att läsning för unga är att bli underhållen snarare än att lära

sig något. Kapitlets slutsatser sammanfattas väl och överskådligt i en tabell (tabell 7, 84). Det är tydligt att de viktigaste skillnaderna mellan länderna är att Frankrike lyfter fram kunskaper om kulturarvet och klassiker, betonar utvecklingen av en litterär smak och att *explication de texte*, det vill säga närläsning, står högst i kurs. I Sverige är det snarare kunskaper om världen och att utveckla sin personlighet genom litteraturen som betonas. I båda länderna används ofta utdrag ur texter, men i Frankrike läses något mer hela verk och de inhemska klassikerna premieras. I Sverige har vi emellertid fler metoder som används i skolan, men många innehållsfrågor och uppgifter som ges i läroböcker leder bort från den skönlitterära texten istället för in i den. Lärarens roll är också tydligare framskrivna i Frankrike och eleverna har inte inflytande över arbetet i skolan. På de franska yrkesprogrammen lyfts dock den personliga läsningen fram mer, konstaterar Johansson, men icke desto mindre är den litterära analysen ändå betydligt starkare där än i de svenska studieförberedande programmen.

Kapitlen fyra, fem och sex innehåller gedigna analyser av det insamlade materialet. Först analyseras elevtexterna utifrån ett helhetsperspektiv. De 223 texterna har kategoriserats utifrån deras innehåll i tre domäner: en innehållsrelaterad (där det är fokus på innehållet och känslomässiga reaktioner), en utomtextuell (där fokus är på annat än den litterära texten och med kopplingar till egna erfarenheter eller omvärdsfenomen) och en litterär (som utmärker sig av distans till läsoplevelse, identifiering av stildrag och metarelation till texten). Hur texterna fördelar sig för respektive land visas i två överskådliga tabeller (tabell 10 och 11) och resultatet är påfallande: de svenska texterna domineras av den innehållsrelaterade domänen, medan de franska domineras av den litterära. Störst skillnad är det mellan franska och svenska texter på de studieförberedande programmen (tabell 13), där 29 % av de svenska elevernas texter tillhör den litterära domänen jämfört med de franska elevernas 69 %. Dessa siffror jämförs med de yrkesförberedande programmen (tabell 14), där 6,5 % av de svenska elevtexterna placeras i den litterära domänen jämfört med 45 % för de franska. Den innehållsrelaterade domänen återfinns således i en majoritet av de svenska elevtexterna, medan den litterära domänen dominerar i de franska.

Att de svenska eleverna är sämre på litterära kommentarer och uppehåller sig vid innehållsrela-

terade frågor och/eller utomtextuella aspekter kan bero på bristande litterär erfarenhet, vilket kan leda till att den subjektiva erfarenheten används för att skriva ner responsen. Det erfarenhetspedagogiska perspektivet med den personliga läsningen har varit starkare vid sidan av färdighetsträning i Sverige än i Frankrike, där insocialiseringen har varit helt inriktad på den litterära domänen och där den avslutande studentexamen är målet för studierna. Något större utrymme för egna reflexioner brukar inte ges. Analysen för svenskt vidkommande bekräftar tidigare komparationer och inhemska undersökningar (Torell 2002 och Thorson 2009) men uppdateras och nyanseras.

I kapitel fem undersöks hur förståelse konstrueras och hur denna förståelse relaterar till olika typer av tolkningar. Förståelse förstås här som en process där både kognitiva och hermeneutiska faktorer spelar in. Det handlar om att analysera vilka tolkningar som görs i elevtexterna. En utgångspunkt är att tolkning är ett led i konstruerandet av förståelse samt att förståelse och tolkning skiljs åt i analysen. Tolkning sker genom mikro- och makrotolkningar. De förstnämnda, mikrotolkningarna, är relaterade till förståelse av intrigen eller handlingen. Makrotolkningar befinner sig inte på samma vis på en textnivå utan omfattar en mer övergripande betydelse, till exempel budskap och tematik. Analysen bygger här på 41 elevtexter, 23 franska och 18 svenska. Sökning har gjorts på orden förstå, begripa, fatta, comprendre, saisir etcetera. Det visade sig emellertid att det inte var tillräckligt att analysera de texter som använde ordet förstå i denna mening utan fler elevtexter analyserades för att komma åt hur förståelse konstruerades. Johansson valde då ut olika passager som väckt många elevers uppmärksamhet, där 27 texter diskuterade titeln och det öppna slutet, 87 texter tog upp familjeförhållandena i novellen och 78 texter uppehöll sig länge vid mamman som karaktär. Johansson kunde då se att dessa mikrotolkningar baserades antingen på närläsningar eller på rena gissningar. Samtliga elevtexter har använts för makrotolkningar, det vill säga tema eller budskap, vilket visade sig vara mycket sällsynt i materialet.

Analysen delas in i följande grupper: bristande förståelse, lexikal och kulturell förståelse (omvärldskunskap), strukturell förståelse (berättarperspektivet) och mimetisk förståelse (karaktärerna avspeglar en verklig person). Den senare bygger på att läsaren gör kopplingar till sitt eget liv och verklighet vilket var vanligt förekommande i det

svenska materialet och avhandlingsförfattaren po-ängterar också att "[d]etta kan vara en god hjälp i förståelsebyggandet, om en koppling kan göras mellan den fiktiva karaktären och den egna personen eller de egna erfarenheterna" (142).

Mikrotolkningar genomförs för att förstå vad som händer i novellen, men analysen visar att det krävs både kunskap om berättarstrukturer och om litterära konventioner för att exempelvis förstå sambandet mellan titeln "Banshee", anspelningar som finns i novellen och det öppna slutet (160). Det finns bara ett fåtal makrotolkningar i materialet. En förklaring som ges är att uppgiften var styrd till att diskutera tre exempel, vilket kanske inte uppmuntrade till en helhetssyn. En annan slutsats, bland flera i kapitlet, är att om det saknas kännedom om olika berättartekniska grepp kan berättarstrukturen i novellen framstå som problematisk. Det är med andra ord inte "läsförståelsen som är problematisk utan den litterära förståelsen", som Johansson sammanfattar det på sidan 166.

I det sista analyskapitlet analyseras elevtexternas användning av litteraturvetenskapliga begrepp. Vilka begrepp används, vilken funktion fyller de, hur omtalas stilistiska aspekter om litteraturvetenskapliga begrepp saknas och kan man skönja några återkommande mönster som kan förklaras av litterära socialisationsprocesser (171 f.)? Kapitlet bygger på en omfattande analys av samtliga elevtexter och av dessa innehåller 146 stycken minst ett litteraturvetenskapligt begrepp, vilket betyder att en stor mängd inte gör det. Få svenska litteraturdidaktiska studier har ägnat sig åt att analysera metaspråk. Torell och Sjöstedt konstaterar att det ofta är en vardaglig terminologi som används av svenska elever men har inte närmare studerat vilka begrepp som använts, vilket Johansson gör genom att ställa upp dem i en tabell som visar att beskrivning/beskrivande/description/descriptif är vanligast i båda länderna. Därefter talar de franska eleverna om *histoire* (berättelse), *personnage* (karaktär), det öppna slutet, men också om berättaren, etcetera. I de svenska elevtexterna förekommer begreppet berättare, liksom andra litteraturvetenskapliga begrepp, betydligt mer sällan. Johansson skiljer på beskrivande och analyserande begrepp. Bland de analyserande finns också en underkategori: begrepp med värderande funktion.

Tydliga resultat är att författare och berättare ofta blandas ihop, liksom berättande och beskrivande i de svenska elevernas texter. Flera exempel visar att eleverna tror att det är den sexåriga flickan

som är berättare i texten (vilket det inte är) och de blir irriterade på ordvalen som används. Ett exempel: "Eftersom hela berättelsen berättas ur en sexårigs perspektiv blir en del resonemang och handlingar väldigt konstiga/barnsliga. Dock används vissa adjektiv och andra ord som en sexåring aldrig skulle använda, vilket inger en känsla av dåligt skriver [sic] eller feluppfattning." (189) Kunskaper om berättarteknik skulle alltså ha kunnat bidra till ökad förståelse och mindre frustration. Bland de svenska elevtexterna uttrycks nämligen starka värderingar; texten upplevs som dålig eller jobbig att läsa. Sådana kommentarer finns inte alls i de franska elevtexterna. Men det finns också exempel på litterär analys som fungerar i det svenska materialet, trots avsaknad av begrepp. Vardagliga uttrycksätt kan användas, som person istället för litterär karaktär, vilket inte påverkar förståelsen. Johansson tar stöd av Fredrik Hanssons forskning i *Tala om text. Om gymnasieelevers metaspråk i gruppsamtal* (2008) och i avhandlingen *På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne* (2011), som visar att även om elever saknar metaspråk, så behöver det inte betyda att de saknar förståelse för vad de pratar om. Slutsatsen är att den franska skoldiskursen ligger nära den vetenskapliga, medan den svenska ligger nära den vardagliga. Detta framträder mycket tydligt i elevtexterna och i de exempel Johansson diskuterar. Avhandlingen visar vidare att begreppsanvändningen som används i högre utsträckning av de franska eleverna kan te sig i det närmaste katalogartad; frågan är vad de då förstår eller får ut av sin läsning.

I kapitel sju (210–232) redovisar Johansson sina slutsatser och lämnar förslag på vidare forskning. I en överskådlig tabell (tabell 16) sammanfattas skillnaderna mellan Sverige och Frankrike. Svenska elever har ett personligt förhållningssätt, de socialiseras till att våga ta ställning, men påfallande ofta är åsikterna inte grundade i texten. De är ovana vid att tala om skönlitteratur med litteraturvetenskapliga begrepp och de använder sig oftare av vardagsspråk. De gissar när de inte vet och har många åsikter om texten. De franska eleverna håller sig tydligare inom de ramar som ställts upp (Bernsteins sammansatta kod), vilket kan höra ihop med Bourdieus habitusbegrepp. Litterär bildning är något som anses viktigt. De franska eleverna är mer analytiska, upprätthåller mer distans till novellen, men uppvisar inte med nödvändighet mer förståelse; ibland kan deras läsning tyckas bli "själlös" och "instrumentell" (217).

Hur skall då skolans litteraturundervisning bedrivas? Enligt Johansson räcker det inte med begreppskännedom och ett gemensamt språk; det går att tala om litterära stilmiddel utan en litteraturvetenskaplig begreppsapparat (220). Härvidlag är alltså den litterära socialisationen viktig, liksom de ramar som sätts upp. Det är med andra ord värdefullt att kombinera både förnuft och känsla. En annan viktig aspekt är *vilken* litteratur som läses. Det finns ett stort värde i utmanande texter. Vi riskerar att underskatta elevernas förmåga att ta till sig svårare texter. Det handlar om att lyfta fram skönlitteratur som utmanar, att behandla den seriöst med litteraturanalytiska aspekter, metaspråk och contextualisering, att ha lärarledd undervisning och att göra gemensamma analyser i klassrummet. Johansson skriver: "Om man tycker att litteraturundervisningen i skolan ska ge något mer och något annat än fritidsläsningen måste åtminstone en diskussion om ett vetenskapliggörande föras." (228)

Sammanfattningsvis har Johansson skrivit en väl-disponerad avhandling med intressanta analyser av elevers textreception. Den tar sig an relevanta och viktiga litteraturdidaktiska frågor, den förhåller sig till tidigare forskning på ett utmärkt sätt och den använder fransk litteraturdidaktisk och litteraturvetenskaplig forskning, vilket tillför nya värdefulla perspektiv på den svenska, mycket anglosaxiskt inspirerade, forskningen. Den komparativa studien är avhandlingens största förtjänst, men här finns förstås också svårigheter. Hur kan man jämföra två så olika skolsystem med varandra? Och varför just Frankrike och Sverige och inte Sverige och Tyskland, England eller Spanien? En anledning, enligt Johansson, är att det rör sig om två västeuropeiska länder "som i stort sett har en gemensam västeuropeisk kulturtradition bakom sig. Det är även två länder där den yttre skolstrukturen är jämförbar, även om det finns många detaljskillnader." (9)

Syftet med avhandlingen, att "bidra till ökad kunskap om hur litterär socialisation genom undervisning påverkar elevers sätt att förhålla sig till en narrativ text och vilka konsekvenser den litterära socialisationen får för olika aspekter av litteraturreception, såsom tolkning, förståelse och begreppshantering" (32), uppfylls och placeringen av detsamma, efter redogörelsen för den tidigare forskningen, är mönstergill. Det är intressant att det också i Frankrike förs diskussioner kring elevers minskade intresse för skönlitterär läsning och att

lärare försöker hantera detta i skolan genom att införa fler sorters texter. Icke desto mindre har skönlitteraturen en betydligt starkare ställning i samhället och i skolan där än i Sverige.

Ett centralt begrepp i avhandlingen är litterär socialisation. Det definieras som "det sätt på vilket skolans litteraturundervisning påverkar den empiriska läsaren att förhålla sig till skönlitterära texter" (25). Det handlar alltså om undervisning, men det är inte "undervisningen i sig" (33) som studeras utan den litterära socialisationen som eleverna fostrats i. Stefan Lundström, som nämns i avhandlingen, talar i sin bok *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning* (2007), om *rutinisering* som en förklaring till den tröghet som finns i exempelvis kursplanernas genomslag i skolan och till den tröghet som följer av att lärare inte alltid bryr sig om dem. I föreliggande avhandling används dokumenten för att se vad eleverna har med sig i sin litterära socialisation. Men kan man egentligen veta det utan att studera faktisk undervisning? Man kan alltså fundera över begreppet undervisning här och om det hade varit mer precist att tala om exempelvis diskurs? Begreppet förekommer i avhandlingen som "den litterära diskursen" (12) och "litterär undervisningsdiskurs" (182). Det är snarare *talet* om undervisning som studeras i styrdokumentet, examensproven och läroböckerna än den faktiska undervisningen i klassrummet. Visserligen har observationer gjorts i de franska klassrummen, men detta material används i mycket liten utsträckning. I kapitel sex talar Johansson om "den diskurs som är verksam inom litteraturundervisningen i de olika kontexter där undersökningen har genomförts" (171) och det mynnar ut i den klagörande bilden med en vetenskaplig diskurs i Frankrike och en vardaglig diskurs i Sverige.

En annan fråga rör metoden och valet att inte diskutera sociala skillnader i någon större utsträckning i avhandlingen. Är det verkligen möjligt att ta bort "personliga egenskaper och den tidigare litterära socialisationen" som eleverna socialiseras till (25), det vill säga att ta bort hemförhållanden, uppfostran och den sociala bakgrunden? Om man talar med Bourdieu har eleverna med sig olika kapital in i skolan, och vissa av dessa kapital, till exempel det kulturella, premieras ju av skolan, inte minst den franska. I detta sammanhang tänker jag på Pernilla Andersson Vargas svenskdidaktiska avhandling *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenska ämnets roll i den sociala reproduktionen* (2014)

som visserligen undersöker svenska gymnasieelevers skrivande, men som resonerar väl om social reproduktion och klass utifrån både Bourdieu och Bernstein, teoretiker som Johansson också lutar sig mot. Ett lite utförligare resonemang kring klassproblematiken hade kunnat förbättra jämförelsen mellan de olika skolsystemen. Till detta problemområde hör också diskussionen om de olika gymnasieprogrammen, som för franskt vidkommande gärna hade kunnat förklaras tydligare, särskilt vad gäller skillnaderna mellan de olika programmen (yrkes- och studieförberedande) eftersom det franska, mer elitistiska, skolsystemet skiljer sig så mycket åt från det svenska, där så gott som alla ungdomar går på gymnasiet i någon form. Vidare förs det en övertygande argumentation för val av instruktion baserad på liknande uppgifter i två tidigare studier (Gunnar Hansson 1959 och Torell 2002). Instruktionen är lite olika formulerad på franska och svenska, vilket kommenteras, men detta kan knappast ha någon större betydelse. Däremot kritiseras Christian Mehrstam Torells artikel "Att ha eller inte ha. Om kunskap, mätning och deltagande i litteraturundervisning", publicerad i antologin *Mötesplatser. Texter för svenskämnet* (red. Boglind, Holmberg, Nordenstam 2014), just för att skillnader mellan hur elever svarar på en instruktion kan förklaras metodologiskt. De ryska studenterna hos Torell var mer vana vid provsituationer, och de svenska studenterna var mer vana vid kollektiva läsningar. Jämförelsen blir alltså inte helt rättvis. Vad hade till exempel hänt om de franska studenterna fått vara med i ett boksamtal?

Att forska är att välja. Det är egentligen inte valen som är det svåraste, utan argumenten för dem. Om jag förstätt det rätt har instruktionen till att medverka i projektet givits av lärarna i förväg eller av avhandlingsförfattaren i samband med att uppgiften genomfördes. Man kan då fråga sig om det kan spela någon roll att avhandlingsförfattaren inte alltid var med vid detta tillfälle i Frankrike. Vad har de franska lärarna sagt om betydelsen av att delta? Vidare kan det ha haft betydelse att uppgiften ingick i deras undervisning, fast utan betygssättning. Eleverna kunde alltså inte helt avstå och man kan kanske tänka sig att de ville visa sig duktiga inför den svenska forskaren? Man kan också diskutera hur själva kategoriseringen av elevtexterna har genomgjorts. Texterna har placerats in i tre domäner, men här hade det varit intressant att få veta något mer kring de texter som var svårkategoriserade och om de skulle kunna ha placerats in i flera domäner.

Avhandlingsförfattaren skriver att det inte finns någon skarp gräns mellan dem (93). I kapitel fyra finns mer information kring domänbegreppet, som hämtats från Mary Macken-Horarik (1998), men Johansson menar att hon inte använder begreppet "i samma bemärkelse" som henne (91). Här definieras domän som "ett område". Skulle det ha gått bra att använda begreppet område istället för domän? Vad tillför domänbegreppet egentligen? Andra begrepp väljs bort, till exempel läsarter, som flera forskare talar om idag (Michael Tengberg *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* 2011, Caroline Graeske *Fiktionens mångfald. Om läromedel, läsarter och didaktisk design* 2015 och Catarina Economou "I svenska två vägar jag prata mer och så". *En didaktisk studie om skolämnet svenska som andra språk* 2015). Frågan är om texterna hade kunnat kategoriseras utifrån de läsarter som finns i materialet? Det tycks som om den handlingsorienterade läsarten dominerar i det svenska materialet (precis som i Tengbergs avhandling om boksamtal bland högstadiel elever) och att både den subjektorienterade och värderingsorienterade läsarten är mycket framträdande i Sverige. Den formorienterade läsarten (som Graeske talar om) är däremot betydligt mer framträdande i de franska elevernas texter.

De tre analyskapitlen är väldisponerade och innehåller intressanta resultat. Att de svenska elevtexterna på gymnasiet använder många värderingsord är ett resultat som ligger i linje med tidigare forskning. Johanssons studie visar detta med konkreta och övertygande exempel i kapitel fyra och att jämföra med de franska eleverna ger studien tyngd. Intressant är också kapitel fem som visar hur förståelse konstrueras i elevtexterna, vad som hindrar förståelsen och vilka tolkningar som görs och vad de fyller för funktion. Huvudfokus ligger på hermeneutiska processer och Johansson tar ställning för att det först finns en bokstavlig läsning, det vill säga att allt som står i en text inte är förhandlingsbart. Utgångspunkten i kapitlet är att tolkning ingår i konstruerandet av förståelse. Här hade det varit på sin plats med ett lite mer utförligt resonemang och en något mer problematiserande hållning. Ett exempel är begreppet förståelse, där eleverna försöker förstå en karaktär i texten. De svenska eleverna gör kopplingar till sina egna liv för att konstruera förståelse och en elev förstår inte alls mammans betyende i novellen. Johansson menar att det kan vara till hjälp att göra kopplingar mellan sig själv och den fiktiva karaktären och att det kan vara ett hin-

der för förståelsen om detta inte sker. Men visar inte materialet att just denna koppling också kan vara en svårighet? Många av de svenska eleverna förhåller sig till de litterära karaktärerna som om de vore riktiga människor och här hade det varit intressant med resonemang om igenkänning respektive identifikation. Maria Nikolajeva talar exempelvis om en ”identification fallacy” i *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers* (2010), där hon poängterar att unga läsare måste få strategier som hindrar identifikation. Det handlar om att få läsaren att känna empati med andra människor, men läsaren måste kunna separera sig själv från de litterära karaktärerna.

Att gå från helhetsanalys till analys av de litterära begrepp som eleverna använde i texterna är ett mycket bra grepp som är ovanligt i den svenskdidaktiska forskningen och resultaten är tydliga. Att de franska elevtexterna använder mer citat är något som de lärt sig och som ”kan våga upp avsaknaden av ett litterärt begrepp” (202). Problemet är alltså inte alltid avsaknaden av begrepp, utan hur eleverna skriver om texten och framförallt de starka värderingarna och känslomässiga reaktionerna som främst uttrycks av de svenska eleverna och som leder till aversion för händelser och karaktärer som begränsar förståelsen. Det är uppenbart att förståelsen för främmandegöring saknas mest hos de svenska eleverna, kanske för att det är så vanligt att inte ha texter som utmanar? Främmandegöring är ett begrepp tas upp i avhandlingen tre gånger (127, 203, 205) men som skulle kunna ha diskuterats mer. I Sklovskijs mening fungerar ju främmandegöring som ”en inbjudan till ett dialogiskt och aktivt reflekterande förhållningssätt” (Thorssons och Christer Ekholms inledning i *Främlingskap och främmandegöring*, 9) och det sker en växling mellan igenkännande och distansering. Den skönlitterära texten bryter mot den konventionella förväntan och främmandegör så att det välbekanta blir som nytt. Det är detta som skönlitteraturen kan göra, det vill säga litterariteten i text. Rouxel poängterar att det är problematiskt att det finns elever som betraktar skolans läsning av skönlitteratur som vilket arbete som helst i Frankrike. I Sverige hörs en annan diskussion som rör skönlitteraturens dominerande ställning i svenskämnet och ett behov av mer multiliteracyperspektiv. Johanssons avhandling visar betydelsen av att diskutera skönlitteraturens roll i skolan och att synen på litteraturläsning ser mycket olika ut i de olika länderna, men också i forskningen. Kapitel sju bidrar till denna diskus-

sion och är ett kapitel som reser viktiga frågor. För hur vill vi ha det i Sverige? Vilka vägar skall vi gå? Johansson talar om olika sorters läsningar (eskapistisk läsning till skillnad från analytisk läsning) och här hade det varit på sin plats med en motivering till varför dessa just dessa begrepp används istället för, låt säga, passionerad läsning, inlevelseläsning, kritisk läsning och distanserad läsning? Går det att göra denna uppdelning? Det handlar väl om ett både-och? Här saknar jag några referenser som passar väl in i sammanhanget, till exempel Rita Felskis *Uses of fiction* (2008) och Cristina Vischer Bruns *Why Literature? The Value of Literary Reading and What it means for Teaching* (2011). I kapitlet förs emellertid en mycket viktig diskussion om vikten av vilken litteratur som läses och här finns mer bränsle än man först tror! Diskussionen skrivs nyanserat, och Johansson tar ställning för skönlitteraturens särart och att det är något speciellt att läsa just skönlitteratur (221).

Avhandlingens stora förtjänst är att den på ett nyanserat sätt diskuterar elevers textreception av skönlitteratur genom att jämföra svenska och franska förhållanden. Detta görs med grundliga analyser av elevtexternas reception av en väl vald novell. Johansson har god kännedom om internationell forskning, där fransk forskning tillförs området, vilket bidrar till att också det svenskdidaktiska forskningsfältet vidgas. Avhandlingen ställer viktiga och relevanta frågor i en tid då skönlitteraturens ställning ifrågasätts och frågan om hur och varför vi skall läsa skönlitteratur är högaktuell. Avhandlingen innehåller mycket goda analyser av såväl styrdokument som elevtexter och resultaten är övertygande. Jag har fört fram viss kritik mot metodiska svagheter och jag har efterlyst mer diskussion och referenser kring vissa bärande teoretiska begrepp som till exempel tolkning, förståelse och analys. Jag har frågat varför social bakgrund helt tagits bort i en jämförelse mellan länder där vi vet att klass har stor betydelse, åtminstone enligt Bourdieu och Bernstein som används som teoretiker och att fler uppgifter om de olika gymnasieprogrammen i Frankrike skulle ha varit klargörande. En särskild styrka i Johanssons avhandling är att elevernas reflektioner av sina läsningar analyseras på detaljnivå genom tre väl valda ingångar, där undersökningen av litterära begrepp är nydanande. Slutdiskussionen innehåller mycket goda metareflexioner om avhandlingens resultat och om de implikationer som resultaten för med sig

för litteraturundervisningen i den svenska skolan. Här finns goda idéer att diskutera vidare både för forskare och verksamma lärare. Avhandlingen är ett tungt vägande bidrag till den svenskdidaktiska forskningen.

Anna Nordenstam

Per Lindegård, *Gentagens verden i Inger Christensens digtning*. Institutionen för kultur och estetik, Stockholms universitet. Stockholm 2016.

Per Lindegårds doktorafhandling *Gentagens verden i Inger Christensens digtning* försöker sig med gentagens som et ny perspektiv på forfatterskabet. Det sker igennem mange kyndige og befriende åbne analyser – åbne i den forstand at de ikke er overivrige efter at presse en bestemt fortolkning igennem på bekostning af digtenes betydningspotentialer. Jeg vil vende kritisk tilbage til blandt andet disse to træk ved afhandlingen, men først give et overblik over og en karakteristik af afhandlingen.

Efter en indledning som præsenterer afhandlingens emne og sigte, dens teori og metode samt den tidligere forskning, følger fem kapitler som hver består af en analyse af et af Inger Christensens fem systemlyriske hovedværker: ”Vandtrapper” fra 1969, *det* som også er fra 1969, *Brev i april* fra 1979, *alfabet* fra 1981 og *Sommerfugledalen* fra 1991. Det hele sammenfattes i en kort afslutning. Undervejs inddrages materiale fra det øvrige forfatterskab, ikke mindst essayistikken. En af de første ting man bemærker, er at de forskellige digtbøger tildeles mere eller mindre opmærksomhed, og at analysen af *det* alene i kraft af sit omfang (den fylder over halvdelen af de samlede analyser) står helt centralt i afhandlingen. Man hæfter sig også ved at Inger Christensens to tidlige digtsamlinger, *Lys* og *Græs* fra henholdsvis 1962 og 1963 ikke har fået selvstændige analyser. Det begrundes med at de i modsætning til de efterfølgende digte og digtbøger ikke er systemiske og derfor ikke tilbyder de samme betingelser for det gentagelsesperspektiv som er afhandlingens udgangspunkt. Endelig er det påfaldende hvor lidt plads der bruges på teori, metode og forskningsoversigt. Det er en afhandling der klart prioriterer en analytisk, nærlæsende tilgang til sit emne.

Inden for de seneste år er der skrevet tre ph.d.-afhandlinger om Inger Christensens forfatterskab.

Det drejer sig om Henning Fjørtofts norske *Jordsanger: Økokritiske analyser af Inger Christensens lange dikt*, Anne Gry Hauglands *Naturen i ånden: naturfilosofien i Inger Christensens forfatterskab*, og Silje Ingeborg Harr Svares ligeledes norske *Det umuliges kunst: Tidligromantisk aktualisering i Inger Christensens lyrikk*. Man bemærker som det første, og med tilfredshed, at Inger Christensens forfatterskab tilsyneladende er blevet et fælles nordisk anliggende, en omstændighed Per Lindegårds afhandling bekræfter ved at være indleveret ved Litteraturvetenskap på Stockholms Universitet. Men man ser også at hvor de tre nævnte afhandlinger alle tager et i udgangspunktet forholdsvis snævert tematisk og/eller litteraturhistorisk udgangspunkt, så skiller Lindegårds afhandling sig ud ved at vælge et mere formalistisk afsæt i et bredt formuleret gentagelsesbegreb. På den måde går *Gentagens verden i Inger Christensens digtning* imod strømmen. Der er noget befriende utidigt ved afhandlingen. Med sin tekstnære metode og meget åbne teoretiske udgangspunkt ligner den ikke mange af de afhandlinger man har set det seneste tiår. De har generelt været skarpere vinklet i forhold til en bestemt teoribygning eller tese og ikke haft nær samme formalistiske inklination.

Per Lindegårds afhandling *har* en tese, men en meget diskret tese. Som den formuleres indledningsvis, går den ud på at gentagens styrer Inger Christensens systemiske digtning, og at den dér medvirker til betydningsdannelsen på alle niveauer, at den peger ud over sproget, og at den er udtryk for værkernes ”verdensanskuelse” (11). Hensigten er at vise hvordan ”gentagens har en særlig funktion og derfor får særlige konsekvenser i [Inger Christensens] værker, især i forbindelse med de forskellige systemer” (12). Grundspørgsmålet synes således at være: Hvad er gentagens funktion i Inger Christensens systemiske digtning? Ordet funktion underindeles senere i indledningskapitlet i en strukturerende og en skabende funktion. Ikke alene danner gentagelserne mønstre på ordenes niveau såvel som på kompositionens, det er den strukturelle funktion; de producerer også forskelle ved konstant at forskyde sig i alt fra små ordspil til brud på digtenes overgribende systemer. Det er den skabende funktion.

Gentagens teori præsenteres over seks sider i indledningen med inddragelse af Søren Kierkegaard, Gilles Deleuze, Friedrich Nietzsche, Sigmund Freud, Martin Heidegger, Jacques Derrida