

Sammlaren

Tidskrift för
svensk litteraturvetenskaplig forskning
Årgång 92 1971

Svenska Litteratursällskapet

REDAKTIONSKOMMITTÉ

Göteborg: Lennart Breitholtz

Lund: Staffan Björck, Carl Fehrman

Stockholm: E. N. Tigerstedt, Örjan Lindberger

Umeå: Magnus von Platen

Uppsala: Gunnar Brandell, Thure Stenström

Redaktör: Docent Ulf Wittrock, Litteraturvetenskapliga institutionen, Villavägen 7,
752 36 Uppsala

Printed in Sweden by

Almqvist & Wiksells Boktryckeri AB, Uppsala 1972

att återvända till de psykologvlistiska resonemang som fördes vid sekelskiftet, där man försökte analysera textsammanhang med perceptuella kriterier.

Sammanfattning

Avhandlingen i sin helhet präglas av en viss ambivalens. Denna tar sig uttryck i den splittrade målsättningen och de konsekvenser detta får för texturvalet. Likaså råder en viss ambivalens mellan avhandlingens ambition att vara objektiv och de av allt att döma subjektivt estetiska kriterier efter vilka Livijns Spader Dame valts till undersökningens centrum. Detta leder i sin tur till en viss diskrepans mellan objektivt redovisade språkliga fakta och subjektiva detaljanalyser av vissa texter och textavsnitt. Det stora material som dras in för jämförelse i kap. II lämnas i övriga kapitel därhän, och även inom de enskilda kapitlen behandlas inte alltid samma texter och samma textomfång. Inte minst därigenom, men också i hög grad genom avsaknaden av tabellförklaringar och tabellkommentarer, blir framställningen svåröverskådlig. Den i alla avseenden allvarligaste invändningen förefaller mig dock ligga i den metodologiska omedvetenhet som avhandlingen avspeglar. Jag finner det tveksamt om avhandlingen nått det syfte som den tyska sammanfattningen gör gällande. Däremot är det inte uteslutet att avhandlingen i sig rymmer stoffet till de avsedda slutsatserna. Mängden av material, presenterat i tabellform, är så överväldigande och kommentarerna så knapphändiga, att det är svårt att göra sig en riktig föreställning om vad materialet kan komma att kunna utnyttjas för. På plus-sidan kan man bl. a. notera den breddning och precisering i undersökningarna kring fundamentet och adverbialens placering i satsen som bör kunna modifiera och förbättra läsbarhetsindex. Personligen uppskattar jag mest de mikrostilistiska detaljakttagelserna i Spader Dame.

Om AMW inte riktigt gått iland med allt hon föresatt sig, torde detta inte minst bero på hennes höga ambitioner. Vart och ett av avhandlingens fyra syften och var och en av undersökningskategorierna i de fem kapitlen hade sannolikt erbjudit underlag mer än tillräckligt för en avhandling. Det är alldeles uppenbart så, som AMW själv skriver i inledningen: »Uppgiften kan synas på en gång lockande och hopplös.» AMW har ganska naturligt inte lyckats med det hopplösa, men krävet att en avhandling skall ge uppslag och incitament till fortsatt forskning uppfyller Carl-Johans-tidens prosa väl!

Peter Cassirer

Lennart Skaaret: »God» och »dålig» litteratur. *Gymnasister och deras lärare om två berättelser.* (Akad. avh. Gbg.) Utbildningsförlaget. Sthlm 1971.

Man skall nog någon gång ha varit vittne till en lektion i svenska i en 9 t eller i en bråkig 8 i grundskolan för att riktigt förstå, tror jag, hur nödvändig en forskning av den typ Skaaret ägnat sig åt är. Läget ute i skolorna är ju på många håll alarmerande. Det försiggår ofta ingenting meningsfullt på en svensklektion i grundskolan. En väsentlig orsak härtill är säkert att vi vet för litet om elevernas läsförmåga, läsvanor och attityder till litteratur. Målsättningen för litteraturstudiet är också på många punkter oklar. Våra skolreformer har genomförts utan att föregås av någon ämnesmetodisk forskning. När det gäller litteraturpedagogiken har vissa inbrytningar gjorts genom Gunnar Hanssons introduktion av Richards' experimentella litteraturforskningsmetodik. Hans avhandling *Dikten och läsaren* har bidragit till att göra lyrikstudiet mindre auktoritärt i våra skolor. Få litteraturvetenskapliga verk har i så hög grad haft praktisk tillämplighet som just *Dikten och läsaren*. Men Hanssons forskning har huvudsakligen varit inriktad på lyriken, medan det största utrymmet i undervisningen numera ägnas prosa och dramatik. Det är därför glädjande att underlaget för den aktuella avhandlingen är ett par prosatexter.

Det har väl tyvärr varit så att en litteraturvetenskaplig forskning av den typ Skaaret ägnar sig åt betraktas med en viss nedlåtethet av många litteraturhistoriker. Det skulle inte vara så fint att syssla med ämnesmetodisk forskning som med renodlat litteraturvetenskapliga problem. Därvidlag tror jag att det är dags för oss att tänka om. I USA har man under rubriken *Project English* igångsatt ett litteraturpedagogiskt program som i många fall genomförs i samarbete mellan litteraturvetare, psykologer och pedagoger. Ett stort antal universitet är engagerade. En inblick i detta kan man få genom ett arbete av Josephs och Steinberg med titeln *English Education Today*, ett verk som egentligen inte varit omtövat i den här avhandlingens litteraturförteckning. Överhuvud taget saknar jag de internationella utblickarna i den forskningsöversikt som inleder avhandlingen.

Jag tror inte att lärarna vid universiteten och lärarhögskolorna bör känna att de gjort sitt, när de gett magistern hans examen. Några måste helt enkelt ut till hans arbetsplats för att se om den undervisning han fått är adekvat. Vi bör ha en »feed back» som en stimulans

och tankeställare för vår egen undervisning. Som en sådan »feed back» betraktar jag Skaarets avhandling, och det är min förhoppning att den skall utgöra en början till en fortsatt kartläggning av de många problemställningar dagens svensklärare har att bemästra.

Jag har disponerat min opposition på följande sätt:

1. Formalia.
2. Avhandlingens syfte och resultat.
3. Avhandlingens problembeskrivning.
4. Undersökningsinstrumenten och undersökningssituationen.
5. Läsundersökningen.
6. Slutvärdering av avhandlingen.

Formalia

Avhandlingen är disponerad på ett klart och överskådligt sätt. De olika sektionerna är inte isolerade utan det finns kors hänvisningar, vilket gör att läsningen underlättas. Detta är speciellt önskvärt, eftersom avhandlingen saknar såväl sak- som personregister. De få noter som finns är insatta som parenteser i texten, och mot detta har jag inget att invända. Litteraturförteckningen överväldigar inte genom mängden av de återopade arbetena. Betänkligare är att där finns flera inkonsekvenser och onöjaktigheter. Vid vissa arbeten utsätts utgivningsorten. Det gäller t. ex. Purves' och Richards', men det är inte förhållandet med t. ex. Dahlströms *Intervju- och enkätteknik* eller Hanssons *Dikten och läsaren*. När det gäller ett verk som *The Measurement of Meaning* återopas det under författarbeteckningen Osgood m. fl. Det är inte tillfredsställande. Det borde ha stått: Osgood, Charles E., Suci, George J. & Tannenbaum, Percy H., *The Measurement of Meaning*. Jag tror inte att Mr. Suci och Mr. Tannenbaum skulle tycka om att döljas bakom ett m. fl., när det gäller ett så pass epokgörande verk som detta. Det förvånar mig för övrigt att inte Sniders och Osgoods senare utkomna — 1969 närmare bestämt — utförliga presentation av den semantiska differentialen, använts. Detta verk ger så vitt jag kan bedöma en mycket allsidigare bild av den semantiska differentialens möjligheter. I litteraturförteckningen är vidare hela verk utgivna i bokform helt korrekt kursiverade, men det är däremot inte fallet i den löpande texten. Reglen är ju, även om den tillämpas mycket inkonsekvent i många svenska avhandlingar, att titeln på hela verk kursiveras, medan titlar på delar av hela verk, dikter, noveller, artiklar o. dyl., sätts inom citationstecken.

Syfte och resultat

Lennart Skaaret har velat undersöka vad en grupp gymnasister och fackskoleelever avser med begreppen »god» och »dålig» litteratur och fastställa, vilka kriterier de återopar för sin bedömning. Han har också velat undersöka sambandet mellan försökspersonernas kriterier för »god» och »dålig» litteratur och deras värderingar av två berättelser: »Leka blindbock» och »Åka karusell». Vidare har han avsett att utprova ett instrument för registrering av elevernas bedömning av sådana texter och slutligen redovisa försökspersonernas läsning under tre månader och ställa denna läsning i relation till de värderingsprofiler som utkristalliserats vid hans behandling av den information testinstrumenten försett honom med.

För att skaffa sig värderingsord tillställde Skaaret tio svensklärare de två berättelserna och bad dem skriva ned värderande adjektiv om berättelsernas *händelseförlopp*, *personskildring*, *miljöskildring* och *språk*. »Leka blindbock» fick negativa värderingsord och »Åka karusell» positiva. På grundval av de på detta sätt erhållna värderingsorden, som efter en viss sällning kom att bestå av fyra positiva och fyra negativa alternativ: 1) naturlig, riktig, 2) spännande, 3) äkta romantisk, 4) lärorik, 5) löjlig, 6) ointressant, 7) banal, klichéartad, 8) dum, ointelligent konstruerade Skaaret ett testinstrument där eleverna med värderingsorden och de båda berättelserna som stimuli skulle pricka in sin reaktion på en skala som löpte från 0 för responsen *inte alls* till 5 för *helt igenom*.

Som försöksgrupp utvaldes 124 elever i årskurs 2 av gymnasiet och fackskolan plus tio svensklärare med akademisk utbildning i litteraturhistoria. De tio lärarna befanns alla ha samma grundvärderingar av »Leka blindbock», som var dålig, och »Åka karusell», som ansågs god. 38 av de 124 eleverna hade samma uppfattning. Denna grupp rubricerar Skaaret som *dålig-god-gruppen*. Den andra gruppen, som bestod av 51 elever, hade som grundvärderingar nämligen att båda berättelserna var dåliga. Denna elevgrupp har i avhandlingen benämnts *dålig-dålig-gruppen*. En mindre grupp av de utvalda eleverna — 17 stycken — fann att båda berättelserna var goda och kallas därför av Skaaret för *god-god-gruppen*. De återstående 18 eleverna ansåg att »Leka blindbock» var god och »Åka karusell» dålig. Den gruppen kallas därför för *god-dålig-gruppen*. Av detta resultat menar Skaaret att han kan dra följande pedagogiska slutsats: av 124 elever har 38 den litterära smak som skolan vill att de skall ha (s. 24).

I fortsättningen av sin undersökning bad

Skaaret en grupp av lärare och de elever som var inblandade i experimentet att redovisa, vilka kriterier de kunde anföra för »god» respektive »dålig» litteratur. Resultatet blev att lärargruppens kriterier för »god» litteratur varierade i antal från 3 till 10, dålig-god-gruppen från 1 till 7, dålig-dålig-gruppen från 0 till 5, god-god-gruppen från 0 till 4 och god-dålig-gruppen från 1 till 5. Lärargruppen hade medeltalet 5,2, elevgrupperna hade som högst 2,8 och som lägst 2,0. Sammanlagt 39 elever hade endast ett kriterium att åberopa sig på när det gäller god litteratur. Skaaret hävdar att ju fler värderingskriterier en elev har lärt sig använda desto större är hans möjligheter att nyanserat ta ställning till om den litteratur han läser är god eller dålig. De elever som har kunnat mobilisera få kriterier för »god» respektive »dålig» litteratur har, anser han, ett okänsligt kritiskt instrument, och han menar att det begränsade antal kriterier som eleverna förmådde redovisa för »god» respektive »dålig» litteratur (tabell 2 och 3, s. 27-28 i avhandlingen) avslöjar en allvarlig brist på nomenklatur. Som hjälp för sin klassificering av försökspersonernas värderingar har Skaaret använt sig av ett av amerikanen Purves utvecklat kriterieschema. Detta schema har tidigare använts i en undersökning av Arne Fredholm, och det är den försvenskade form som Fredholm gett schemat som Skaaret använder sig av. Purves' schema för litterär värdering består av 17 kriterier, och av dessa hade lärargruppen använt sig av 13, dålig-god-gruppen av 12, dålig-dålig-gruppen av 11, god-god-gruppen av 7 och god-dålig-gruppen av 10. Det mest frekventa kriteriet var *förmåga att lära ut någonting*, därefter kom *känslomässigt intryck*, på tredje plats *ämnets vikt* och på fjärde plats *yttre trovärdighet*, för att nu ta några exempel på fördelningen. Beträffande de olika gruppernas favorisering av kriterierna nämner Skaaret att dålig-god-gruppen anser att god litteratur skall vara lärorik eller ha ett betydelsefullt ämne, god-god-gruppen trycker på att litteratur i första hand skall vara spännande och underhållande, och det är också förhållandet med god-dålig-gruppen (s. 48-49).

I det avsnitt i avhandlingen som rubricerats »Fem värderingsprofiler» går Skaaret igenom sitt material efter de huvudaspekter som han valt att anlägga på de här texterna: händelseförlopp, personskildring, miljöskildring och språk. Han finner då att god-dålig-gruppen och lärargruppen kommer varandra ganska nära i sin värdering av händelseförloppet i de båda berättelserna. Både lärare och elever har funnit händelseförloppet i »Leka blindbäck» klichéartat

och banalt och händelseförloppet i »Åka karusell» naturligt och riktigt. Dålig-dålig-gruppen är ense med god-dålig-gruppen i bedömningen av handlingen i »Leka blindbäck» men skiljer sig däri, att den också finner händelseförloppet i »Åka karusell» klichéartat och banalt. God-god-gruppen är positiv till båda berättelsernas handling men ger någon övervikt åt »Åka karusell». Handlingen i »Leka blindbäck» ansågs dock mer spännande och lärorik än den i den andra berättelsen. God-god-gruppen har en positiv inställning till handlingen i båda texterna men ger dock på de flesta punkter en viss favör åt »Åka karusell». Skaaret finner sammanfattningsvis att händelseförloppet som litterär kategori varit av stor betydelse för de 124 eleverna i deras upplevelser av berättelserna.

Personskildringen har anknutits till kärleksparen i de två berättelserna. Värderingen av ungdomarna ansluter sig i stora drag till bedömningen av händelseförloppet. Lärargruppen ger prov på en mycket kraftig negativ reaktion när det gäller personskildringen i »Leka blindbäck», och dålig-god-gruppen reagerar nästan likartat. De övriga grupperna är mera återhållsamma eller odeciderade i sin bedömning. Lärargruppen är däremot ganska positiv i sin bedömning av miljöskildringen i »Leka blindbäck». Överhuvud taget tycks detta vara en punkt där de olika grupperna kunnat mötas.

Beträffande kategorin språk är det iögonfallande att lärargruppen reagerat kraftigt negativt på »Leka blindbäck». Dålig-god-gruppen som annars ligger lärargruppen nära är inte så extrem i sitt utslag. Dålig-god-gruppen i sin tur har en markant negativ respons till just språket i »Åka karusell». Det verkar, säger Skaaret, som om just språket skulle ha bidragit starkt till att bilda underlag för denna grupps grundvärdering »dålig» av denna berättelse.

I sin bedömning av instrumentets användbarhet hävdar Skaaret att det skulle kunna utnyttjas till att mäta olika antologiers läs- och studievärde från elevsynpunkt. Man skulle på detta sätt kunna få fram vad man kallar elevnära antologier.

I den avslutande delen på sitt första test har Skaaret bett sina försökspersoner rangordna de fyra kategorierna *händelseförlopp*, *personskildring*, *miljöskildring* och *språk* efter den betydelse de har haft för grundvärderingen »god» respektive »dålig». Genomgående visade det sig då att eleverna placerade miljöskildring och språk på tredje respektive fjärde plats, medan språket spelade en mycket stor roll för lärarnas värdering. Skaaret drar den slutsatsen

att miljöskildring och språk spelar en underordnad roll för värderingsprocessen hos flertalet elever (s. 104). Skaaret anser sig kunna dra vissa praktiska slutsatser för svenskundervisningens del av sin undersökning. Elevernas klichékriterium är inte tillräckligt utvecklat, menar han, och det har varit en avgörande faktor vid värderingarna av de två berättelserna. Han finner att det är nödvändigt att skolan ägnar större utrymme åt just värderingar av litterära texter.

Som ett supplement till sin testning av reaktionen på de två berättelserna har Skaaret företagit en enkät angående försökspersonernas läsning under en period av tre månader. Han finner då bl. a., att de två mindre grupperna god-god-gruppen och god-dålig-gruppen, som visat sig mindre klichémedvetna, haft en betydligt större konsumtion av veckotidningar än de två större grupperna (s. 123). I konsekvens härmed visade det sig också, att god-god-gruppen hade en låg konsumtion av skönlitteratur jämfört med dålig-god-gruppen. Dålig-dålig-gruppen hade en anmärkningsvärt hög konsumtion av snabbläst underhållningslitteratur av typen seriemagasin.

Problembeskrivning

S. 9 i avhandlingen tar Skaaret upp några ord ur läroplanerna för gymnasiet och fackskolan, nämligen att det gäller för läraren att »väcka och odla sinnet för ordets konst». »Bakom denna formulering», fortsätter Skaaret, »skymtar man en föreställning om att åtminstone vissa elever inte skulle ha sinne för 'ordets konst' utan att detta behöver väckas och odlas. Man tycker sig möjligtvis också kunna skymta en föreställning om att det finns litteratur av sämre kvalitet och att åtminstone en del av eleverna skulle ha förkärlek för denna.» Längre ner på s. 9 står det: »Denna litteratur av sämre kvalitet kallas i litteraturpedagogiska diskussioner av olika slag för 'dålig' litteratur, sublitteratur, eller triviallitteratur.» Och något längre ner fortsätter Skaaret: »Med en vid tolkning enligt ovanstående skulle man alltså kunna säga, att litteraturundervisningen i fackskolan och på gymnasiet bl. a. har till mål att lära eleverna känna igen och därmed också helst upphöra att läsa 'dålig' litteratur samt att få dem att söka sig till och helst också läsa 'god' litteratur.» Skaaret tillskriver här läroplansförfattarna åsikter som de inte förfaktar. Han gör inte bara en »vid» tolkning av läroplanerna utan en direkt felaktig. Kategoriindelningen »dålig» och »god» litteratur används ju inte alls av läroplansförfattarna, och han tillskriver dem en moralism som det inte kan finnas täckning för.

Det är utomordentligt vanskligt att arbeta med kategorierna »god» och »dålig» från en vetenskaplig synvinkel. När Skaaret på s. 9 använder begreppet »dålig» litteratur synonymt med sublitteratur och triviallitteratur, kan man invända att de två sista termerna inte tillnärmelsevis är så starkt värderande som begreppet »dålig», och just *triviallitteratur* har ju vunnit hävd som ett slags genrebeteckning inom litteraturvetenskapen. Man skiljer i språkfilosofiskt hänseende mellan rena och blandade värdeord och värdesatser. Begreppet triviallitteratur har en deskriptiv funktion, medan begreppet god som det används i avhandlingen är ett värdeuttryck.

Jag vill emellertid erkänna, att genom att ställa kategorierna »god» och »dålig» mot varandra i den här undersökningen har Lennart Skaaret placerat värderingsproblemet i förgrunden, och därvidlag har det väl tyvärr varit så, att man inom litteraturen gärna har ansett »god» litteratur vara synonym med den litteratur som skrivs av erkända och etablerade författare, och allt vad dessa författare har skrivit är i princip värt att syssla med i skolan precis som man inom den bildande konsten ansett att en god tavla är en tavla målad av en erkänd och berömd målare.

Jag är enig med Skaaret i att läroplanerna måste revideras i riktning mot en öppnare litteratursyn. Därvidlag har det också skett en hel del på sista tiden. Synen på triviallitteraturen har successivt förändrats, men Skaaret är helt ahistorisk i detta avseende. Under det sista decenniet har vi varit på glid mot en mera demokratisk kultursyn genom sådana inslag som popkonst, kollage och nyenkelhet. Bengt Nermans debattbok *Demokratins kultursyn* betydde en del. Allt detta har naturligtvis också påverkat skolans kultur- och litteratursyn. Men Skaaret låtsas om en låget har varit statistisk.

På s. 16 i avhandlingen heter det: »Det kan många gånger vara svårt att hitta litteratur, som är lämpad för empiriska experiment. För mig har detta inte inneburit något större problem, eftersom det snarast var så, att viss litteratur givit mig incitament till att göra en mätning. Jag syftar på Rune Fröroths tidigare nämnda antologi *Författare och förfuskare*, som utkom för ca tio år sedan.» Jag är emellertid inte övertygad om att valet av textunderlag är helt invändningsfritt. Fröroths bok utkom för tio år sedan och är som Skaaret riktigt påpekat egentligen avsedd för grundskolans högstadium. I själva verket är den inte ens upptagen av läroboksnämnden över tillåtna läroböcker för det nya gymnasiet. Den är för övrigt inte heller med på listan över tillåtna läroböcker för

det nya högstadiet. Jag anser att när nu Skaaret velat uttala sig om läget på gymnasiet och fackskolan, hade det varit bättre att välja texter ur någon av de antologier som mest används där. Den text som skall föreställa en veckotidningsnovell är till yttermera visso inte helt autentisk utan ett kollage av olika noveller, enligt vad Rune Fröroth själv upplyser.

Testinstrumenten

Värderingsorden har tillkommit på så sätt att tio svensklärare läste de två berättelserna och skrev ned värderande adjektiv. Ur den grupp av adjektiv som därvid kom fram valdes slutligen 8. Det nämns ingenting om vilka som gallrades ut. Det tycker jag kunde vara intressant att veta. Idén till instrumentet sägs komma från Osgoods semantiska differential via Gunnar Hanssons *Dikt i profil*. Det kan vara illustrativt att jämföra hur Osgood utvecklade sin semantiska differential med hur Skaarets test har tillkommit och hur det är tänkt att fungera. Osgood hade i princip tre komponenter för försökspersonerna att ta ställning till: två polära adjektiv, till exempel trustworthy-untrustworthy, och så exponerades för försökspersonerna en stimulus *Chinese communist* och då skulle en respons prickas in på något av de sju skalstegen mellan dessa poler. Det är en inte särskilt komplicerad försöksituation. Skaaret har valt en enpolär skala och det vill jag för ögonblicket lämna därhän. Jag vill visa på hur många fler komponenter Skaarets försökspersoner har att ta ställning till: 1) två texter som de tidigare exponerats för 2) ett speciellt litterärt begrepp, t. ex. händelseförlopp och för 3) ett värderingsord, t. ex. spännande. När det gäller personskildringen blir det ännu fler komponenter: det blir först de två olika texterna, sedan fyra personer (Ulla-Britt/Bertil i den ena texten och Lise/Sune i den andra) och så begreppet personskildring och därtill de olika värderingsorden naturligt, riktig etc.

Jag vill inte med detta ha sagt att testinstrumentet inte har fungerat. Men ett instrument kan vara mer eller mindre säkert. Det finns en viss risk att vi låter oss imponera alltför lätt av sådana här testmetoder. Instrumentet har nog fungerat, i varje fall i vissa hänseenden. När det gäller andra är jag mindre säker. Och det beror också på valet av värderingsord. Jag kan inte finna att de är relevanta i förhållande till alla de olika kategorier de skall mäta. Jag är tveksam om man kan säga att en personskildring är *spännande*. Begreppet spännande är applicerbart på handlingen i en berättelse. Jag tycker inte heller man kan tala om en spännande miljöskildring och inte heller om

ett spännande språk. Detsamma kan sägas om begreppet *lärorik*. Det är en kategori som logiskt sett bör referera till det motiviska i en text och således inte till t. ex. språket. Man kan kanske invända här, att instrumentet har gett utslag också på dessa punkter, och då vill jag svara: det finns stor risk att instrumentet har mätt något annat än vad det skulle mäta. För min egen del tror jag att det hade varit lättare att använda sig av en polär skala, som varierats för att fånga in de olika aspekterna på de texter som skulle undersökas. Men det är en ren hypotes från min sida. Jag tror också att det hade varit lämpligt att göra kommentaralternativet obligatoriskt. Om försökspersonerna t. ex. hade fått hjälp med en begynnelseformel, tror jag det hade gått utmärkt. Nu har några kommenterat, andra inte, och det har gjort denna del av undersökningen statistiskt otillfredsställande.

Vidare vill jag ifrågasätta om det inte hade varit bättre att inleda testinstrumentet med att uppmana försökspersonerna att ange sina kriterier för »god» respektive »dålig» litteratur (s. 170) i stället för efter det att eleverna konfronterats med ett stort antal kriterier: spännande, lärorik, banal etc. Det måste göra resultatet mindre tillförlitligt. Det borde alltså vara ännu sämre beställt med elevernas kriterier i den aktuella gruppen än vad Skaaret kommer fram till och finner så betänkligt dåligt (s. 28).

Beträffande testinstrumentet — alltså också det som avser bokkonsumtionen — saknar jag ett försök att komma åt elevernas socio-kulturella bakgrund och vilken roll denna kan ha spelat för deras litterära smakutveckling. En synnerligen viktig faktor är t. ex. vilken typ av böcker och tidskrifter som finns i ett hem. Överhuvud taget anser jag att Skaaret vid utvecklandet av instrumentet tagit hänsyn till alltför få individvariabler. Könsvariabeln borde enligt mitt förmenande ha kommit med i bilden. Emellertid är det svårt att bedöma testinstrumentet utan att ta hänsyn till de resultat det fournerar. Jag vill därför ta upp några av de slutsatser Skaaret drar på basis av den information testinstrumentet förser honom med. S. 24 heter det: »Men tabellen ger oss som sagt bilden av ett pedagogiskt tillstånd eller en pedagogisk situation. Man kan säga, att 38 elever av dessa 124 i förhållande till de två berättelserna visat sig ha den litterära smak, som skolan vill att dess elever ska ha.» Detta är en av de mera uppseendeväckande och jag skall också utan vidare tillstå tänkvärda slutsatser som den här avhandlingen ger till beaktande i den fortsatta diskussionen. Nu kan ju detta

resultat formuleras på olika sätt. På följande sida — alltså 25 — uttrycker Skaaret det så här: »Den (alltså »Leka blindbock») är enligt tabellen 'god' för 35 elever (14 gymnasister och 21 fackskoleelever) och 'dålig' för 89 (48 gymnasister och 41 fackskoleelever). Enligt samma betraktelsesätt är Åka karusell 'god' för 55 elever (33 gymnasister och 22 fackskoleelever) och 'dålig' för 69 (29 gymnasister och 40 fackskoleelever).»

Den här avhandlingen har som undertitel: *Gymnasister och deras lärare om två berättelser*, och de flesta tänker väl i varje fall än så länge på dem som går i gymnasiet och inte i fackskolan. Nivåskillnaden mellan en gymnasieklass och en fackskoleklass kan vara betydande. Uttryckta i procenttal ser ovanstående information ut på följande sätt med utgångspunkt från att det fanns 62 gymnasister och lika många fackskoleelever i populationen: 77,4% av gymnasterna fann, att »Leka blindbock» var dålig. Det kan också sägas redovisa en pedagogisk situation, eftersom man i allmänhet undervisar fackskoleelever och gymnasister separat i svenska. Och med samma beräkningsmetod var »Leka blindbock» dålig för ungefär 66% av fackskoleeleverna. »Åka karusell» var god för 27% av gymnasterna och för 35% av fackskoleeleverna. Av detta tycker jag man kan dra slutsatsen att båda texterna är olämpliga för den här nivån av gymnasiet och fackskolan.

Jag vill förklara, varför jag finner texterna olämpliga eller irrelevanta. Widerbergs roman *Hösttermin* publicerades 1952, samma år som de flesta av försökspersonerna föddes. Om vi gör antagandet att upplevelserna går tillbaka på Widerbergs egen skoltid på 40-talet, så är det helt naturligt att berättelsen av många elever kommer att upplevas som föräldrad. Eleven får nämligen den uppfattningen att det här skall vara en skildring av hur han själv betar sig, och just inom dessa åldersgrupper förändrar sig beteendemönstret mycket snabbt på 20 år eller vad det kan röra sig om. Samma betraktelsesätt kan egentligen appliceras på »Leka blindbock». Veckotidningsnovellen är en dagslända.

Jag återgår till problemet med individvariablerna. 81 elever av de 124, alltså ungefär 2/3, är flickor. Flickorna har sina speciella preferenser när det gäller läsning, något som bl. a. framgår av Lehtovaaras och Saarinsens *School-Age Reading Interests*. Det är väl också ett känt förhållande att unga människor i högre grad än vuxna identifierar sig med de litterära figurerna. Jag kan inte finna annat än att det finns större chanser att flickorna identifierar

sig med den kvinnliga huvudpersonen i »Leka blindbock», eftersom novellen hela tiden berättas från hennes synvinkel från den första raden till den sista. Någon sådan konsekvens i berättarsynvinkeln finns inte i den andra berättelsen. De två berättelserna är för övrigt inte helt kommensurabla, eftersom »Åka karusell» är en del av ett större verk och saknar dramatisk konflikt, vilket »Leka blindbock» har. Min hypotes blir därför, att flickorna i försöksgruppen haft större förutsättningar att engageras av »Leka blindbock». Av det jag här har anfört skulle det i varje fall ha varit intressant att få med könsvariabeln.

S. 70 säger Skaaret: »Det är frapperande, att proportionellt sett färre elever i de två minsta grupperna skrivit kommentarer i jämförelse med de två största grupperna.» Jag tycker inte att det är så förvånande. Det är ju alldeles tydligt att i de två minsta grupperna, som inte insett att »Leka blindbock» är en banal, klichéartad historia, finns de svagt begåvade, de lästekniskt retarderade. Det kanske helt enkelt är så att de är handikappade när det gäller läs- och skrivförmågan, och detta har till följd en allmänt dålig skolprestation. Deras lägre medelbetyg (som framgår av tabellen på s. 71) pekar ju på detta. Det hade varit intressant att få reda på vad man inom kommunikationsteorin kallar deras »decoding skills», alltså i det här fallet sådant som läshastighet och läsförståelse. Finns det någon korrelation mellan låg läshastighet och bristande läsförståelse å ena sidan och förmåga att uppskatta och förstå en litterär text å den andra? Denna problemställning hade varit värd en närmare penetration.

Enligt min uppfattning mäter testinstrumentet ganska bra språk och stil och det emotiva elementet i berättelsen. Däremot inte så bra det som Purves rubricerar *thematic importance*. Eftersom jag tror att båda berättelserna skulle ha fått en ganska låg skattning efter den kategorin, tror jag att det hade varit väsentligt med ett sådant kriterium. Nu är båda de här berättelserna så pass enkla och okomplicerade att man i och för sig kan använda instrumentet på dessa texter, men så snart det rör sig om mera komplicerade texter, är jag tveksam. Därför skulle jag vilja säga att instrumentet nog är lämpligare när det gäller fiktionstexter för lägre stadier än vad det här är fråga om.

Överhuvud taget saknar jag i Skaarets uppläggning av den här undersökningen den motiviska aspekten. *Personskildring*, *miljöskildring*, *språk* och *handling* täcker ju inte det som ändå är det litterära verkets kärna: *motivet*, *innehållet*, *temat*.

Apropå god-god-gruppens profil säger Skaaret (s. 100) att värderingsordet *spännande* har fått låg markering eller markering i mittfältet, trots att vid rangordningen av värderingskriterierna just *spännande* kommit i främsta rummet för denna grupp. »Det är möjligt, att G-G-gruppen haft en affektiv upplevelse som inte helt adekvat kunnat beskrivas med kriteriet *spännande*.» Här har vi ett tillfälle då instrumentet inte har lyckats ge en tillfredsställande förklaring. Det kanske borde ha sagts ut litet tydligare. För min egen del tror jag mycket väl att det kan vara fråga om en läsaridentifikation med någon eller några gestalter i berättelserna som spelat in. Begreppet *äkta romantisk* som används i testinstrumentet är en term som kan ha relevans för de här två kärleksberättelserna, men den har inte tillnärmevis samma allmängiltighet som de övriga och — tror jag — begränsar instrumentets användbarhet på andra texter. Det måste i så fall ersättas med något av mer generell natur.

En god uppfattning om den vikt Skaaret tillmäter värderingselementet i litteraturpedagogiken ger följande uttalande s. 115: »För varje skolstadium borde läroplanen ifråga kunna ange vilka värderingskriterier det principiellt bör undervisas om och även ge förslag på tillämpningsövningar med dessa kriterier. Det önskade terminalbeteendet hos en elev efter genomförda övningar bör kunna anges ganska exakt.» Jag är inte så optimistisk på den här punkten, och framför allt är det min uppfattning att de så kallade värderande kriterierna enligt Purves inte är det sista ordet i det här ämnet och inte bör överbetonas till förfång för andra som är av central betydelse ur litteraturpedagogisk synvinkel. Jag syftar t. ex. på den huvudkategori som Purves benämner *engagement-involvement*. Denna aspekt är enligt mitt förmenande synnerligen betydelsefull men har inte kommit med bland de värderande kategorierna. Värderingsproblemet är nog så viktigt, det är ett försummat område, däri har Skaaret rätt, och det är en viktig insats han har gjort genom att påvisa detta i den här avhandlingen. Men det måste ges de rätta proportionerna och avvägas med hänsyn till övergripande målsättningar.

Läsundersökningen

Själva testets konstruktion har medfört, något som Skaaret är fullt medveten om, en del trubbigheter i resultatet. Han anmäler själv att han är otillfredsställd med kategorin *snabbläst underhållningslitteratur* (s. 123). Det är en alltför vid kategori, och han har också sett sig tvungen att exemplifiera den med en hel mängd

litteraturtyper. En särskild kategori för seriemagasin (jag menar tecknade serier) borde ha använts. Det förvånar mig för övrigt att han inte utnyttjat Lehtovaaras och Saarinsens klassificeringsteknik mera. Det är visserligen ett annat åldersstadium de två finländska forskarna ägnat sig åt, men det är tydligt att många av de genrer som är frekventa i de lägre åldrarna hänger med ända upp bland gymnasisterna. Beträffande en elev som konsumerat en så stor mängd snabbläst underhållningslitteratur och just inget annat, säger Skaaret (s. 126): »Har skolans litteraturundervisning fungerat på ett sådant sätt, att den blockerat hans intresse för skönlitteratur eller har den redan tillfredsställt hans behov av skönlitteratur eller har hans ensidiga läsinriktning andra orsaker?» Det finns en annan förklaring till denna högkonsumtion av snabbläst underhållningslitteratur än den Skaaret ger och som går ut på att skolan misslyckats i sin strävan att kanalisera dessa elevers läsintresse i en fruktbar riktning. Deras konsumtion av serier och detektivmagasin är helt enkelt symtom på en grav social missanpassning. Det finns flera undersökningar som pekar i den riktningen. En total hög konsumtion av bildmedier (alltså bl. a. serietidningar) innebär enligt Furhammar indikation på socialt undandragande och låg s. k. GCR-poäng. Det har visat sig existera ett klart samband mellan hög konsumtion av serier och underprestation i skolan. När det gäller extremkonsumenter av olika bildmedier (inklusive TV) så är sambandet med intelligensnivån dokumenterat både av svenska och amerikanska undersökningar. Låg socialgruppsstillhörighet ökar i varje fall i lägre åldersgrupper sannolikheten för större konsumtion av bildmedier. När det nu visar sig att det finns klara samband inom denna närliggande sektor och sådana individvariabler som intelligens, socialgruppsstillhörighet och kön, borde detta ha beaktats mer också vid genomförandet av läsundersökningen.

Slutvärdering av avhandlingen

Den här genomgången anser jag har visat, att den aktuella avhandlingen har åtskilliga svaga punkter. Det litterära underlaget är alltför begränsat och inte valt med tillräcklig omsorg, undersökningsinstrumenten har vissa brister, individvariablerna är för få. Men mot detta måste man väga följande: avhandlingens tyngdpunkt vilar i en undersökning som denna inte enbart på textmaterialet utan också på försökspersonerna. Det originella och nya med den här undersökningen är att den försöker teckna profilerna på ett antal läsargrupper med utgångspunkt från deras reaktioner på två utvalda tex-

ter och på deras läsning av andra texter under tre månader. Det sista vidgar ju på ett avgörande sätt basen för avhandlingen. Jag skulle önskat att profilerna på läsargrupperna hade framträtt med skarpare konturer. Men jag medger samtidigt att Skaaret här har beträtt ett praktiskt taget nytt fält. Detta gäller inte minst i och med att han fört in i blickfältet triviallitteraturen, den litteratur som 90% av

svenska folket läser. Det existerar inte mycket om denna litteraturtyp på svenska, så därvidlag är avhandlingen ett värdefullt tillskott. Jag är också övertygad om att den kommer att bli betydelsefull för den kommande målbeskrivningsdiskussionen för ämnet svenska och bidra till en mera flexibel litteratursyn i våra skolor.

Bertil Nolin