Helen Schmidl [Asklund], *Från vildmark till grön ängel: Receptionsanalyser av läsning i åttonde klass* (diss. Stockholm 2008)

Upplaga för elektronisk publicering
för forsknings-, utbildnings- och biblioteksverksamhet
och ej för kommersiella ändamål.
Publicerad med tillstånd från Makadam förlag.
Tryckt utgåva finns i bokhandeln: ISBN 978-91-7061-028-8
Makadam förlag, Göteborg & Stockholm
www.makadambok.se

Edition to be published electronically
for research, educational and library needs
and not for commercial purposes.
Published by permission from Makadam Publishers.
A printed version is available through book stores: ISBN 978-91-7061-028-8
Makadam Publishers, Göteborg & Stockholm, Sweden
www.makadambok.se

FRÅN VILDMARK TILL GRÖN ÄNGEL

Helen Schmidl

Från vildmark till grön ängel

RECEPTIONSANALYSER AV LÄSNING I ÅTTONDE KLASS

MAKADAM

MAKADAM FÖRLAG
GÖTEBORG · STOCKHOLM
WWW.MAKADAMBOK.SE

SKRIFTER UTGIVNA AV SVENSKA BARNBOKSINSTITUTET NR 97

Tryckt med bidrag från
Kungliga Gustav Adolfs Akademien för svensk folkkultur
Stiftelsen Längmanska kulturfonden
Stiftelsen Wifstavarfs stipendiefond

Kopiering eller annat mångfaldigande
kräver förlagets särskilda tillstånd.

Från vildmark till grön ängel. Receptionsanalyser av läsning i åttonde klass
Avhandling för filosofie doktorsexamen vid
Litteraturvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet,
med disputation den 11 april 2008

© Helen Schmidl och Makadam förlag 2008
Omslagsbilder: text ur Jack London, *Skriet från vildmarken* i översättning av Kerstin & Olle Backman, Rabén & Sjögren 2003, samt klassfoto från 1980-talet

ISSN 0347-5387
ISBN 978-91-7061-528-3 (pdf)

Innehåll

Förord 11

Inledning 13

Syfte och avgränsning 16

Disposition 18

DEL I.
STUDIENS FÖRUTSÄTTNINGAR

1. Forskningsbakgrund och teoretiska utgångspunkter 23

Flickors och pojkars läsning i skolan och på fritiden 24

Läskulturer och socialisation 24

Läsfrekvens och genrepreferenser 31

Varför och hur läser flickor och pojkar? 38

Samtal, skrivande och reflektion om litteratur 41

Teorier om läsning av skönlitteratur 45

Läsprocessen och litteraturundervisningen 46

Fyra teorier om läsprocessen 51

JUDITH A. LANGER – ATT SKAPA FÖRESTÄLLNINGSVÄRLDAR

JACK THOMSON – ATT BLI EN KOMPETENT LÄSARE

KATHLEEN MCCORMICK – LITTERÄRA OCH ALLMÄNNA REPERTOARER

JOSEPH A. APPLEYARD – LÄSPROCESSEN UR ETT UTVECKLINGSPSYKOLOGISKT PERSPEKTIV

Definition och användning av genusbegreppet 60

Skolans litteraturundervisning 64

En tillbakablick 65

Dagens litteraturdidaktiska debatt 66

Skönlitteratur och genus i skolans styrdokument 71

2. Klassrummens läskulturer och undersökningens metod 73

Skolläsning i teori och praktik 74

Roger på Rönnskolan 75

ARBETSSÄTT ~ LITTERATURVAL I ROGERS KLASS

Bea på Björkskolan 81

ARBETSSÄTT ~ LITTERATURVAL I BEAS KLASS

Erika på Ekskolan 85

ARBETSSÄTT ~ LITTERATURVAL I ERIKAS KLASS

Lars på Lindskolan 88

ARBETSSÄTT ~ LITTERATURVAL I LARS KLASS

Jämförelser och slutsatser 93

Metodiska överväganden 97

Urvalsprinciper och informationsgivning 97

Tillvägagångssätt 98

LÄSLOGGARNA ~ BOKSAMTALEN ~ INTERVJUERNA

Dokumentation 106

LJUDBANDSINSPELNINGARNA ~ TRANSKRIPTIONERNA

DEL II.
RECEPTIONSANALYSER

3. *Hjärtans fröjd* – en berättelse om kärlek 111

Läsvanor och litterära preferenser 112

Flickornas läsning 113

Pojkarnas läsning 116

***Hjärtans fröjd** – en resumé* 120

Utgångspunkter 123

Åsikter om bokens komposition 124

Tankar kring tematiken 131

Kärlek, vänskap och självmordstankar 132

Åsikter om Ann-Katrin och om pojken 135
Ann-Katrin 136
Pojken 140
Identifikation eller ej? 142
Humorn och överdriften – förlösande faktorer? 144
Ylva och Fredrik – två läsarporträtt 149
Läsarnas samlade intryck av romanen 155

4. *Skriet från vildmarken –*
en kamp för överlevnad 160

Läsvanor och litterära preferenser 161
Flickornas läsning 161
Pojkarnas läsning 164
***Skriet från vildmarken** – en resumé 170*
Utgångspunkter 172
Äventyrsberättelsen – en genre för unga läsare 174
Äventyr och umbäranden 175
Miljö och tid 178
Buck 182
Bucks identitetsutveckling 185
Konsekvenser av Bucks utveckling 188
Andra viktiga individer 192
Åsikter om bokens slut 194
Tove och Olle – två läsarporträtt 196
Läsarnas samlade intryck av romanen 201

5. *Ängel i grön klänning –*
att gå vidare i livet 206

Läsvanor och litterära preferenser 207
Flickornas läsning 207
Pojkarnas läsning 210

__Ängel i grön klänning__ – en resumé 211
Utgångspunkter 213
Gruppens betydelse 216
En gruppindelning med problem 217
En bättre lösning 219
Berättarteknikens för- och nackdelar 223
Beröringspunkter med den egna verkligheten 227
Skilda lässtrategier 227
Om det hände mig… 229
Viktiga personer 234
Malin och Kalle – två läsarporträtt 238
Läsarnas samlade intryck av romanen 245

6. *Vild magi* –
kvinnodominerad fantasy 250
Läsvanor och litterära preferenser 252
Flickornas läsning 253
Pojkarnas läsning 255
__Vild magi__ – en resumé 257
Utgångspunkter 260
Det första intrycket 261
Omslagsbilden 262
För och emot fantasy 265
Annorlunda regler 269
Manliga kvinnor och kvinnliga män 269
Jämlikhet – en självklarhet 272
Skilda läsarroller 274
Läsaren som hjälte eller hjältinna 274
Läsaren som tänkare 279
Fanny och Erik – två läsarporträtt 282
Läsarnas samlade intryck av romanen 286

DEL III.
SLUTDISKUSSION

7. Möten med texter 295

Att analysera en tolkning 296
Elevernas litterära repertoarer – kvinnlig och manlig läskultur 298
Spänning och action 299
Verklighet eller fantasi 301
Elevernas reception – vikten av delaktighet och intresse 303
Den oproblematiska verklighetsskildringen 304
Fantasivärldar – lockelse och förvirring 306
Skärningspunkt: elevernas och skolans läskulturer 309
Matchningar och kollisioner – en fråga om genuskonstruktion 310
Boksamtalen och deras betydelse för receptionen 312
Didaktiska slutsatser 318
Att läsa för att lära 319
Att lära av och om litteratur 319
Att hålla spänningen vid liv för både flickor och pojkar 323
Utvecklande möten med texter 325

~

Summary in English 329

Bilagor 340

Källor och litteratur 354

Personregister 370

Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet 374

Till Andreas

Förord

Den här avhandlingen är en del av projektet ”Genusperspektiv på barn- och ungdomslitteratur i skolan”, som bedrevs åren 2002–2005 med medel från Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté. Projektet leddes av Lena Kåreland, som också har varit min huvudhandledare. Det är till Lena jag vill rikta mitt första tack. Med stort engagemang har hon oförtröttligt läst, kommenterat och generöst delat med sig av sina djupa kunskaper. Alltid anträffbar och med en osviklig tro på mitt arbete har hon varit till stor hjälp också i stunder när jag själv har vacklat. Varmt tack, Lena, för allt. Också övriga projektdeltagare har varit ett stöd för mig. Tack till Marika Andræ, Lars Brink och Agneta Lindh-Munther för nyttiga diskussioner och god samvaro. Ett extra tack till dig, Lars, för grundlig språkgranskning av avhandlingens engelska sammanfattning.

Jag vill också tacka Johan Svedjedal och Anna Williams som i olika skeden har varit mina biträdande handledare. Tack för konstruktiva synpunkter och goda råd avseende stort som smått. Givetvis riktar jag också ett stort tack till alla er elever och lärare utan vars medverkan avhandlingen aldrig hade kommit till.

Skrivandet av denna avhandling har för mig varit en lång resa i flera bemärkelser. Framförallt har arbetet gett nya kunskaper och vidgade perspektiv inom en rad områden. Men det har också inneburit åtskilliga dagar och nätter av resor på bussar och tåg fram och tillbaka genom landet. Utan den goda kamratskapen i doktorandkollektivet vet jag inte om jag hade orkat fullfölja mitt åtagande. Tack till er alla. Ett särskilt tack till Alexandra Borg, Gunnel Furuland, Ann-Sofie Lönngren och Sofi Qvarnström för de samtal vi har fört i med- och motgång. De har betytt mycket. I avhandlingens slutskede har

jag fått god och snabb hjälp av många doktorandkollegor. Ett varmt tack för värdefulla synpunkter vid min slutventilering vill jag rikta till opponenterna Alexandra Borg, Katarina Båth, Andreas Hedberg, Sofi Qvarnström, Henrik Wallheim och Åsa Warnqvist. Tack också till Linn Areskoug, Katarina Båth, Gunnel Furuland, Sofi Qvarnström, Henrik Wallheim och Åsa Warnqvist för effektiv och noggrann korrekturläsning.

På grund av mitt pendlande har jag också fått oumbärlig hjälp från personalen på högskole- och universitetsbiblioteken i de orter där jag har bott under min doktorandtid. Tack till er på Högskolebiblioteket i Jönköping, på Mälardalens högskolas bibliotek i Västerås samt på Mittuniversitetets bibliotek i Östersund.

Tack vare generösa bidrag från Kungliga Gustav Adolfs Akademien för svensk folkkultur och Stiftelsen Längmanska kulturfonden samt ett stipendium från Stiftelsen Wifstavarfs stipendiefond har avhandlingen kunnat ges ut på förlag.

Mitt sista och innerligaste tack går till min familj, som liksom alltid har varit ett stort stöd. Tack till mina föräldrar, Lars-Olof och Margareta, för uppmuntran, barnpassning, korrekturläsning, språkgranskning och mycket, mycket mer. Tack till min bror Pelle, svägerska Sonja och Selma för att ert hem i Uppsala alltid har stått öppet för mig och för att ni tålmodigt har hjälpt mig när datorn betett sig märkligt. Mina söner Ludvig och Erik visar varje dag på sitt självklara barnavis vad som är viktigast i livet. Störst tack till min make Andreas för att du under hela denna tid har funnits vid min sida och stått mig närmast av alla. Avhandlingen tillägnar jag dig.

Frösön i februari 2008
Helen Schmidl

Inledning

> There are two ways of walking through a wood. The first is to try one or several routes (so as to get out of the wood as fast as possible, say, or to reach the house of grandmother, Tom Thumb, or Hansel and Gretel); the second is to walk so as to discover what the wood is like and find out why some paths are accessible and others are not. Similarly, there are two ways of going through a narrative text.[1]

Många har säkert minnen från hur de upplevde svenskundervisningens litteraturläsning. Somliga kanske ryser vid blotta tanken och erinrar sig hur de, som i det första exemplet i utdraget från Umberto Ecos *Six Walks in the Fictional Woods*, valde den kortaste vägen genom boken för att läsningen snabbt skulle ta slut. Andra åter kanske uppskattade möjligheten att möta nya världar och stannade under läsningens gång upp för att fundera över textens innehåll och uppbyggnad. Kort sagt har vi alla olika sätt att närma oss en skönlitterär text, vilket aktualiseras i skolans litteraturundervisning. Svensklärare har ofta att undervisa klasser med både elever som är tämligen ointresserade av skönlitteratur och gärna tar genvägar genom den litterära skogsmarken, och sådana för vilka fiktionsläsning handlar om att utforska alla de möjligheter en text kan erbjuda.

Denna avhandling är en empirisk studie om skönlitterär läsning i skolan och syftar till att dels studera och jämföra kvinnliga och manliga elevers vägar genom de lästa texterna, dels undersöka i vilken utsträckning elevernas privata läserfarenheter och deras litterära kunskapsnivå ges plats i undervisningen. Under läsåret 2003/2004 träffade jag vid upprepade tillfällen fyra åttondeklasser

1. Umberto Eco, *Six Walks in the Fictional Woods* (Cambridge [USA] & London, 1994), s. 27.

och deras lärare och var närvarande när klasserna läste vardera en roman. Tre klasser läste olika typer av romaner skrivna för ungdomar. En fjärde klass läste en äventyrsskildring som ursprungligen skrevs för vuxna, men som också har blivit mycket uppskattad bland yngre läsare.

För att få bättre förståelse för hur eleverna uppfattade texterna undersökte jag även deras privata läsvanor, och dessutom vilken skönlitteratur de fyra lärarnas klasser hade fått läsa under ett läsår och vilka lästraditioner som hade kommit att utformas i lärarnas klassrum. En sådan bakgrundsbeskrivning är en förutsättning för att kunna studera och dra slutsatser av elevernas reception. Givetvis är elevernas privata läsvanor av vikt för hur de uppfattar den litteratur de läser i skolan. Men också skolmiljöns litterära traditioner har betydelse. Man kan utgå ifrån att det idag formas skilda läskulturer bland olika lärare och i olika klasser, eftersom skolans styrdokument har gått från att vara medelstyrda till att bli målstyrda.[2] Målstyrningen, som innebär fokusering på undervisningens syfte snarare än på dess innehåll eller metoder, har medfört att dagens kursplan för ämnet svenska är fåordig om exakt vad som skall läras ut och på vilket sätt målen skall nås. Det medför att enskilda lärare och skolor i stor utsträckning har möjlighet att sätta sin egen prägel på undervisningen både genom val av litteratur och av arbetsformer.

Föreliggande avhandling skiljer sig från flertalet andra svenska undersökningar om ungdomars och skolelevers läsvanor genom att den i första hand har en litteraturvetenskaplig utgångspunkt och är inriktad på mottagandet av den litterära texten hos samtliga, inte några enstaka, elever i ett litet antal klasser.[3] De mer renodlat didaktiskt orienterade studierna har annars länge dominerat.[4]

2. Lars-Göran Malmgren, *Svenskundervisning i grundskolan* (1988; Lund, 1996), s. 103. En definition av begreppet *läskultur* ges i kapitel 1.

3. Det finns dock påtagliga likheter mellan tillvägagångssättet i min studie och i några mindre receptionsanalyser av Lars Brink, där han studerar det litterära mottagandet hos barn i grundskolans tidigare år. Se Lars Brink, "Boksamtal under mellanåren", *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola*, red. Lena Kåreland. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 87 (Stockholm, 2005a), s. 203–252 och Brink, "*Bröderna Lejonhjärta*. En receptionsstudie i år 3", *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola,* red. Lena Kåreland. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 87 (Stockholm, 2005b), s. 155–180. Likaså finns vissa överensstämmelser med Staffan Thorsons studie om boksamtal i två klasser. Se Staffan Thorson, *Den dubbla receptionen. Om litteratursamtal mellan elever och deras svensklärare*. Skrifter utgivna av Litteraturvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet nr 46 (Göteborg, 2005).

4. Begreppet *didaktik* bör ej förväxlas med det betydligt bredare begreppet *pedagogik*. Medan pedagogik innefattar såväl skolans undervisning som den uppfostran och socialisationsprocess vi genomgår i hemmet, i umgänget med vänner, via medier och så vidare, handlar didaktik framförallt om hur undervisningsarbetet i klassrummet bedrivs. Ofta talar man om tre didaktiska frågor: *vad* skall eleverna lära sig; *hur* skall undervisningen genomföras och *varför* skall undervisningen utformas på ett visst sätt?

Många av dessa har under senare år publicerats inom ramen för Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning (SmDi), som startade år 2003.[5] Ytterligare några undersökningar har tillkommit i andra sammanhang.[6] Tyngdpunkten bland SmDi:s hittills cirka tjugo avhandlingar ligger på svenskämnets språkliga och kommunikativa del, men också på ämnets utformning och vad som där skall ingå. Några avhandlingar fokuserar emellertid på litteraturundervisningen, men endast två av dem, Gunilla Molloys *Läraren*-Litteraturen-*Eleven* och Birgitta Bommarcos *Texter i dialog*, behandlar explicit elevers reception av skolans litterära texter.[7] Även dessa båda undersökningar skiljer sig dock från min studie. Molloy intresserade sig i sin avhandling i första hand för förhållandet mellan läraren, eleverna och litteraturen och använde några elevers reception som exempel på hur denna relation fungerar. I föreliggande studie är det istället receptionen som är det centrala. Bommarcos analys utgick från läsningen i hennes egen klass och har därför en helt annan vinkling än min undersökning, där jag främst medverkar som observatör.

Elevers litterära reception har länge kommit i skymundan i svensk forskning om skolläsning, som istället har kretsat kring frågor om vilken litteratur

---

För en lättöverskådlig genomgång av didaktikuppfattningen i den skandinaviska skolan, se exempelvis Gunn Imsen, *Lärarens värld. Introduktion till allmän didaktik* (1997; Lund, 1999), s. 28ff.

5.För information om SmDi, se www.educ.umu.se/forskning/smdi/. På dess hemsida, men också i Svenskläraförenings årsskrift från år 2005, beskrivs bakgrunden till ämnet svenska med didaktisk inriktning av en av SmDi:s grundare – Jan Einarsson. Se Einarsson, ”Historik. Svenskämnet och didaktiken”, www.educ.umu.se/forskning/smdi/SmDi_historik_jan20%einarsson.pdf respektive Einarsson, ”Inledning. Svenskämnet och didaktiken”, *Perspektiv på didaktik. Svenskämnet i fokus,* red. Sofia Ask. Svenskläraföreningens årsskrift 2005. Svenskläraserien nr 228 (Stockholm, 2005), s. 7–14.

6. För studier om förskolans litterära miljö, se exempelvis Maria Simonsson, *Bilderboken i förskolan. En utgångspunkt för samspel*. Linköping Studies in Arts and Science no. 287. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 84, diss. (Linköping, 2004). Se även Lena Kåreland & Agneta Lindh-Munther, ”Om läsning och könsmönster i förskolan”, *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola*, red. Lena Kåreland. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 87 (Stockholm, 2005a), s. 53–75, Kåreland & Lindh-Munther, ”Förskolan som litterär miljö”, *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola* och *förskola,* red. Lena Kåreland. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 87 (Stockholm, 2005b), s. 77–112 samt Kåreland & Lindh-Munther, ”(S)könlitteraturen i förskolan”, *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola*, red. Lena Kåreland. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 87 (Stockholm, 2005c), s. 113–152. För studier om mellanårens läsare, se Lars Brink, *Försvunna bokslukare? Om läslust och läsvanor hos elever i grundskolan i fyra Gävleborgskommuner*. Working paper no. 8 vid Gävle högskola (Gävle, 2000) och Brink, ”Välja bok. Läspreferenser hos en grupp barn under år 1–3 och år 6”, *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola*, red. Lena Kåreland. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 87 (Stockholm, 2005c), s. 181–201.

7. Se Gunilla Molloy, *Läraren*-Litteraturen-*Eleven*. *En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*, diss. (Stockholm, 2002) och Birgitta Bommarco, *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Malmö Studies in Educational Sciences no. 25, diss. Lund (Malmö, 2006).

eleverna får läsa i skolan och i hur hög grad flickors och pojkars läsvanor och intressen tas tillvara i litteraturundervisningen. Avsaknaden av svenska receptionsstudier om flickors och pojkars läsning allmänt sett påtalades redan i början av 1990-talet av litteraturvetaren Ulf Boëthius. Han uppmanade till såväl fler textanalyser som empiriska undersökningar av ungdomars läsvanor.[8] Även om bristen i någon mån har åtgärdats sedan Boëthius skrev sin artikel är hans kritik fortfarande aktuell, då de hittills mest omfattande läsundersökningarna i Sverige genomfördes under perioden 1947–1972, den senaste alltså för mer än trettio år sedan.[9] Majoriteten av dessa tidiga undersökningar handlade om ungdomars fritidsläsning, men det fanns några undantag. År 1959 kom Gunnar Hanssons avhandling, en receptionsstudie av gymnasieelevers, folkhögskolestudenters och universitetsstudenters tolkningar av ett antal dikter. Elva år senare publicerades Hanssons *Litteraturen och mottagarna*, som i viss utsträckning handlade om läsning i skolan – särskilt läsvanorna hos elever i årskurs 8 och 9.[10]

Syfte och avgränsning

Denna avhandling kan räknas till den form av receptionsstudier som Hansson var med om att lägga grunden till. Studiens övergripande syfte är som sagt att utifrån ett genusperspektiv analysera elevers litterära reception i grundskolans år 8 och studera hur deras lässtrategier fungerar i undervisningssitua-

8. Ulf Boëthius, ”Från könsrollskritik till genusanalys. Könsorienterad forskning om ungdomars läsning”, *Kön och identitet i förändring*. FUS-rapport nr 3, red. Johan Fornäs, Ulf Boëthius & Sabina Cwejman (Stockholm/Stehag, 1991), s. 198f.

9. 1947 publicerade Lorentz Larson en omfattande studie av läsvanorna hos 15 000 barn och ungdomar i åldern sju till tjugo år: Lorentz Larson, *Ungdom läser. En undersökning över läsintressena hos barn och ungdom i åldern 7–20 år.* Pedagogiska skrifter nr 195–198 (Göteborg, 1947). Därefter följde bland annat en statlig läsvaneundersökning: *Bokutredningen*, Statens offentliga utredningar 1952:23 (Stockholm, 1952). Bara något år senare publicerades en kartläggning av mönstrande unga mäns läsvanor: Christer Leijonhielm, *Ungdomens läsvanor. En undersökning bland manlig 19-årig ungdom med särskild hänsyn till läsvanornas samband med skolutbildning och intelligens* (Stockholm, 1954). Därefter kom två studier av Gunnar Hansson (se nästföljande not). Hanssons andra studie följdes kort efteråt av den mycket omfattande statliga utredningen *Läs- och bokvanor i fem svenska samhällen. Litteraturutredningens läsvanestudier*. Statens offentliga utredningar 1972:20 (Stockholm, 1972). Efter 1972 har inga större läsvaneundersökningar genomförts. Se Ulla Carlsson, Ulrika Facht & Karin Hellingwerf, ”Bokläsning i den digitala tidsåldern. Resultat från Mediebarometern 1979–2003”, *Bokläsning i den digitala tidsåldern. Aktuella undersökningar från Nordicom och SOM-institutet,* red. Ulla Carlsson. Medienotiser 2004:3 (Göteborg, 2004), s. 25.

10. Gunnar Hansson, *Dikten och läsaren. Studier över diktupplevelsen,* diss. Uppsala (Stockholm, 1959) respektive Hansson, *Litteraturen och mottagarna* (Lund, 1970 [preliminär upplaga]).

tionen. Vilka strategier använder de sig av för att tolka, förstå och resonera kring skönlitteratur? Och i vilket förhållande står deras privata läsvanor och skolans litteraturundervisning till varandra? Avhandlingen rör sig således inom ett tämligen brett ämnesområde, där inte bara ungdomars läsning utan också genusfrågor och litteraturdidaktiska spörsmål beaktas. Därigenom torde studiens resultat kunna vara användbara för såväl receptionsforskare som lärare och skolbibliotekarier.

För att få kunskap om flickors och pojkars läsprocess krävs förtrogenhet med läsningens sociala och kulturella kontext, eftersom receptionen av ett verk påverkas av de normer och traditioner som har tagit form i en specifik miljö.[11] Sålunda undersöker jag sådana inom- och utomtextuella faktorer som var av betydelse vid elevernas läsning. Som nämnts innebär detta framförallt ett studium av flickornas och pojkarnas läsvanor samt av de fyra lärarnas förhållningssätt till skönlitteratur och litteraturundervisning. I diskussionen av elevernas läsning går det givetvis inte heller att bortse från de vid tiden för undersökningen gällande styrdokumenten för skolans svenskundervisning.[12]

Avhandlingen är begränsad till arbetet med skönlitterära verk i prosaform. Följaktligen utesluts all skolläsning av lyrik och dramatik. Inte heller inkluderas läsningen av fiktion i novellform eller av de vanligt förekommande utdragen ur längre prosatexter. De många antologier som används i undervisningen diskuteras således inte. Inriktningen på epik medför också att det alltmer använda så kallade *vidgade textbegreppet* bara tas upp någon enstaka gång.[13] Med litterära

11. Se Judith A. Langer, *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction* (New York och Newark, 1995), s. 38. Skolläsningens karaktär av social handling har även betonats av bland andra Bengt Linnér, som i sin avhandling diskuterar betydelsen av skolan som social kontext. Se Linnér, *Litteratur och undervisning. Om litteraturläsningens institutionella villkor*. Diss. Lund (Malmö, 1984). Ett annat exempel är den amerikanske litteraturvetaren Alan C. Purves. Se Purves, ”The Reader as Cultural Artifact. Some Implications for Research and Policy”, *Litteraturen och läsarna. Festskrift till Gunnar Hansson*, red. Cai Svensson. SIC nr 20 (Linköping, 1988), s. 26. Ytterligare en forskare som har understrukit detta är den norske pedagogen Jon Smidt. Han har framhållit att det är i ”klassens sosiale rom” som texten skapas. Se Jon Smidt, ”I klassens sosiale rom blir teksten til”, *Läsning pågår. Om förhållningssätt till skönlitteratur*, red. Staffan Thorson. Svenskläraföreningens årsskrift 1991. Svensklärarserien nr 209 (Stockholm, 1991), s. 33–43.

12. Se ”Svenska. Kursplan”, *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier* (Stockholm, 2000), s. 96–101 och *Lpo94 och Lpf94. Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna* (Stockholm, 1994).

13. Det vidgade textbegreppet innebär att inte bara skriven text i form av en tryckt bok, utan även film, hypertexter och andra medier analyseras från samma utgångspunkt. Det vidgade textbegreppet betonas i den nu gällande kursplanen för ämnet svenska. Se *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier*, 2000, s. 98. Allt oftare diskuteras detta begrepp också i den litteraturdidaktiska debatten. Se exempelvis Maj Asplund Carlsson, Gunilla Molin & Richard Nordberg, red., *Texter och så vidare. Det vidgade*

verk avses här alltså endast texter i romanform. Avgränsningen gjordes av praktiska skäl. Om studien också hade inkluderat läsningen av dikter, drama och kortare utdrag hade materialet blivit alltför omfattande och svårt att bearbeta. Man kan dessutom anta att eleverna från sin fritid var mer vana vid läsning av epik än av lyrik eller dramatik. Därför är det särskilt intressant att studera hur deras förhållande till romaner kom till uttryck i litteraturundervisningen.

Klasserna fick av mig i uppgift att läsa vardera en roman. Dessa valdes medvetet så att de skulle representera olika genrer, med allt från en äventyrlig vildmarksskildring till en berättelse om en flicka vars mor har gått bort och antagit skepnaden av en ängel i en grön klänning.[14] Ytterligare ett kriterium var att två böcker skulle vara skrivna av kvinnor och ha kvinnliga huvudpersoner, och två skildringar skulle ha manliga författare och huvudpersoner. Detta är relevant med tanke på avhandlingens genusinriktning. Tidigare forskning har nämligen visat att huvudpersonernas kön kan ha betydelse för unga läsares reception. Särskilt tycks många unga pojkar föredra att läsa böcker med manliga hjältar, något som blir mindre viktigt med stigande ålder.[15]

Disposition

Avhandlingen är indelad i tre avdelningar. Den första handlar om studiens bakgrund och förutsättningar. I kapitel 1 ges en översikt över den forskning som har gjorts inom studiens ämnesområde på senare år. Ett särskilt avsnitt

textbegreppet i svensk skola och förskola. Svenskläraföreningens årsskrift 2003. Svenskläraserien nr 126 (Stockholm, 2003). Det är också centralt i Christina Olin-Schellers avhandling. Se Olin-Scheller, *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad University Studies 2006:67, diss. (Karlstad, 2006). Besläktad med denna debatt är den diskussion som har förts inom den växande forskningen om läsning via Internet eller andra icke tryckta medier angående vad som skall räknas som text och som litterärt verk. Inom detta forskningsfält inkluderas olika former av elektroniska textmedier i dess vedertagna definition av textbegreppet. Se exempelvis Anna Gunder, *Hyperworks. On Digital Literature and Computer Games*. Skrifter utgivna av Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Uppsala nr 48, diss. (Uppsala, 2004), s. 162ff.

14. Med *genrer* avses i min studie romaner med olika tematik och förhållningssätt till verklighet och fantasi. I kapitel 2 beskrivs avhandlingens genreindelning mer ingående. Jag är medveten om att genrebegreppets betydelse diskuteras flitigt, att min definition av denna term är tämligen pragmatisk och att den skiljer sig från mer vedertagen genreteori. Här är dock inte platsen att diskutera genreteori. För en översikt över olika synsätt, se istället exempelvis Eva Haettner Aurelius & Thomas Götselius, red., *Genreteori* (Lund, 1997).

15. Se exempelvis Jack Thomson, *Understanding Teenagers' Reading. Reading Processes and the Teaching of Literature* (Melbourne, 1987), Joseph A. Appleyard, *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood* (Cambridge, 1990) och Lars-Göran Malmgren, *Åtta läsare på mellanstadiet. Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv* (Lund, 1997).

ägnas åt att beskriva de fyra teorier om läsprocessen som sedan appliceras på receptionen i de olika klasserna. Det rör sig om Judith A. Langers, Jack Thomsons, Kathleen McCormicks och Joseph A. Appleyards teorier om reception och läsutveckling. Eftersom genusbegreppet är väsentligt för min studie beskrivs även hur jag tolkar och använder detta begrepp. Avslutningsvis redogör jag för de tankar som ligger till grund för dagens litteraturundervisning, med fokus på vad som skall läras ut, hur det skall gå till och hur styrdokumenten är formulerade.

Då en enskild skolklass utgör en specifik social kontext är kunskap om de lästraditioner som har utvecklats i de olika klasserna och hos de olika lärarna en förutsättning för en receptionstudie av föreliggande slag. De enskilda elevernas läsvanor diskuteras i anslutning till receptionsanalyserna, men i kapitel 2 jämförs de fyra lärarnas syn på litteratur och litteraturundervisning samt de läskulturer som har tagit form i deras klassrum. Dessutom ges där en inblick i vilken skönlitteratur lärarnas år 8-elever fick läsa under läsåret 2002/2003.[16] I samma kapitel redovisar och diskuterar jag också mina metodiska överväganden i fråga om urval, redovisningsformer och dokumentationssätt.

Avhandlingens andra del omfattar de fyra receptionsanalyserna, som ägnas ett kapitel vardera. I kapitel 3 diskuteras receptionen av Per Nilssons *Hjärtans fröjd* (1992), en samtidsrealistisk ungdomsbok om kärlek. I kapitel 4 behandlas hur en annan klass mottog Jack Londons äventyrsklassiker *Skriet från vildmarken* (1903). I kapitel 5 analyserar jag hur ytterligare en klass tolkade *Ängel i grön klänning* (1997) av Anita Eklund Lykull – en samtidsrealistisk och psykologisk ungdomsskildring. Kapitel 6, slutligen, handlar om receptionen av Tamora Pierces fantasybok *Vild magi* (1992).

Den tredje och avslutande delen utgörs av kapitel 7. Där diskuterar jag de fyra klassernas reception i förhållande till dels elevernas egna läsvanor, dels till den läskultur de förväntas anpassa sig till i skolan. Utifrån mina resultat resonerar jag också kring vilka didaktiska slutsatser som kan dras av elevernas möten med skolans skönlitterära texter. Viktiga frågor är exempelvis vilken litteratur som kan vara lämplig att erbjuda eleverna och i vilken utsträckning manliga och kvinnliga elevers läserfarenheter och kunskaper kommer till sin rätt i dagens litteraturundervisning.

16. De klasser som här refereras till är dessvärre inte desamma som de vilka deltog i receptionsstudien. Skälen till detta redovisas i kapitel 2.

I.

STUDIENS FÖRUTSÄTTNINGAR

1
Forskningsbakgrund och teoretiska utgångspunkter

Denna avhandling har sitt ursprung i mitt intresse för flickors och pojkars skönlitterära läsning i skolan, med betoning på hur de läser och tolkar böcker av skilda slag. Min förhoppning är att studien skall kunna bidra med en belysning av elevers möten med texter, det vill säga hur ett antal elever läser och tolkar skönlitteratur. Jag hoppas också att mina slutsatser i sin tur skall kunna användas i en didaktisk diskussion om litteraturundervisningens utformning och som jämförelseobjekt för svensklärare i deras praktiska arbete.[1]

Studien handlar om skönlitterär läsning i skolan och har dessutom ett genusperspektiv. Den belyser också ur olika aspekter flickors och pojkars läsvanor. Hur mycket läser de? Vad läser de? Och hur förhåller sig deras läsning i skolan och på fritiden till varandra?[2] Avhandlingen har sin huvudsakliga teoretiska förankring i två discipliner, receptionsforskning och genusforskning, men till viss del också i svenskdidaktisk forskning. Diskussionen om ungdomars läsvanor knyts till några receptionsteoretiker vars synsätt ligger till grund för mitt arbete. Det är främst fyra teorier som används i de fyra receptionskapitlen. De presenteras i detta kapitel, liksom min definition och användning av genusbegreppet. För att ge en bredare bild av skolans litterära miljö avslutas kapitlet med en kort beskrivning av hur den svenska litteraturundervisningen har utformats och förändrats under de senaste decennierna.

Kapitlet koncentreras sålunda till de ämnesområden som är av särskild be-

1. Se vidare kapitel 7.

2. Det bör understrykas att avsnittet i första hand är tematiskt och inte kronologiskt upplagt. En sådan uppläggning föreföll lämpligast ur diskussionssynpunkt. Jag har dock i möjligaste mån försökt redogöra för de olika studierna i kronologisk ordning, med de svenska undersökningarna för sig och de utländska för sig. Det tematiska tänkandet har emellertid haft första prioritet.

tydelse för avhandlingen. Men jag är medveten om att skolläsningens utformning och resultat också är beroende av andra faktorer, såsom elevernas socialgruppstillhörighet, deras ålder samt skolornas varierande ekonomiska villkor.

Flickors och pojkars läsning i skolan och på fritiden

De senaste åren har inneburit stora förändringar både för ungdomars mediekonsumtion och för skolans svenskundervisning, något som eleverna i min studie har vuxit upp med. Förändringarna har uppmärksammats i såväl den svenskdidaktiska forskningen som den alltmer betydelsefulla receptionsforskningen och den aktuella genusdiskussionen, men också i den ofta livliga pressdebatten om litteraturens roll i skolundervisningen. I följande avsnitt vill jag ge en bild av ungdomars läsvanor med utgångspunkt i forskningen inom dessa områden. Studier om flickors och pojkars fritidsläsning kommer här att diskuteras parallellt med undersökningar i skolmiljö. Visserligen föreligger som nämnts skillnader mellan läsning i dessa båda kontexter, men då många studier balanserar på gränsen mellan dem är det svårt att göra en åtskillnad.[3] Läsarens respons på litterära texter är beroende av den sociala och kulturella kontexten. Därför tar jag avstamp i ett resonemang om vilka faktorer som formar oss som läsare.

Läskulturer och socialisation

> Läsningen av texter präglas av faktorer som sammanhang, syften, intresse, läsarens erfarenheter och kunskaper och av textens struktur, innehåll och repertoarer, ja, sammanfattningsvis är läsningen situerad och med det menas att läsakten har olika kvaliteter beroende av hur situationen och texten ser ut.[4]

Läsprocessen eller läsakten äger inte rum i ett vakuum.[5] Liksom Staffan Thorson skriver i den ovan citerade passagen måste den istället förstås som en situe-

3. Bland annat finns exempel på undersökningar vars informantgrupp består av skolelever, men där syftet är att studera deras fritidsläsning. Ett annat exempel utgörs av studier som är genomförda i skolmiljö och som delvis handlar om elevernas reception av texter lästa i skolan, men där en annan del handlar om elevernas fritidsläsning.

4. Thorson, 2005, s. 15.

5. I avhandlingen sätts likhetstecken mellan begreppen *läsprocess* och *läsakt*, men jag använder mig främst av det förstnämnda, då ordet process tydligt markerar att det rör sig om en fortlöpande aktivitet där ett steg leder vidare till nästa, för att tillsammans forma en helhet.

rad företeelse beroende av en mängd faktorer. Det kan exempelvis röra sig om läsarens kön, ålder, intressen och i fråga om skolläsning även läsarens inställning till skolmiljön som sådan.

Följden av alla de faktorer som samverkar vid läsningen av en text blir att vi tolkar den på skilda sätt. Men på grund av de likheter som kan finnas mellan läsare bildas också olika *läskulturer*, alltså grupper med åtminstone i situationen gemensamma tolkningsstrategier och föreställningar om litteratur och läsning.[6] Begreppet läskultur betecknar därmed en tradition inom vilken ett visst förhållningssätt till litteratur och läsning har utformats. Genom interaktion inom gruppen och med omgivningen förstärks värderingarna och kunskaperna om den gemensamma litteraturen. Speciella former av läskulturer växer fram på olika skolor och i olika klasser. Annette Ewald har beskrivit att det inom skolvärlden utvecklas ”lokala, institutionella läsdiskurser eller *läskulturer*”.[7] Såväl lärarnas som elevernas litteratursyn – i kombination med styrdokument, materiella resurser och arbetssätt – är då av betydelse.

Jag anser att skolläsningen i sin helhet också kan ses som en enda stor läskultur med särskilda kännetecken, eftersom skolmiljön i sig leder till en läsprocess som på flera sätt skiljer sig från fritidsläsning. I samband med en tidig 1980-talsstudie om elevers läsning påpekade Lars-Göran Malmgren att den läsning som äger rum i skolan sker inom specifika ramar och är institutionaliserad.[8] Genom institutionsprägeln ger skolan upphov till särskilda kommunikationsmönster, både skriftliga och muntliga, vilket också Roger Säljö har konstaterat.[9] Utanför skolan gäller andra mönster och andra former av läskulturer.

Begreppet *socialisation* kan användas för att förklara hur vi som läsare uti-

6. Begreppet läskultur har använts av bland andra Gun Malmgren, *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet 92:188, diss. (Lund, 1992), Molloy, 2002, Maria Ulfgard, *För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning*, Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 78, diss. Lund (Stockholm, 2002) och Annette Ewald, *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår.* Malmö Studies in Educational Sciences no. 29, diss. (Malmö, 2007). Begreppet har klara likheter med den amerikanske litteraturvetaren Stanley Fishs *interpretive community*, med vilket menas en grupp läsare som utgår från en gemensam plattform vid tolkningen av en text. Se Stanley Fish, *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities* (Cambridge [USA] & London, 1980), främst s. 171ff.

7. Ewald, 2007, s. 27.

8. Lars-Göran Malmgren, *Litteraturreception och litteraturpedagogik. Utgångspunkter för ett forskningsprojekt* (Lund, 1983) s. 21f. Detta var enligt Malmgren en av de viktigaste slutsatserna han kunde dra om elevernas reception.

9. Roger Säljö, *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv* (Stockholm, 2000), s. 209. Se även Kristian Wåhlin, ”Litteraturens kontext. Om svenskundervisningens ramfaktorer”, *Tid att läsa. Tid att tänka. Om litteraturarbete i skolan*, red. Kristian Wåhlin (Stockholm, 1988a), s. 14f och 20f samt Linnér, 1984.

från våra sociala och kulturella kontexter utvecklar just olika läskulturer. Socialisation innebär en ständigt ökande medvetenhet och kunskap om i vilken situation och vid vilken tidpunkt olika normer och regler är användbara.[10] Var och en utformar ett förhållningssätt till dessa normer och i denna process är vi beroende av människor i vår närmaste omgivning, något Cai Svensson har kommenterat i en artikel om läsning av skönlitteratur:

> Förmågan att tolka litteratur skall vi här se som en fråga om att behärska vissa meningsskapande regler och tillvägagångssätt på det estetiska området. Utvecklingen av den förmågan kan då betraktas som en fråga om insocialisering i en specifik dimension av verkligheten som är skild från vardagsverkligheten. ”Övertagandet” av sådana specialområden går till på i princip samma sätt som övertagandet av vardagsverkligheten, dvs de förmedlas av viktiga personer i vårt liv (s k betydelsefulla andra), om också denna sekundära socialisation inte sker med samma grad av känslomässiga bindningar mellan barnet och den vuxne.[11]

Mottagandet av en litterär text påverkas följaktligen av de normer och attityder i vår närmaste omgivning som vi har internaliserat.[12] Genusaspekter är här en faktor att beakta, jämte omständigheter som ålder, social tillhörighet, etnicitet och det specifika lästillfället. I fråga om tillägnelsen av en litterär text kan ytterligare förhållanden inverka. Jag tänker särskilt på den enskilda läsarens förutsättningar, exempelvis i form av tidigare läserfarenhet och litterära preferenser men också beträffande omgivningens normer och attityder.

Bland annat skiljer sig som nämnts ungdomars läsning åt beroende på om den sker i skolan eller hemmavid, något som en studie av föreliggande slag måste ta hänsyn till. En given skillnad mellan dessa båda sociala praktiker är att det på fritiden är fritt fram att själv välja vad, när och om man vill läsa, medan skolan är betydligt mer styrande i dessa avseenden. Också kamratgrupper, till exempel flick- eller pojkgrupper, kan sägas tillhöra olika läskulturer med skilda preferenser i fråga om genrer och sätt att bearbeta läsningen eller med olika åsikter om läsning i största allmänhet. Därutöver har flera studier visat att inte bara kön utan även ungdomars socialgruppstillhörighet är en faktor av

10. Se till exempel Säljö, 2000, s. 130.

11. Cai Svensson, ”Litteraturläsningsförmågan och dess utveckling under skolåren”, *Språkutveckling under skoltiden,* red. Carin Sandqvist & Ulf Teleman (Lund, 1989), s. 242f.

12. Begreppet *internalisering* är nära förknippad med olika former av socialisation. Det står för själva övertagandet av den närmaste omgivningens tankar och värderingar, och har att göra med både normer och mer personlighets- och känslobetonade attityder. Se ibid., s. 242f.

betydelse för deras läsvanor. Särskilt stor är skillnaden mellan pojkar från lägre socialgrupp och flickor från högre socialgrupp.

I sin avhandling om gymnasiekulturer noterade Gun Malmgren i början av 1990-talet markanta skillnader både mellan pojkar och flickor och mellan olika gymnasieinriktningar. Pojkarna i den verkstadsklass hon intervjuade, av vilka flertalet hade arbetarklassbakgrund, ansåg att skönlitterär läsning är en kvinnlig företeelse. Män skulle enligt dem möjligen kunna läsa serier och kvällstidningar. Pojkarnas mest tydliga motpol i hennes undersökning var en flickdominerad humanistklass med elever från både arbetar- och medelklass. De flesta av dessa elever var positiva till läsning och brukade läsa på fritiden.[13] Sålunda fanns det enligt Malmgren en stor skillnad mellan läs- och kulturvanor på olika linjer, men även mellan flickor och pojkar. Flickornas kulturella repertoar var mer omfattande än pojkarnas. Bland annat uppvisade flickornas litterära preferenser större bredd. De läste såväl populärlitteratur som traditionellt sett mer statusfylld skönlitteratur.[14]

Också ungdomsforskaren Erling Bjurström har i sin avhandling om ungdomskultur diskuterat flickors och pojkars läsning, och även han såg att skillnaderna i läsintresse bottnade i såväl kön som socialgruppstillhörighet. Bjurström studerade bland annat ett antal Gävlegymnasister. Bland dessa visade det sig att flickorna var betydligt mer intresserade av skönlitteratur än pojkarna. Han delade även in flickorna och pojkarna efter socialgrupp och fann då att ungdomar med arbetarbakgrund genomgående var minst intresserade av litteratur och de från högre medelklass mest intresserade. Alla flickgrupper, såväl de från arbetarklass som från lägre medelklass respektive högre medelklass, uttryckte dock ett större intresse än pojkgrupperna.[15] Bjurström konstaterade även att ungdomars val av gymnasieprogram tycks vara förknippat med elevernas åsikter om litteraturläsning. De elever som väljer ett teoretiskt program är i större utsträckning intresserade av litteratur än de som väljer program med yrkesinriktning.[16] Inte oväntat blir slutsatsen sålunda att ungdomarnas kön är *en* komponent av betydelse när det gäller läsintresse, men socialgrupp och utbildningsval spelar också stor roll.

Malmgrens och Bjurströms slutsatser stöds av tre senare studier, vars resul-

13. G. Malmgren, 1992, s. 84 respektive 290.

14. Ibid., s. 327ff.

15. Erling Bjurström, *Högt och lågt. Smak och stil i ungdomskulturen*, diss. Stockholm (Umeå, 1997), s. 348ff.

16. Ibid., s. 351ff.

tat i andra avseenden skiljer sig åt på några punkter. I Christina Olin-Schellers avhandling om mötet mellan gymnasieelevers och skolans läskulturer visas att den största skillnaden i läsintresse fanns mellan flickor och pojkar. Men även mellan skilda program kunde vissa olikheter iakttas. Eleverna på studieförberedande program föreföll något mer intresserade av läsning än de med yrkesförberedande inriktning.[17] Och i en studie som täcker 1970- till 1990-talen fann Ulla Johnsson-Smaragdi och Annelis Jönsson att läsklyftorna mellan olika ungdomsgrupper ökade under framförallt 1990-talet. Gapet mellan den minst läsande tonårsgruppen, pojkar från lägre socialgrupper, och den mest läsande gruppen, flickor från högre socialgrupper, blev då allt större. Det bör emellertid noteras att också antalet icke-läsande flickor från högre socialgrupper hade ökat markant under denna period.[18]

Överlag visade Johnsson-Smaragdis och Jönssons studie att flickors läsförståelse var bättre än pojkars. Men undersökningen var relativt liten, och språkvetaren Per Fröjd drog i sin avhandling om läsförståelsen hos cirka 1500 elever i år 9 delvis andra slutsatser. Även om flickorna hade bäst läsförmåga, pekade Fröjd samtidigt på att deras resultat hade större spridning än pojkarnas.[19] Det fanns i hans undersökning således både mycket högpresterande och mycket lågpresterande flickor. Beklagligtvis framgår dock inte av Fröjds studie huruvida flickornas socialgruppstillhörighet hade betydelse för deras läsförmåga.

Flera studier har i ett mer utpräglat genusperspektiv analyserat socialisationens betydelse för skapandet av läsintresse. I sin avhandling om tjugo kvinnliga tonårselevers fritidsläsning tog Maria Ulfgard fasta på en rad olika faktorer som alla sades bidra till utformandet av flickornas läskulturer.[20] Huvudsyftet var att studera vad en grupp flickor läste på fritiden och huruvida svenskundervisningen och/eller sociala, geografiska, kulturella eller religiösa faktorer inverkade på deras litteraturval. Det visade sig bland annat att de flesta flickorna läste mycket, och att fritidsläsningen hade stor betydelse för dem. Dessutom var det tydligt att deras läspreferenser var väl förankrade i deras bakgrund, framförallt

17. Olin-Scheller, 2006, s. 49–92.

18. 1989 läste 20 procent av pojkarna från lägre socialgrupp aldrig böcker på sin fritid, men 1998 var andelen icke-läsare 48 procent. Motsvarande siffror för flickor från hög socialgrupp var fyra respektive tio procent. Se Ulla Johnsson-Smaragdi & Annelis Jönsson, *TV och bokläsning – samspel eller konkurrens? Bokens ställning i mediekonkurrensen över tre decennier*. Rapporter om utbildning vid Malmö högskola 2002:3 (Malmö, 2002), s. 16.

19. Per Fröjd, *Att läsa och förstå svenska. Läsförmågan hos elever i årskurs 9 i Borås 2000–2002.* Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap nr 3, diss. (Göteborg, 2005), s. 171f.

20. Ulfgard, 2002.

avseende kultur och religion. Intressant nog framstod flickornas läsning som ett i hög grad kvinnligt fenomen.[21] De läste ofta samma böcker som sina mödrar och fick boktips av kvinnliga vänner och släktingar. Ulfgards studie visar därför på en stark socialisering in i en kvinnlig läskultur.

Uppfattningen att skönlitterär läsning är en övervägande kvinnlig kulturyttring stärks ytterligare av Sten Furhammars delredovisning av det nordiska SKRIN-projektet.[22] Furhammar intervjuade bland andra ett femtontal ungdomar om deras förhållande till läsning och fann att flickorna hade en mer positiv inställning till skönlitterär läsning än pojkarna. En slutsats blev sålunda att flickorna som grupp var mer intresserade av att läsa skönlitteratur än pojkarna. De senare visste med sig att de inte läste så mycket som omgivningen, det vill säga främst lärare och föräldrar, förväntade sig. Men de försvarade sig med att det var för svårt och ansträngande att läsa. Det är också signifikant att alla de sju flickorna i Furhammars undersökning, men endast tre av åtta pojkar, beskrev sig själva som ”intresserade bokläsare”.[23]

Att skönlitterär läsning synes vara en i hög grad kvinnlig företeelse gäller också internationellt. Ett exempel är den kanadensiska litteraturdidaktikern Meredith Rogers Cherlands studie om några flickors läsning i en liten kanadensisk ort. Vid intervjuer med flickornas föräldrar visade det sig att dessa fann det naturligt att deras döttrar läste skönlitteratur, precis som mödrarna själva gjorde. Föräldrarna ansåg det samtidigt lika självklart att sönerna inte tyckte om att läsa. Det framkom också att flera av fäderna läste fiktion, men mer eller mindre i smyg.[24] Skönlitterär läsning sågs uppenbarligen i denna ort som en så typiskt kvinnlig syssla att männen tyckte sig riskera sin manlighet genom att erkänna sig vara roade av romanläsning; detta var såväl män som kvinnor, unga som gamla införstådda med. Cherlands slutsats blev alltså att det i den lilla ort hon studerade fanns en könsuppdelad socialisation i fråga om läsning av skönlitteratur. Hennes informanter var emellertid till största delen familjer där föräldrarna saknade högre utbildning. Det är därför möjligt att resultatet hade sett annorlunda ut om även representanter för andra socialgrupper hade ingått i studien.

21. Ibid., s. 335 och 149.

22. SKRIN står för Skriftkultur och mediebruk i nordiska familjer, ett samnordiskt projekt som pågick från 1987 till mitten av 1990-talet. Forskarna inriktade sig bland annat på att undersöka informanternas syn på text och läsning sett ur ett livsperspektiv.

23. Sten Furhammar, *Varför läser du?* (Stockholm, 1997), s. 373.

24. Meredith Rogers Cherland, *Private Practices. Girls Reading Fiction and Constructing Identity* (London & Bristol, 1994), s. 84ff.

Den brittiska pedagogen Elaine Millard har i en liknande social miljö, men med utgångspunkt i skolläsningen, sett att flickor läser mer än pojkar. Hon menar att barnens läsutveckling i hög grad är beroende av såväl skolans som hemmets och vännernas inställning till litteratur.[25] Millard frågade sig vilka omständigheter som kan ligga bakom att många pojkar tidigt slutar läsa eller enbart läser facklitteratur eller serietidningar, medan flickorna slukar den ena skönlitterära boken efter den andra. En delförklaring ger hon här:

> From a fairly early age, most boys can be shown to fear the "contamination" of femininity and all the evidence related to language learning that I have cited so far, points to the fact that in school the subject English, and the activities associated with being good at it, work to position the successful learner on the feminine side of the cavernous divide they are creating through their peers' policing of gender difference.[26]

En stor del av den litteratur som de lägre stadiernas lärare väljer ut för läsning tycks handla mycket om de litterära personernas utveckling.[27] Detta har i andra sammanhang visat sig appellera till flickor i högre grad än till pojkar.[28]

Millards undersökning är betydelsefull, eftersom hon lyckas besvara en del frågor om hur och vad flickor och pojkar läser, samtidigt som hon understryker lärarnas och föräldrarnas möjligheter att påverka barnens läsning och få dem att tycka att läsning är roligt och intressant. Dessutom är hennes underlag relativt stort. Det är dock viktigt att komma ihåg att hennes informanter främst är hämtade från lägre socialgrupper. Men jag menar att många av hennes slutsatser trots allt är så pass allmängiltiga att de är användbara för mitt resonemang.

*

Beläggen för att vi på grund av sociala och kulturella faktorer socialiseras in i olika läskulturer är som synes många. Även om flera av de ovan refererade

25. Elaine Millard, *Differently Literate. Boys, Girls and the Schooling of Literacy* (London & Philadelphia, 1997). Att hemmiljön har betydelse för barns läsvanor har även noterats av Lars Brink. I hans studie om skolbarn i låga åldrar visade det sig att de barn som kom från läsande hem själva läste mycket. Se Brink, 2000, s. 51.

26. Millard, 1997, s. 26.

27. Ibid., s. 43.

28. Exempelvis har dagboksformen, det vill säga en typ av ungdomslitteratur där en persons utveckling står i centrum, länge förknippats med flickors läsning. Se Vivi Edström, *Barnbokens form. En studie i konsten att berätta*. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 11 (Göteborg, 1980).

studierna är små och inte var för sig kan sägas vara mer än stickprov, ger de tillsammans en tydlig bild av hur vi beroende på bakgrund internaliserar skilda förhållningssätt till läsning. För denna avhandling är det framförallt angeläget att vara medveten om de skillnader i läskultur som generellt finns mellan flickor och pojkar. Men också situationen, inte minst i den institutionaliserade miljö som skolan i själva verket är, har stor betydelse vid läsningen och är därför viktig att ta hänsyn till.

Det går alltså inte att bortse från omgivningens påverkan på vår inställning till läsning. I förhållande till kamrater, lärare eller andra personer agerar vi på olika sätt. Den brittiska sociologen Beverley Skeggs talar om val som kan vara antingen *identifierande* eller *disidentifierande*. Med detta menas att eleven exempelvis kan göra val som endera knyter an till kamrat- eller skolkulturen eller framstår som en protest mot omgivningens förväntningar.[29] Exempelvis kan en grupp unga läsare disidentifiera sig med samhällets rådande smaknormer genom att skapa en egen läskultur där de läser veckotidningar och FLN-romaner.[30] Därigenom identifierar de sig samtidigt med den stora läsargrupp (vanligtvis kvinnor) som gärna läser denna typ av litteratur.

Läsfrekvens och genrepreferenser

Till de omkringliggande faktorer som formar och påverkar vår läsning måste givetvis också bok- och den övriga mediemarknaden räknas. Inte minst gäller det ungdomars medievanor, som har formats i en tid då medieexpansionen har varit enorm. Utvecklingen av Internet har inneburit att vi nu mycket snabbt kan kommunicera med varandra och skaffa information inom snart sagt alla ämnesområden. Mediernas allt större tillgänglighet diskuteras ofta i relation till ungdomars läsvanor, och med jämna mellanrum höjs varnande röster om att ungdomar läser allt mindre. I kapitlen om de fyra klassernas reception kommer vi att se exempel på elever som dels läser mindre än när de var yngre, dels ägnar

29. Beverley Skeggs, *Formations of Class and Gender. Becoming Respectable* (London, Thousand Oaks & New Delhi, 1997). Det bör dock betonas att Skeggs inte använder sig av dessa begrepp i direkt anslutning till läsning. Hennes studie handlar istället om en grupp brittiska kvinnor med arbetarklassbakgrund som strävar bort från sitt ursprung genom att disidentifiera sig med den socialgrupp de fötts in i.

30. FLN står för Flärd, Lidelse och Njutning. Ulla Lundqvist har definierat termen så här: ”[…] romaner om och oftast av kvinnor som utspelar sig i ett slags Dallas-värld i vilken huvudingredienserna är glitter, intriger och erotik”. Se Ulla Lundqvist, *Bland grottbjörnar, törnfåglar och monster. En analys av ungdomars läsning* (Lund, 1988), s. 15.

betydligt mer tid åt andra medier än den tryckta texten. Åsikten att allt färre unga läser stöds av en statistisk undersökning från Nordicom om svenskarnas medievanor åren 1979–2003. Där framgår bland annat att personer i åldern 9–24 år under denna tid minskade sin läsning med cirka femton minuter per dag, medan de ökade sitt TV-tittande med lika många minuter.[31]

Lika stora förändringar har inte kunnat iakttas i andra åldersgrupper. Men denna minskning har inte tvunget lett till sämre läskunnighet bland barn och ungdomar. Olika studier har här kommit till skilda resultat. I den stora internationella läskunnighetsundersökning som år 1990–1991 organiserades av IEA (the International Association for the Evaluation of Educational Achievement) kunde ingen säkerställd nedgång i de svenska elevernas läskunnighet konstateras mellan åren 1970 och 1991. Resultatet bör emellertid tolkas med viss försiktighet, vilket utredaren Karin Taube själv framhåller. Det gemensamma testmaterialet var nämligen mycket begränsat.[32] Dessutom kan en förändring av läskunnigheten ha ägt rum under den 15-årsperiod som har förflutit efter IEA:s undersökning. Studien visar i vilket fall tydligt att svenska barn och ungdomar (9 respektive 14 år gamla) hävdade sig väl i jämförelse med andra länder i fråga om läskunnighet. Såväl 9-åringarna som 14-åringarna kom på tredje plats bland 27 respektive 31 länder.[33] I en senare internationell undersökning, den så kallade *PISA 2000*, visade sig svenska elever vara duktiga på läsning i den bemärkelsen att de kunde söka och tolka information. De var däremot inte så bra på att reflektera över informationens innehåll och relatera till egna erfarenheter. Särskilt gällde detta pojkar.[34] Också för eleverna i mitt material visade det sig vara svårt att tolka texter i en mer estetisk bemärkelse, vilket kommer att diskuteras i senare kapitel.

Ytterligare en förändring som har kunnat iakttas under senare år är att den så kallade bokslukaråldern inte längre tycks särskilt vanlig.[35] I sin D-uppsats i

31. Carlsson, Facht & Hellingwerf, s. 26.

32. Karin Taube, ”Hur i all världen läser svenska elever? En jämförande undersökning av barns läsning i 31 länder”, Skolverkets rapport nr 78 (Stockholm, 1995), s. 112.

33. Ibid., s. 23f.

34. *PISA 2000. Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Skolverkets rapport nr 209 (Stockholm, 2001), s. 56. Med tolkning avses här att förstå och dra slutsatser av texten. Med reflektion menas att kunna relatera till egna erfarenheter, kunskaper och åsikter.

35. Det finns en tämligen stor enighet om att bokslukaråldern inträffar ungefär i 9- till 12-årsåldern och att innebörden av begreppet är att barn i denna ålder läser oerhört mycket under en period av några få år. Men vad som i övrigt kännetecknar läsningen för denna åldersgrupp är under debatt. För en diskussion om bokslukarbegreppet, se Kristian Wåhlin & Maj Asplund Carlsson, *Barnens tre bibliotek.*

litteraturvetenskap kom Barbro Johansson till slutsatsen att bokslukaråldern inte existerar i någon större omfattning, eftersom den enligt hennes beräkningar endast innefattar cirka 20 procent av eleverna i skolår 4 till 6.[36] Johanssons undersökning bygger på ett alltför litet material för att några mer långtgående slutsatser skall kunna dras. Men då även Kristian Wåhlins och Maj Asplund Carlssons undersökning bland mellanstadieelever i en stad som de kallar Boklanda och Lars Brinks studie från Gävleborg kom till en liknande slutsats, menar jag att det finns fog för påståendet att bokslukaråldern tenderar att bli alltmer sällsynt.[37]

Lästiden har alltså minskat bland ungdomar, men flickor läser i genomsnitt ändå oftare och mer skönlitteratur än pojkar. Som vi kommer att se gäller detta i högsta grad eleverna i min studie, men det är också en statistiskt fastställd skillnad. Enligt Nordicoms statistik för år 2003 läste 42 procent av pojkarna och 50 procent av flickorna i åldern 9–17 år skönlitteratur en genomsnittlig dag. Överhuvudtaget läste kvinnor mer än män, och skillnaderna ökade i vuxen ålder.[38] Kulturbarometerns mätningar för år 2002 gav ett liknande resultat. Men där framgick än tydligare att flickor i åldern 9-14 år är den i särklass mest läsande av alla grupper. Drygt 80 procent av dem sade sig ha läst för nöjes skull under den senaste veckan. Motsvarande siffra för pojkar i samma åldersgrupp var cirka 55 procent.[39] Läsfrekvensen minskar därefter betydligt för både pojkar och flickor, men flickorna fortsätter att vara de som läser mest.[40]

Inte bara i fråga om den tid flickor och pojkar ägnar åt läsning finns skillnader. I avsnittet om läskulturer och socialisation nämndes kort att även valet av textmedium tycks vara genusberoende. För detta finns många belägg. Till exempel framgick det i IEA-undersökningen att de svenska 9-åriga pojkarna

---

Läsning av fiktionsböcker i slukaråldern. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 53 (Stockholm/Stehag, 1994), s. 24ff.

36. Barbro Johansson, *Slukaråldern, finns den? En pilotstudie av några mellanstadieklassers fritidsläsning. Utförd hösten 1988*, D-uppsats, Litteraturvetenskapliga institutionen (Stockholm, 1989), s. 36ff.

37. Se Wåhlin & Asplund Carlsson, 1994 och Brink, 2000. Ortsnamnet Boklanda är fingerat. En av lärarna i min studie påpekade särskilt att han ser det som sin plikt att bredda elevernas läsande, då han tycker sig ha märkt att många elever numera inte går igenom bokslukaråldern. Se Informellt samtal med läraren Roger på Rönnskolan den 10/4 2003.

38. Carlsson, Facht & Hellingwerf, 2004, s. 55. Dessutom läser sex procent av pojkarna och nio procent av flickorna facklitteratur en genomsnittlig dag. Det är alltså tydligt att flickorna läser mer skönlitteratur än pojkarna. Men att pojkarna skulle läsa mer facklitteratur, vilket ofta hävdas, blir inte bevisat av dessa siffror. Se ibid., s. 55.

39. *Kulturbarometern 2002*, Kulturen i siffror 2003:1 (Stockholm, 2003), s. 54f.

40. Ibid., s. 55. Knappt 50 procent av flickorna och cirka 42 procent av pojkarna i åldern 15–24 år hade vid tiden för undersökningen läst för nöjes skull den senaste veckan.

oftast läste serietidningar, och därefter i tur och ordning skönlitteratur, dagstidningar och veckotidningar. Bland de jämnåriga flickorna lästes i stället mest skönlitteratur, varpå följde serietidningar, dagstidningar och sist veckotidningar. Men en intressant förändring tycks inträda mellan 9- och 14-årsåldern. Bland såväl de 14-åriga pojkarna som flickorna var nämligen läsning av dagstidningar och tidskrifter vanligare än läsning av skönlitteratur.[41] Orsakerna till att läsvanorna ändras med åldern framgår inte av undersökningen. Ett försiktigt antagande är dock att ett ökande antal fritidsaktiviteter, i kombination med en större läxbörda, gör att äldre barn gärna väljer att läsa korta och relativt snabblästa texter. Åtminstone var så fallet bland många av de elever som deltog i min studie – därför kommer denna fråga att diskuteras mer utförligt i senare kapitel.

Av studier om ungdomars fritidsläsning att döma finns det sålunda fog för påståendet att flickor och pojkar ofta formar skilda läskulturer. Vissa faktorer förefaller mer viktiga för pojkar och andra för flickor. Men resultaten är ibland motstridiga. Exempelvis visade det sig i en studie av L-G Malmgren att det i något yngre åldersgrupper är viktigt för pojkar att läsa om manliga protagonister. Under två år följde Malmgren åtta mellanstadieelevers läsning. Han fann i och för sig ett gemensamt drag i att såväl flickor som pojkar ville ha spänning i läsningen. Men han beskrev också några markanta skillnader, däribland pojkarnas behov av manliga hjältar:

> Flickornas identifikationsprofil är mer öppen mot hjältar av båda könen. Samtidigt är deras reception sentimentalt präglad och relaterad till snälla omsorgsbehov och till affektiv intimitet som omfattar både keldjur och människor. Pojkarnas identifikationsmönster är mer slutet och endast manliga hjältar kan fungera som identifikationsobjekt i receptionen. Omsorgens och sentimentalitetens känslor framstår som tabun och fixeringen vid en ensidigt dramatisk, mer våldsam handling är påtaglig i jämförelse med flickornas behov av medkänsla och trygghet.[42]

Den citerade passagen illustrerar en ganska tydlig genusskillnad i de 10–12-åriga barnens förhållningssätt till litteratur. Ett liknande mönster framträder även i en undersökning av Brink, där yngre pojkar (skolår 1–3) i stor utsträckning valde böcker med manliga protagonister när de i skolan gavs möjlighet att välja. Motsvarande mönster fanns inte hos flickorna.[43] Tyvärr framgår inte av

41. Taube, 1995, s. 27f respektive 32f.
42. L-G Malmgren, 1997, s. 187f.
43. Brink, 2005c.

studien om pojkarna verkligen valde böcker utifrån huvudpersonernas kön eller om andra faktorer, såsom genre och urval, också spelade roll.

Då Malmgrens och Brinks slutsatser motsägs av IEA-undersökningen går det inte att se någon entydig bild i denna fråga. Enligt IEA-studien tycks huvudpersonens kön inte spela så stor roll för förståelsen och receptionen, åtminstone inte bland de yngre eleverna. Det verkar däremot ha betydelse för 14-åringarna, något som Taube förklarar så här:

> En tolkning av detta fenomen skulle kunna vara att små barn inte reagerar särskilt mycket på om en texts huvudperson är av manligt eller kvinnligt kön. Ungdomar i de tidiga tonåren däremot är känsligare vad gäller könsrollsidentifikation och unga tonårspojkar kan vara särskilt känsliga för ”tjejaktiga” texter med kvinnliga huvudpersoner.[44]

Också genrepreferenserna skiljer sig åt mellan könen. I sin rapport om en grupp elevers läsvanor i Gävleborg kunde Brink konstatera vissa skillnader mellan flickor och pojkar i fråga om val av genre. Hans resultat stämmer väl överens med L-G Malmgrens nyss citerade undersökning. Fler flickor var nämligen intresserade av hästböcker och kärleksskildringar, medan pojkarna i större utsträckning läste seriealbum. Mysterieböcker samt monster- och spökberättelser var vanliga i båda grupperna.[45] Dessa resultat kan jämföras med genrepreferenserna hos 14-åringarna i IEA-undersökningen. Även bland dem fanns vissa gemensamma favoriter, såsom deckare och skräckskildringar, äventyrsromaner och böcker om natur.[46]

Kanske kan fascinationen inför skräckgenren ses som en fortsättning på det intresse för monster och spöken som kunde iakttas hos de yngre barnen. Det faktum att skräckgenren tilltalar båda könen kan tyckas märkligt, då skräck- och våldsamma teman traditionellt inte brukar förknippas med kvinnors läsning. Tanken att skräckgenren skulle vara populär bland unga läsare överlag stöds emellertid av Olle Holmberg, som i en översikt har hävdat att skräckfilmsgenren för många ungdomar får betydelse i frigörelseprocessen från

44. Taube, 1995, s. 45.

45. Brink, 2000, s. 26ff. Kärleksromaner ansågs länge vara en typiskt kvinnlig genre. Den amerikanska litteraturvetaren Janice A. Radway har forskat om kvinnors läsning av sådana. Hon går i polemik med de forskare som ser läsare av populärlitterära kärleksromaner som passiva och okritiska, och lyfter fram den stora roll denna litteratur har för många kvinnor (i hennes undersökning amerikanska hemmafruar). För dem står läsningen för både trygghet och eskapism. Se Janice A. Radway, *Reading the Romance. Women, Patriarchy and Popular Literature* (Chapel Hill, 1984).

46. Taube, 1995, s. 32.

föräldrarna.[47] Holmbergs tes stämmer väl överens med genrepreferenserna hos informanterna i min studie. Läsning av skräckskildringar tycks dock för många vara en övergående fas.

Ytterligare en populär genre är den samtidsrealistiska ungdomsboken, som i mitt material representeras av två böcker. Den har intagit en allt starkare position i yngre tonåringars läsning, något som Ulla Lundqvist har tillskrivit författarnas ökade bemödanden om att lägga sig på ungdomarnas nivå och ta upp företeelser dessa kan relatera till. Jag anser att det finns tydliga likheter mellan denna strävan och det erfarenhetspedagogiskt inriktade tänkande som under ett antal år har varit vanligt i den svenska skolan.[48] Lundqvist ser dock en viss fara i att tonåringarna genom att läsa många samtidsskildringar tänkta för deras åldersgrupp endast blir insatta i sådant som de redan känner till, på bekostnad av utvidgade kunskaper inom nya områden.[49] Om de enbart läste romaner tillhörande en och samma genre, eller en och samma stilnivå, skulle det vara en uppenbar risk. Men som jag kommer att visa i nästa kapitel läste eleverna i min studie i varje fall texter av ganska varierande slag i skolan.

Även IEA-rapporten visade tecken på att flickor och pojkar har skilda genrepreferenser. De 14-åriga flickorna i studien läste oftare kärleksskildringar, lyrik, biografier, litterära klassiker samt böcker om musik. Pojkarna läste i större utsträckning än flickorna böcker om idrott, naturvetenskap och teknik, komedier, science fiction och samhällsinriktade eller historiska skildringar.[50] Genusberoende skillnader avseende genrepreferenser tycks kvarstå i vuxen ål-

47. Holmberg menar att skräckfilmer där unga människor ofta tvingas ta sig igenom stora fasor på egen hand används som ett sätt att bearbeta de motsägelsefulla känslor många har inför att klara sig själva i livet. Se Olle Holmberg, *Ungdom och media. Om reception av fiktion på bio och i TV* (Lund, 1994), s. 99. Holmberg hänvisar till Olle Sjögren, ”Den förbannade tröskeln. Skräckfilm som modern övergångsrit”, *Våldet mot ögat. Filmforskare om film- och videoskräck*, red. Tilda Maria Forselius & Seppo Luoma-Keturi (Stockholm, 1985), s. 14ff.

48. L-G Malmgren har skrivit om vad han kallar en pedagogik för svenskan som ett *erfarenhetspedagogiskt ämne*. Med det menas i stora drag att litteraturundervisningen skall utgå från elevernas tidigare läserfarenheter och kunskaper. Se Malmgren, 1996, s. 89. I kapitel 2 diskuteras detta synsätt mer utförligt.

49. Ulla Lundqvist, *Tradition och förnyelse. Svensk ungdomsbok från sextiotal till nittiotal*. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 51 (Stockholm, 1994a), s. 39. En annan vinkling av det problem Lundqvist har tyckt sig se gjordes på 1970-talet av Sonja Svensson, vilket också nämns av Lundqvist. Svensson hyste liknande farhågor som Lundqvist, men kopplade dessa till en förändrad och utvidgad marknad för ungdomsböcker. Hon befarade att lite smalare ungdomslitteratur skulle få svårt att slå sig fram på en växande ungdomsboksmarknad. Se Sonja Svensson, ”Ett släkte för sig. Om åldersbarriärer i den svenska ungdomsboken 1950–1975”, *Kring den svenska ungdomsboken. Analys, debatt, handledning*, red. Ulla Lundqvist & Sonja Svensson (Stockholm, 1977), s. 12.

50. Taube, 1995, s. 32.

der, vilket framgår av senare års läsvanestatistik. Den mest populära skönlitterära genren år 2003 var bland män deckare, tätt följd av romaner. Men mest läste män fackböcker (inklusive studielitteratur). Bland kvinnor var romaner vanligast, följt av deckare och fackböcker. Samtliga dessa genrer lästes av en större andel kvinnor än män. Den enda genre där män läste mer än kvinnor var fantasygenren (inklusive science fiction).[51] Dessvärre råder oklarhet om vilken definition av ”roman” som användes, men med tanke på rapportens övriga genredefinitioner utgår jag ifrån att man närmast avsåg realistiska skildringar i prosaform.

De genusdifferentierade läsvanor som framträdde hos såväl Wåhlin och Asplund Carlsson som Brink och L-G Malmgren påminner i flera avseenden om de slutsatser den brittiske pedagogen Charles Sarland har dragit från sin studie om yngre tonårselevers läsning. Sarland kunde visa att många pojkar föredrog äventyrsböcker och våldsskildringar med manliga huvudpersoner, medan flickorna tyckte om att läsa kärleksberättelser och djurböcker med kvinnliga huvudpersoner. Till hans förvåning valde likväl några flickor, och inte bara pojkar, i hans undersökning att läsa David Morrells *First Blood* (1972), på vilken filmen om Rambo bygger. Men Sarland fann att pojkarna och flickorna läste denna bok på olika sätt. Medan pojkarna koncentrerade sig på den actionfyllda skildringen av våld och manlig styrka, intresserade sig flickorna även för personerna och deras tankar och känslor.[52]

Utöver sitt traditionellt kvinnliga intresse för känslor och relationer trädde flickorna sålunda in på pojkarnas område genom att välja en bok om Rambo, machoikonen framför andra. Särskilt tänkvärt i Sarlands iakttagelse är att pojkarna tycktes hålla fast vid en sedvanligt ”manlig” lässtil med betoning på fysisk styrka, handlingskraft och action. Mönstret med flickor som breddar sin lässtil och pojkar som enbart läser de mer traditionella genrerna syns även i Millards studie om skolläsning i arbetarklassmiljö. Hon fann att flickorna alltmer intresserade sig för äventyrs- och skräckböcker på bekostnad av de vanliga tonårsböckerna med kärlek, tonårsproblem och känslor som bärande teman, men pojkarna hade inte utvidgat sin läsning på motsvarande sätt.[53] Sarlands

51. Rudolf Antoni, ”Läsa och bläddra. Resultat från SOM-undersökningen 1988–2003”, *Bokläsning i den digitala tidsåldern. Aktuella undersökningar från Nordicom och SOM-institutet,* red. Ulla Carlsson. Medienotiser 2004:3 (Göteborg, 2004), s. 120.

52. Charles Sarland, *Young People Reading. Culture and Response* (Milton Keynes & Philadelphia, 1991), s. 50ff.

53. Millard, 1997, s. 55f.

och Millards resultat tyder alltså på att pojkars läsning är mer statisk och att flickor är mer benägna att förändra och utöka sin litterära repertoar.

En viktig fråga är varför flickor tenderar att läsa såväl traditionellt kvinnliga som manliga genrer, medan pojkar mer strikt inriktar sig på de senare. Detta förhållningssätt tycks nämligen vara utbrett också i Sverige.[54] Jag ser flera möjliga orsaker till detta. En är att flickorna, som tillhörande det traditionellt sett underordnade könet i samhällshierarkin, inte har haft behov av att begränsa sig till typiskt kvinnliga genrer och textmedier, utan snarare har försökt bredda sin läsning. Då pojkarnas intressen givits högre status, har flickorna som nämnts lockats till liknande val. Pojkarna har däremot uppfostrats till att värna om de hegemoniska manliga dygderna.[55] Därför har de inte haft anledning att pröva något nytt genom att söka sig till kvinnliga domäner. Möjligen känner de också omedvetet ett behov av att tydligt visa att de har en manlig identitet i en tid då könsrollerna är på väg mot en uppluckring, något jag strax återkommer till.

Varför och hur läser flickor och pojkar?

Flickors och pojkars läskulturer skiljer sig åt inte enbart i fråga om hur ofta och vad de läser. Också syftet och tillvägagångssättet är ibland särskiljande faktorer. Inom svensk läsforskning är detta fält ännu ganska outforskat. Johan Elmfeldts genusinriktade avhandling om hur gymnasieungdomar använder och relaterar till litteratur i undervisningen utgör dock, i likhet med föreliggande studie, ett undantag. Under några månader spelade han in gruppsamtal och helklassdiskussioner i sina egna gymnasieklasser. Det huvudsakliga syftet var att studera de 18–19-åriga flickornas och pojkarnas möten med ett antal texter från sent 1800-tal med det gemensamma temat förälskelse, kärlek och äktenskap. Vissa skillnader mellan flickorna och pojkarna framträdde, bland annat i en skrivuppgift som utgick från de lästa texterna. Flickorna skrev framförallt om relationen man–kvinna, medan pojkarna i sina texter snarare byggde upp ett försvar för kvinnans rättigheter. För pojkarna tycktes det alltså viktigt att visa att de var för jämställdhet, något flickorna inte hade samma behov av.[56] Men frånsett Elmfeldts resonemang menar jag att elevernas skilda ämnesval

54. Se exempelvis Ingrid Nettervik, *I barnbokens värld* (1994; Malmö, 2002), s. 110.

55. I avsnittet om genusbegreppet återvänder jag till frågan om kvinnors och mäns positioner i förhållande till varandra.

56. Johan Elmfeldt, *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*, diss. Lund (Stockholm/Stehag, 1997), s. 302.

även kan förklaras utifrån traditionella genuspositioner, där flickor förväntas intressera sig just för relationer och ett psykologiskt skeende, medan pojkar är mer distanserade och inriktade på ett objektivt skeende.

Elmfeldt framhåller också, med rätta, att de personer man möter i skönlitteraturen kan spela en särskilt viktig roll idag, när unga människor inte har samma givna genusidentitet som tidigare:

> De litterära karaktärerna kan användas som redskap för att pröva olika positioner, där ingen genusidentitet är helt och hållet given utan alla beteenden kan ifrågasättas och diskuteras. Med hjälp av den skönlitterära karaktären kan alltså läsarna leka med olika positioner, vilket är nödvändigt i en tid som kännetecknas av uppluckring av traditionella föreställningar och ideal.[57]

Detta spel med identiteter praktiserades i viss mån av Elmfeldts elever, framförallt av en grupp pojkar. Elmfeldt förklarar detta med att pojkar i högre grad än flickor känner osäkerhet inför sin egen identitet på grund av att den manliga identiteten idag inte framstår som lika självklar som tidigare.[58] Här vill jag dock göra en liknande invändning som ovan, då pojkarnas beteende likaväl skulle kunna tolkas som ett utslag av att de vill hålla större distans till ämnet, medan flickor gärna intar en mer subjektiv position.

Som vi har sett noterade även Sarland att hans kvinnliga och manliga elever vid läsningen av en och samma bok koncentrerade sig på skilda aspekter.[59] Också den amerikanska pedagogen Cynthia Ann Bowman har uppmärksammat att flickor och pojkar har olika läskulturer, men hon betonar särskilt elevernas sätt och eventuella vilja att läsa. I hennes genomgång av en stor grupp egna elevers respons på ett antal romaner visade det sig exempelvis att flickorna vid läsningen var mer öppna och tålmodiga, något jag menar kan bero på att många flickor vill vara läraren till lags. I senare kapitel finns anledning att återkomma till detta. Bowmans kvinnliga elever hade ofta en vilja att slutföra

57. Ibid., s. 73f.

58. Ibid., s. 301. Historikerna Christina Florin och Ulla Johansson har i en artikel visat hur kvinnornas tillträde till högre tjänster på sin tid medförde att männen kände sig hotade i sin genusidentitet. Idag kan män uppleva ett liknande hot, eftersom kvinnor har börjat få en starkare roll i samhället och har nått positioner inom andra områden än de traditionellt kvinnliga. Enligt min mening kan detta få effekter som att pojkar ogärna vill läsa sådant som flickor tycker om, medan de senare inte på motsvarande sätt riskerar sin status genom att läsa pojkböcker. Se Christina Florin & Ulla Johansson, ”Kunskap och kompetens som vapen”, *Häften för Kritiska studier* 23:3 (1990), s. 17ff.

59. Ett annat exempel kan hämtas från Millards studie. Hon iakttog att flickorna och pojkarna ofta hade skilda syften med sin läsning och därför gärna valde olika genrer. Enligt Millard läser pojkar ofta för att hitta information, medan flickor vill läsa om relationer. Se Millard, 1997, s. 160.

läsningen, medan pojkarna i många fall lättare gav upp om de inte fann boken intressant.[60] En slutsats blir därför att det är viktigt att pojkarna i skolan får läsa böcker de tycker om och kan förhålla sig till, eftersom många annars inte slutför läsningen. Även Millard resonerar på liknande sätt och menar att lärarna måste introducera fler böcker inom genrer som är populära bland pojkar, till exempel action och komedier.[61]

Ett annat intressant spörsmål i detta sammanhang är huruvida genus har betydelse för receptionen av en och samma bok, något vi redan har sett exempel på hos Sarland. Även den amerikanske litteraturvetaren David Bleich undersökte på 1980-talet denna fråga genom att låta en grupp kvinnliga och manliga studenter på grundnivå läsa några prosatexter respektive ett antal dikter. De fick därefter skriva ned sina tolkningar och diskutera texterna. Bleich kom till slutsatsen att både kvinnor och män läste lyrik på samma sätt, men att det däremot fanns skillnader i de båda könens reception av prosatexterna. De kvinnliga läsarna gick in i berättelsen som om den vore en verklig värld, medan männen såg den mer som produkten av någons arbete och därför intog en mer distanserad hållning.[62]

Liksom Bleich fann hans kollega Elizabeth A. Flynn vissa skillnader mellan hur män och kvinnor tolkar texter, när hon undersökte kvinnliga och manliga studenters reception av några prosatexter. Studien var något informellt upplagd då Flynns studenter, 26 kvinnor och 26 män, fick i uppgift att på valfritt sätt skriva ned sin respons på tre noveller. De hade således möjlighet att inrikta sig på olika delar av texterna, vilket bör ha medfört svårigheter vid analysen av deras reception och därför måste ses som en metodmässig svaghet. Flynn tyckte sig märka att en del manliga studenter inte visade empati för sårbara och känslosamma kvinnliga personer utan hade en tendens att döma ut dessa som galna. Kvinnliga läsare ville enligt Flynn ofta förstå texten innan de gav ett omdöme om den, ett drag som inte i samma utsträckning fanns hos de manliga läsarna i hennes studie.[63]

60. Cynthia Ann Bowman,"Gender Differences in Response to Literature", *Gender Issues in the Teaching of English*, red. Bruce C. Appleby & Nancy Mellin McCracken (Portsmouth, 1992), s. 86.

61. Elaine Millard, "Balancing the Books. Tackling Gender Differences in Reading", *Gender in the Secondary Curriculum. Balancing the Books*, red. Ann Clark & Elaine Millard (London & New York, 1998), s. 53.

62. David Bleich, "Gender Interests in Reading and Language", *Gender and Reading. Essays on Readers, Texts, and Contexts*, red. Elizabeth A. Flynn & Patrocinio P. Schweickart (Baltimore & London, 1986), s. 239.

63. Elizabeth A. Flynn, "Gender and Reading", *Gender and Reading. Essays on Readers, Texts, and Contexts*, red. Elizabeth A. Flynn & Patrocinio P. Schweickart (Baltimore & London, 1986), s. 285. En

Både Bleichs och Flynns slutsatser tyder alltså på skillnader i fråga om kvinnors och mäns sätt att läsa. Men studierna är förhållandevis små och dessutom inriktade på universitetsstudenter, varför resultaten inte utan vidare kan relateras till min undersökning. Likväl är deras slutsatser av intresse som en jämförelse med de läskulturer klasserna och ungdomarna i min studie har utvecklat. Det finns därför anledning att återknyta till dessa studier i kapitlen om elevernas litterära reception.

*

Jag vill understryka att det trots ovan berörda skillnader också finns gemensamma nämnare för flickors och pojkars läsvanor. Av särskild vikt är det faktum att ungdomar idag läser mindre än för något decennium sedan. Därför har dagens litteraturundervisning en mycket viktig roll att fylla, då den kan ge ungdomarna möjlighet att bredda sin repertoar. Detta framhålls som ett mål i svenskämnets kursplan, och åsikten delas av lärarna i mitt material.[64] De betonar alla vikten av att förse eleverna med texter som utmanar läsförmågan och ger vidgade vyer. Den speciella kontext som skolmiljön utgör bidrar också med vissa förutsättningar som är svåra att skapa i andra sammanhang, till exempel i hemmiljö, och som därför bör utnyttjas. Bland annat samtalar man i skolan om litteratur, något många fritidsläsare sällan ges tillfälle till då läsning ofta är en ensam sysselsättning. Det är bland annat i detta sammanhang föreliggande avhandling är av betydelse, eftersom jag här undersöker i vilken mån elevernas litterära repertoar dels tas tillvara, dels utvecklas i undervisningen.

Samtal, skrivande och reflektion om litteratur

Inom den didaktiska forskningen framhålls ofta betydelsen av att eleverna i skolan aktivt får arbeta med skönlitterära texter, en uppfattning jag delar och har tagit hänsyn till vid utformningen av min avhandlings metod. Eleverna skall inte lämnas ensamma med sin läsning, utan läraren bör se till att de får möjlighet att bearbeta de tankar och reflektioner läsningen genererar. Betydelsen av samtal och skrivande kring skönlitteratur har lyfts fram i en rad littera-

dylik tendens uppmärksammades av Brink i hans studie om en grupp tioåriga elevers läsning av Astrid Lindgrens *Bröderna Lejonhjärta* (1973). Flickorna visade i större utsträckning empati för personerna, medan pojkarnas intresse oftare rörde den spännande handlingen. Se Brink 2005b, s. 175.

64. *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier*, 2000, s. 97.

turdidaktiska studier, både i Sverige och i andra länder. Som nämnts har bland annat flera svenska avhandlingar och andra studier på området tillkommit inom ramen för det Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning (SmDi).

En avhandling som liksom min studie handlar om elevers läsning framlades år 2006 av Birgitta Bommarco. Men hennes undersökning skiljer sig från min bland annat genom att hon studerade läsprocessen i en av sina egna gymnasieklasser.[65] Bommarco koncentrerade sig på att ur ett litteraturdidaktiskt perspektiv analysera läsprocessen och den interaktion hon menar ägde rum vid elevernas läsning av olika texter. Hennes avhandling har relevans för min studie genom att den fokuserar på några elevers litterära respons. Dessutom använder vi oss av samma typ av material, nämligen elevernas läsloggar samt muntliga intervjuer och boksamtal.[66] Bommarcos studie visar att såväl skriftlig som muntlig bearbetning av litterära texter är viktiga redskap vid elevernas reception. Deras egna erfarenheter – deras så kallade *sociala världar* – kan via talet och skriften ges plats i litteraturundervisningen, under förutsättning att bearbetningen görs på sådant sätt att en öppen kommunikation kommer till stånd mellan eleverna och läraren. Bommarcos avhandling ger också god inblick i hur litteraturarbetet kan gå till i en klass. Likväl anser jag att det ligger en fara i att själv vara både undervisande lärare och forskare på en och samma gång. Rollerna är inte alltid helt lätta att separera, vilket ibland framskymtar i Bommarcos studie. Dessutom kan elevernas respons påverkas av att det är deras egen lärare som nu plötsligt inträder i en annan roll än normalt.

I svensk forskning om läsning och litteraturundervisning har boksamtal kommit att bli ett sätt att studera elevernas litteraturreception. Bommarcos avhandling är ett exempel på detta, men det finns fler. Bland annat har Lars Brink och Katarina Eriksson genomfört studier om 9–12-åriga respektive 10–14-åriga elevers skolläsning.[67] Båda har, om än med delvis skilda syften, studerat boksamtal i klassrummet för att på så sätt få tillgång till elevernas tankar om böcker de har läst.

Eriksson, som främst intresserade sig för elevernas interaktion, diskuterade två övergripande problem. För det första problematiserade hon boksamtalet genom att visa hur lärarens sätt att leda diskussionen kan vara förödande för

65. Bommarco, 2006.

66. Se kapitel 2 för en genomgång av mitt empiriska material.

67. Se Katarina Eriksson, *Life and Fiction. On Intertextuality in Pupils' Booktalk*. Linköping Studies in Arts and Science no. 251, diss. (Linköping, 2002) samt Brink, 2005a.

elevernas respons om det inte görs på ett bra sätt. Hon frågade sig om skolläsning kan organiseras så att eleverna istället får ökad läslust och fann att detta många gånger var svårt för lärarna. Diskussionerna om texter kom lätt att likna förhör även om det inte var lärarnas avsikt. Barnens reception styrdes i en viss riktning och spontaniteten blev lidande.[68] En liknande situation uppkom i min undersökning, varför jag återkommer till Erikssons studie i senare kapitel. Men redan nu vill jag betona att hennes diskussion om boksamtalets form är betydelsefull. Alla former av samtal är inte nödvändigtvis av godo för eleverna. Den avgörande frågan är hur ett bra boksamtal skall vara utformat.

För det andra framkom det i Erikssons studie att både lärarna och eleverna i många fall hade en traditionell syn på genus och på hur män respektive kvinnor skall bete sig. Hon menar att detta oavsiktligt förstärktes av lärarnas sätt att ställa frågor. Men de genuskonservativa åsikterna var mer framträdande när eleverna diskuterade yngre än äldre fiktiva personer.[69] Dessutom påpekar Eriksson att de böcker som lästes till övervägande delen hade manliga huvudpersoner. Flickorna var därför oftare än pojkarna tvungna att läsa ”from the *Other's* point of view”.[70] Det är dock möjligt att vända på hennes resonemang och istället se detta som en möjlighet till utveckling för flickorna. De tvingades sätta sig in i andra identiteter och roller, medan pojkarna inte fick samma utmaning och därför inte heller lika stor möjlighet att utvecklas. Säkerligen vore det nyttigt för många pojkar att läsa böcker ur ett kvinnligt perspektiv.

Brink medverkade i sin studie vid drygt tjugo boksamtal i två klasser. Samtalen rörde sig kring böcker som eleverna själva hade fått välja. Ett tydligt drag var att pojkarna ofta dominerade diskussionerna, medan flickorna var tysta. Detta mönster fanns oavsett om samtalet handlade om en bok som flickorna eller pojkarna tyckte om och var också synligt bland eleverna i min studie. Hos Brink framgick även att många flickor gärna läste böcker om kärlek, men att detta tema inte var populärt bland pojkarna. Pojkarna tenderade i högre grad än flickorna att helt avvisa texter vars teman de inte visste hur de skulle hantera.[71]

En litteraturdidaktiker som länge har propagerat för att arbeta både skriftligt och muntligt med litteratur är Gunilla Molloy.[72] I sin avhandling om sko-

68. Eriksson, 2002, särskilt s. 87–103.
69. Ibid., s. 135f.
70. Ibid., s. 189. Se även Molloy, 2002.
71. Brink, 2005a.
72. Se exempelvis Gunilla Molloy, *Reflekterande läsning och skrivning. Årskurs 7–9* (Lund, 1996),

lans litteraturundervisning förespråkade hon en ny sorts svenskämne, i vilket samtal kring skolans och vårt samhälles värdegrund skall utgöra en betydelsefull del. Skönlitteraturen skulle i detta sammanhang kunna fylla en viktig roll, då den innehåller stoff till sådana diskussioner. Genom en tydlig samverkan mellan lärare, text och elev skulle svenskämnet kunna bli vad Molloy kallar ett *demokratiämne*. Det innebär två saker. För det första bör svensklärarna samarbeta mer med SO-lärarna. För det andra bör *deliberativa samtal* eftersträvas – det vill säga en samtalsform vari eleverna inte bara ges tillfälle att utveckla sina åsikter, utan där de också lär sig lyssna på och respektera andra.[73] I en senare bok har Molloy delvis omvärderat sin syn på svenskan som demokratiämne. Hon betonar där att eleverna också behöver vissa litteraturvetenskapliga verktyg för att dels kunna tillgodogöra sig, dels kunna bearbeta läsningen.[74] Detta, liksom min kritik av Molloys tankar, diskuterar jag i avhandlingens slutkapitel.

Ett bra exempel på hur litteraturen skulle kunna fungera som demokratiämne finner man i en artikel av den amerikanska pedagogen Lois Stover. Där argumenterar hon för att inom engelskämnet låta eleverna samtala om och reflektera över ungdomsromaner som mer eller mindre öppet handlar om kön och de mans- och kvinnostereotypa föreställningar som finns omkring oss. Läraren bör i sådana samtal ha en aktivt stödjande roll.[75] På detta vis skulle en fruktbar debatt om genusfrågor kunna komma till stånd, framförallt om diskussionen förs i form av ett deliberativt samtal där vars och ens åsikter förs fram och diskuteras objektivt.

En av de personer som i likhet med Molloy länge har propagerat för boksamtalets betydelse, och som har fått stort gehör bland svenska pedagoger, är den brittiske författaren och pedagogen Aidan Chambers. Hans grundtanke är att eleverna måste få känna att deras röster blir hörda och att läraren tar deras synpunkter på allvar. Det deliberativa samtalet har mycket gemensamt med den diskussionsform Chambers förespråkar.[76] Även den amerikanska litte-

---

Molloy, ”Har fröken läst *Fever pitch*?”, *Svenskämnets didaktik*, 1998:2 (Stockholm, 1998), s. 52–58, Molloy, *Att läsa skönlitteratur med tonåringar* (Lund, 2004) och Molloy, *Skolämnet svenska. En kritisk ämnesdidaktik* (Lund, 2007).

73. Molloy, 2002, s. 310f och 317ff. Begreppet *deliberativa samtal* har Molloy lånat från modern demokratiforskning.

74. Molloy, 2007.

75. Lois Stover, ”Must Boys Be Boys and Girls Be Girls? Exploring Gender through Reading Young Adult Literature”, *Gender Issues in the Teaching of English*, red. Bruce C. Appleby & Nancy Mellin McCracken (Portsmouth, 1992), s. 94 och 100.

76. Aidan Chambers, *Tell Me. Children, Reading and Talk* (1993; Portland och Markham, 1996). Då Chambers tankar har vunnit gehör hos flera av lärarna i min studie ges en närmare presentation av

raturdidaktikern Judith A. Langer har framhållit vikten av en dylik form av öppna boksamtal där såväl lyssnande som egna reflektioner värderas högt. En av hörnstenarna i hennes teori om läsning är att eleverna skall uppmuntras att ställa frågor om texten. Enligt Langer är det genom att dela med sig av sina tankar om den lästa texten som en djupare förståelse kan uppnås.[77]

*

Sammanfattningsvis kan vi se att den svenska forskningen kring läsning i skolan har fått lite av ett uppsving under det senaste decenniet. Ett betydande antal studier har genomförts såväl i grundskole- som gymnasiemiljö. Dessa har delvis haft olika fokus, men har ändå gett ganska samstämmiga resultat i fråga om flickors och pojkars förhållande till läsning. Bland annat tenderar många flickor att läsa relationsinriktade romaner, men också spännings- och äventyrsskildringar. Pojkarna är i större utsträckning inriktade mot action och handlingscentrerade böcker. I skolan tycks deras olika preferenser inte alltid tillvaratas på bästa sätt. Exempelvis är de flesta huvudpersonerna i de böcker som läses manliga, åtminstone av Erikssons och Molloys studier att döma.

Samtidigt visar en del undersökningar att eleverna har relativt stor frihet att själva välja sin läsning. Detta ställer dock stora krav på lärarens förmåga att skapa och leda fungerande modeller för diskussioner och samtal. Om många böcker läses samtidigt i klassen kan det exempelvis vara svårt att finna former för boksamtal, varför eleverna riskerar att ofta lämnas för sig själva. Att bjuda in eleverna till reflekterande och utvecklande samtal och skrivuppgifter förefaller vara av betydelse för deras fortsatta läsutveckling. En vidare diskussion om detta förs framförallt i det avslutande kapitlet, då boksamtal var ett viktigt redskap vid bearbetningen av de romaner eleverna läste inom ramen för min studie.

Teorier om läsning av skönlitteratur

Som framgått är läsning en social praktik. Läsaren och läsprocessen är följaktligen beroende av sin omgivning. I ett snävare perspektiv är läsning också en mycket personlig process i vilken författaren, texten och läsaren med nödvändighet samverkar. Författaren lägger grunden till läsprocessen genom att

dem i kapitel 2.

77. Langer, 1995, s. 58f.

skriva en text. Läsaren påverkas i sin tur av författarens ord, men också texten är föränderlig i så måtto att olika läsare ger dess ord olika innebörd.[78] Vi för alla med oss vår personliga bakgrund och våra individuella erfarenheter när vi närmar oss en text, och vi har förväntningar av skilda slag inför boken vi läser. Dessutom läser vi den i olika sammanhang och av varierande anledningar. Det leder till att en text kan förstås på skilda sätt, och att den därmed inte kan betraktas som helt färdig förrän den har blivit läst och tolkad.

Läsarens aktiva roll som texttolkare och meningsskapare är central för den litteraturvetenskapliga gren som kallas receptionsforskning.[79] Givetvis finns många andra teorier om hur läsprocessen är beskaffad, men för min studie, där undersökningsobjektet är läsarens reception och inte författarens intentioner eller sökandet efter textens ”rätta” betydelse, är denna alltmer inflytelserika inriktning i högsta grad användbar. Följande avsnitt syftar till att placera in avhandlingen i en receptionsteoretisk forskningstradition med Louise M. Rosenblatt, Wolfgang Iser och Jonathan Culler som viktiga namn. Deras tankar utgör den teoretiska grunden för avhandlingen och för min syn på läsprocessen, även om jag i senare kapitel refererar tämligen sparsamt till dem. Av mer direkt betydelse för studien har varit Judith A. Langer, Jack Thomson, Kathleen McCormick och Joseph A. Appleyard, eftersom deras teorier används som analytiska redskap i kapitlen om receptionen av de fyra romanerna. Därför presenteras de i ett särskilt avsnitt.

Läsprocessen och litteraturundervisningen

Läsprocessen är alltså situerad. Men vad kännetecknas den av, hur går den till, och vad händer då en text blir läst och tolkad? Olika receptionsforskare har gett skilda svar på dessa frågor. För Louise M. Rosenblatt, aktiv inom receptionsforskningen redan på 1930-talet, är det i läsprocessen fråga om ett transaktivt utbyte av information mellan läsaren och texten, vilket i förlängningen leder till att hon ser texten som en social produkt. Det är nämligen först i och med

78. Anders Palm har till exempel beskrivit skönlitterär läsning som en process där texten endast är en språklig struktur, vilken måste tolkas för att få betydelse. Se Palm, ”Att tolka texten”, *Litteraturvetenskap. En inledning*, red. Staffan Bergsten (Lund, 1998), s. 158.

79. Begreppet receptionsforskning använder jag i det här sammanhanget som paraplybeteckning för den tyska receptionsteorin, den amerikanska reader-response criticism och senare decenniers många empiriska studier om läsares reception. Dessa riktningar har det gemensamt att de utgår från läsarens roll i läsprocessen, men skiljer sig i övrigt åt på vissa sätt. Eftersom skillnaderna är av ringa betydelse för min studie kommer de inte vidare att diskuteras här.

att en text blir läst som den kan anses ha blivit betydelsebärande.[80] Hon ser dessutom på skönlitterär läsning som en mycket personlig process:

> What, then, happens in the reading of a literary work? The reader, drawing on past linguistic and life experience, links the signs on the page with certain words, certain concepts, certain sensuous experiences, certain images of things, people, actions, scenes. The special meanings and, more particularly, the submerged associations that these words and images have for the individual reader will largely determine what the work communicates to *him*. The reader brings to the work personality traits, memories of past events, present needs and preoccupations, a particular mood of the moment, and a particular physical condition. These and many other elements in a never-to-be-duplicated combination determine his interfusion with the peculiar contribution of the text.[81]

Om vi liksom Rosenblatt uppfattar texten som en social produkt beroende av sin läsare och dennas situation, måste vi även betänka att uttolkaren, det vill säga läsaren, kan ha olika syften med sin läsning. Rosenblatt skiljer på två sorters läsning, så kallad *efferent reading* och *aesthetic reading*. Som benämningarna antyder handlar den efferenta läsningen om en läsart som syftar till att inhämta och analysera information (efferent är en anatomisk term som betyder utåtledande eller bortförande), medan den estetiska läsningen mer handlar om en subjektiv läsupplevelse där texten tolkas utifrån dess konstnärliga värden. Vid läsning av en facktext är efferent läsning fullt tillräcklig, även om det också går att läsa en sådan text estetiskt. Läsning av ett skönlitterärt verk kräver däremot att de estetiska värdena uppmärksammas. Först då sätts upplevelsen av texten i fokus. När läsaren strukturerar de bilder, känslor och tankar en fiktiv text ger, kan en djupare upplevelse av verket nås.[82] Detta kräver en noggrann och eftertänksam läsning av texten, vilket Rosenblatt också har betonat.[83]

Jag använder mig av Rosenblatts begrepp efferent och estetisk läsning vid analyserna av elevernas reception, eftersom dessa läsarter ganska väl representerar två skilda sätt att se på en text. Valet av läsart påverkas också av läsarens syfte. Det gör Rosenblatts indelning än mer användbar för min studie, då man

80. Louise M. Rosenblatt, *Literature as Exploration* (1938; New York, 1995), s. 26ff.

81. Ibid., s. 30.

82. Ibid., s. 32f och Rosenblatt, *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work* (1978; Carbondale & Edwardsville, 1994), s. 22ff.

83. Rosenblatt, 1994, s. 25.

kan anta att eleverna delvis väljer läsart utifrån undervisningens uppläggning och hur de tror att läraren vill att de skall läsa. Rosenblatts teori är i huvudsak koncentrerad till de känslor texten väcker hos läsaren. Det kan ha sina fördelar att betona den personliga och subjektiva upplevelsen, men ibland finns en otydlighet i Rosenblatts behandling av andra aspekter av läsprocessen, bland annat vad gäller berättarteknikens utformning.

För att få en mer fullständig bild av läsprocessen kan Rosenblatts teori kombineras med den amerikanske receptionsforskaren Jonathan Cullers teori och hans begrepp den *litterära kompetensen*.[84] Den innefattar kunskapen om de normer som är av betydelse för läsprocessen, och som kan vara avgörande för hur man tillgodogör sig texten.[85] Det kan exempelvis handla om att läsaren för att kunna förstå en dikt måste ha viss kännedom om versmått eller andra specifika genrekonventioner. Den litterärt kompetente läsaren är också medveten om att normerna skiljer sig åt beroende på situation:

> These norms may remain vague and they may vary greatly from one situation to another and from one interpretive community to another, but the process of interpretation is incomprehensible without them, and one is usefully reminded of this by the allusion to norms implicit in the concept of "literary competence".[86]

Ju större läsvana, desto bättre förutsättningar för en ökad litterär kompetens, eftersom läsaren då har haft många möjligheter att få erfarenhet av och därmed bättre insikt i olika litterära normer. Som kommer att framgå av avhandlingens senare kapitel har den litterära kompetensen betydelse för läsprocessen. Dessutom kompletterar Cullers syn på litterär tolkning som en utvecklingsbar färdighet Rosenblatts uppfattning att läsning och tolkning är mer emotionellt och subjektivt styrda aktiviteter. Jag menar nämligen att det är en blandning av bådadera.

En annan förgrundsgestalt inom den läsarorienterade teoribildningen är Wolfgang Iser, som skrev några av sina mest inflytelserika verk på 1970-talet. Även hans tankar ligger i någon mån till grund för min syn på läsprocessen. I likhet med Rosenblatt ser Iser läsarens aktiva roll som nödvändig för att en text skall få mening. Men en skillnad är att Iser talar om interaktion, medan Ro-

84. Begreppet *literary competence* myntades av Culler år 1975 och finns beskrivet i Culler, *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature* (London, 1975), s. 113ff.

85. Jonathan Culler, *The Pursuit of Signs. Semiotics, Literature, Deconstruction* (1981; London & New York, 2001), s. 55f.

86. Ibid., s. 56.

senblatt använder sig av begreppet transaktion.[87] Enligt Iser kan läsaren skapa mening genom att fylla i de luckor som alltid finns i en text. Det kan till exempel röra sig om tomrum mellan läsaren och de händelser eller personer som skildras i boken. Författaren kanske har valt att ge mycket kortfattade beskrivningar, varför läsaren måste läsa mellan raderna för att fylla i de luckor som därigenom skapas.[88] För att kunna tyda texten krävs då att läsaren *inter*agerar med den. Det sker alltså ett utbyte av information mellan texten och läsaren i och med att den förra tolkas. Rosenblatt anser emellertid att termen interaktion är alltför mekanisk och betonar istället att det i tolkningen av en text rör sig om en skapelseakt. Hon har beskrivit skillnaden mellan interaktion och transaktion på följande sätt:

> *Interaction*, the term generally used, suggests two distinct entities acting on each other, like two billiard balls. *Transaction* lacks such mechanistic overtones and permits emphasis on the to-and-fro, spiraling, nonlinear, continuously reciprocal influence of reader and text in the making of meaning. The meaning – the poem – "happens" during the transaction between the reader and the signs on the page.[89]

Rosenblatts transaktion förutsätter sålunda en ömsesidig påverkan mellan text och läsare, något som sker i ett ständigt omskapande. Isers interaktion innebär däremot en något mindre tydlig förändringsprocess.

Förvisso är läsarens position betydelsefull även för Iser, men han understryker att det är texten som har den viktigaste rollen. Enligt Iser kan man i det litterära verket urskilja två olika poler, vilka båda samverkar till slutprodukten – den färdigskapade och tolkade texten. Med hjälp av dessa poler indelar han den litterära textens tillblivelse i en tudelad process. Den första polen är den *artistiska*, det vill säga författarens text. Den andra är den *estetiska*, med andra ord texten såsom läsaren tolkar den. Det litterära verkets budskap förmedlas således på två sätt: först genom att författaren skriver texten och därmed ger vissa förutsättningar för den senare tolkningen, sedan genom att läsaren mottar texten och formar den via sin tolkning.[90] Häri finns en olikhet i

87. Wolfgang Iser, *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response* (1976; Baltimore & London, 1980), s. 163.

88. För exempel på olika former av luckor i texten, se Wolfgang Iser, *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett* (1972; Baltimore & London, 1978). För en beskrivning av Isers syn på läsprocessen, se ibid., s. 274ff.

89. Rosenblatt, 1995, s. xvi.

90. Iser, 1980, s. 21.

förhållande till Rosenblatt. Hon anser att en text består av ”merely inkspots”, och det åligger läsaren att förvandla dessa ”bläckfläckar” till meningsbärande symboler.[91]

En betydelsefull likhet mellan Iser och Rosenblatt är att litteraturen inte för någon av dem är ett objekt som läsaren passivt kan tillägna sig. Istället är läsaren en aktör som i sitt eget inre ger liv åt texten. Isers syn på läsprocessen innebär sammanfattningsvis att läsning är en aktivitet som är beroende av texten. Den måste sedan tolkas av läsaren, som i sin tur påverkas av sin tolkning.[92] För att denna process skall äga rum måste läsaren använda sig av sina erfarenheter och kunna relatera till texten. Det kan ofta skapa problem i skolorna, där eleverna ges i uppgift att läsa texter av skilda slag. Jag har anledning att återkomma till detta i senare kapitel.

Både Rosenblatts och Isers teorier är användbara vid studier om ungdomar och litteraturundervisning.[93] Rosenblatt har framhållit den roll vår psykologiska utveckling har för läsprocessen, och hon har i det sammanhanget lagt stor vikt vid ungdomars läsupplevelse: ”For the adolescent reader, the experience of the work is further specialized by the fact that he has probably not yet arrived at a consistent view of life or achieved a fully integrated personality.” Därför anser Rosenblatt också att litteraturen har en viktig roll att fylla i skolan. Hon betonar vikten av att eleverna ges tillfälle att utifrån sina personliga drag och erfarenheter skapa ett eget förhållande till den litterära texten, en tanke som var tämligen revolutionerande då hon på 1930-talet började sin karriär.[94] Iser har å sin sida framhållit att olika genrer ställer olika krav på läsaren, något som är värt att fundera över i undervisningssammanhang. Genom att erbjuda eleverna skilda typer av texter kan läraren bredda deras förmåga att på egen hand ta till sig och finna mening i vad de läser.

För att man överhuvudtaget skall kunna skapa sin egen respons på en litterär text måste det dock finnas en minsta gemensamma nämnare, någonting att ta avstamp från i tolkningen. Där har skolan inte alltid lyckats så bra. Sarland

91. Rosenblatt, 1995, s. 24.

92. Iser, 1980, s. 163.

93. Bland annat har den australiensiske litteraturdidaktikern Jack Thomson, vars teori om läsutveckling jag kommer att använda i en av mina analyser, påpekat att lärare i sin undervisning kan dra nytta av Isers begrepp *implicerad läsare* för att lära sig förstå varför eleverna är positiva till vissa texter men negativa till andra. Se Thomson, 1987, s. 114. Isers begrepp implicerad läsare innebär att författaren skriver in en läsare i texten. Texten har förvisso en potentiell innebörd och inbyggd struktur, men det är upp till läsaren att genom sin tolkning tydliggöra denna innebörd. Se Iser, 1978, s. xii.

94. Rosenblatt, 1995, s. 30f.

har understrukit den konflikt som nästan alltid föreligger mellan lärare och elever i fråga om syfte och mål med läsningen. Han anser att eleverna i många fall är i underläge, eftersom de vuxna har såväl makten som kunskapen på sin sida.[95] Sarland har rätt i att litteraturundervisningen lätt kan medföra sådana problem. Jag anser därför att läraren bör försöka synkronisera sina egna åsikter om undervisningen med elevernas för att på så sätt kunna hitta texter som såväl de kvinnliga som manliga eleverna tycker sig ha beröringspunkter med. Samtidigt bör eleverna också uppmuntras till att bredda sin litterära repertoar.

Elmfeldt, som har använt sig av Rosenblatts transaktionsbegrepp för att förklara sin ståndpunkt, har en liknande uppfattning. Han menar att det finns en konflikt mellan att å ena sidan låta eleverna läsa böcker där de känner igen sig och kan relatera till handling och personer, och att å den andra sidan låta dem studera litteraturen utifrån rent litterära aspekter. Genom att betrakta texten och läsaren som delar i en transaktiv läsprocess menar han med rätta att denna konflikt i undervisningssituationen skulle kunna undvikas. Både läsarens bakgrund och textens uppbyggnad skulle då kunna komma till sin rätt på en och samma gång.[96]

Fyra teorier om läsprocessen

För mitt studium av de många elevernas reception krävdes någon form av teoribildning som analytiskt hjälpmedel. Valet föll på fyra teorier med delvis olika inriktning, men med intresset för läsarens betydelse i läsprocessen gemensamt. Tre av dessa, utvecklade av Judith A. Langer, Jack Thomson och Kathleen McCormick, beskriver ur pedagogisk synvinkel relationen mellan läsaren och texten samt ger förslag på hur litteraturundervisningen mot denna bakgrund kan utformas. Den fjärde, formad av Joseph A. Appleyard, utgår istället från ett utvecklingspsykologiskt synsätt. De tre förstnämnda teorierna är främst deskriptiva och har som utgångspunkt den undervisning upphovsmännen har kommit i kontakt med antingen i egenskap av forskare eller i egenskap av lärare. Utifrån sina erfarenheter och iakttagelser har de bildat sig en uppfattning om dels läsprocessens olika steg, dels hur dessa kunskaper på bästa sätt skulle kunna förvaltas i skolan. Appleyards teori är mer normativ och inte lika fast knuten till undervisning som de övriga. Som kommer att framgå har hans

95. Sarland, 1991, s. 113.
96. Elmfeldt, 1997, s. 114.

metod och åsikter om läsutveckling också fått viss kritik, då den anses alltför kulturbunden. Av skäl som jag återkommer till är hans teori ändå tillämpbar.

Genom att i möjligaste mån applicera de fyra teoribildningarna var och en för sig på fyra olika klassers läsning vill jag i avhandlingens slutkapitel även kunna diskutera hur teorierna förhåller sig till varandra, och vilka för- och nackdelar de hade vid receptionsanalyserna. Att helt renodla teorierna och separera dem från varandra låter sig dock inte göras. Därför infogas ibland delar av olika teorier i ett och samma kapitel. Framförallt handlar det i dylika fall om att jag vill markera vissa aspekter av elevernas reception som inte betonas tillräckligt tydligt i den för kapitlet aktuella teorin.

JUDITH A. LANGER – ATT SKAPA FÖRESTÄLLNINGSVÄRLDAR

Den första teori jag kommer att använda i receptionsanalysen kallas *envisionment building*, eller på svenska *skapande av föreställningsvärldar*, och har formulerats av Judith A. Langer.[97] Langer beskriver sin syn på, inte bara hur läsprocessen går till i idealfallet, utan även hur läsare med olika grad av läsvana mer generellt funderar över olika frågor som väcks vid läsningen av en litterär text. Termen *envisionment* står för de individuella och föränderliga föreställningsvärldar var och en av oss skapar utifrån våra tidigare erfarenheter. Dessa ligger alltid till grund för hur vi tolkar en text. Skapandet av föreställningsvärldar har av Langer beskrivits som en process genom vilken vi utvecklar våra uppfattningar om en text och därmed också vår receptionsförmåga. Processen kännetecknas av att läsaren rör sig inom och mellan de olika världarna. Den är därför stadd i ständig förändring och fortgår även efter det att läsningen är avslutad. Genom exempelvis reflektion, diskussion eller skrivande fortsätter läsaren att bearbeta och omformulera sina intryck av texten.[98] För Langer är således läsprocessen en tidskrävande företeelse. Skapandet av föreställningsvärldar kan enligt henne delas upp i fyra *stances*, eller *positioner*.[99] De kan före-

97. Langers teori har i varierande omfattning använts i flera svenska studier på senare år. Se till exempel Nils-Erik Nilsson, ”Att skapa textvärldar”, *Läsares läsning. Ämnesdidaktiska perspektiv på meningsskapande*, red. Nils-Erik Nilsson & Sten-Olof Ullström (Karlstad, 2000), s. 41–57; Molloy, 2002; Kerstin Bergöö, *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Malmö Studies in Educational Sciences no. 20, diss. (Malmö, 2005); Thorson, 2005; Bommarco, 2006 och Olin-Scheller, 2006.

98. Langer, 1995, s. 9f.

99. Termen ”stance” är i detta sammanhang inte helt lätt att översätta. L-G Malmgren använder sig av ordet ”stadium”, vilket med rätta har ifrågasatts av Thorson. Eftersom Langer så tydligt markerar att de fyra formerna av ”stances” kan förekomma parallellt, är stadium inte ett passande ord att använda

komma när som helst och i vilken ordning som helst under läsningens gång.

I den första positionen, *att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld*, söker läsaren med hjälp av tidigare erfarenheter främst efter allmänna ledtrådar till textens betydelse. Framförallt är han eller hon i detta skede inriktad på att få kunskap om personer, handling och miljö samt om hur dessa interagerar. I den andra positionen, *att vara inne i och röra sig genom en föreställningsvärld*, bygger läsaren vidare på den information han eller hon redan har funnit. Det handlar nu om att förbättra förståelsen av texten genom att ställa sig frågor om exempelvis relationer, känslor och orsakssammanhang. Läsaren tar här hjälp såväl av sin förförståelse som av själva texten. Det är i denna position han eller hon börjar fundera över textens djupare mening. Position tre, *att stiga ut och tänka över det man vet*, innebär att läsaren tillfälligt ställer sig utanför texten för att få perspektiv på den och kunna infoga nya kunskaper i sina föreställningsvärldar. Langer betonar att denna position skiljer sig från de övriga därigenom att läsaren nu använder sig av den nyvunna kunskapen för att bygga ut och omvärdera sin kunskap. Läsaren kan till exempel fråga sig vilket värde texten har för hans eller hennes eget liv. I den fjärde positionen, *att gå ut ur och objektifiera upplevelsen*, analyserar läsaren sin förståelse av texten och gör jämförelser med tidigare läsning. Dessutom börjar han eller hon alltmer rikta in sig på de litterära aspekterna. Denna position kännetecknas av distans till texten, och läsaren agerar här i rollen av kritiker.[100]

Langers teori erbjuder en begreppsapparat som lämpar sig väl för en diskussion om en grupp läsares förhållande till en text. Den står för ett icke-hierarkiskt synsätt. Istället för att gruppera de olika läsarna i skilda utvecklingslägen utifrån intellektuell kapacitet framhävs vars och ens personliga förhållningssätt till den litterära texten. Den har också många beröringspunkter med Rosenblatts idéer om den transaktiva läsprocessen. Eftersom Langer understryker att hennes teori är tänkt att ge vägledning vid undervisning passar den än bättre vid analys av en grupp elevers läsning.

Även om jag håller med om de stora dragen i Langers teori vill jag, i likhet med L-G Malmgren, rikta viss kritik mot hennes ibland något naiva syn på

---

sig av. Thorson har istället fört fram termen ”förhållningssätt” som ett tänkbart alternativ. Se L-G Malmgren, 1997, s. 217 respektive Thorson, 2005, s. 20. Ordet förhållningssätt tycks mig lämpligare än stadium, men jag har ändå valt att översätta ”stance” med *position*. Utöver att detta ord markerar den rörelse mellan olika utgångslägen som Langer så starkt vill betona, finner jag termen position lämplig på grund av dess korthet och tydlighet. Förhållningssätt är däremot något otympligt och ger lätt sken av att innebära ett statiskt ställningstagande.

100. Langer, 1995, s. 16ff.

undervisningssituationen.[101] Hon skriver upprepade gånger om ”the envisionment building classroom” som en sorts ”safe house” där eleverna med litteraturens hjälp kan bilda en gemenskap baserad på full tillit till och förståelse för varandra.[102] Givetvis är en sådan lektionsmiljö eftersträvansvärd, men med risk att framstå som negativ vill jag också hävda att den är tämligen utopisk. Det hade varit önskvärt att Langer i sina resonemang även hade inkluderat en diskussion om potentiella hinder och hur dessa skulle kunna övervinnas. Bortsett från dessa invändningar är hennes teori mycket användbar och i kapitel 3 tillämpas den på en klass reception av Per Nilssons *Hjärtans fröjd*.

JACK THOMSON – ATT BLI EN KOMPETENT LÄSARE

Jack Thomson är den andra forskare med litteraturdidaktisk inriktning vars läsutvecklingsmodell jag använder mig av. Han utarbetade sin modell i början av 1980-talet, utifrån intervjuer med drygt femtio elever i åldern 13–16 år. Thomson, som själv har arbetat som lärare under många år, utgår i sitt läsutvecklingsschema från att man som läsare utvecklar sin förmåga att fördjupa sig i den litterära texten på olika plan. Han har indelat denna process i sex olika steg, som i princip följer på varandra. I och för sig understryker han att det kan förekomma vissa överlappningar, men i huvudsak utvecklas läsaren linjärt från ett stadium till nästa. Av Thomsons sex steg framgår det att läsare med olika väl utvecklad litterär kompetens koncentrerar sig på skilda aspekter av den litterära texten. Liksom Iser och Culler framhåller han således vikten av tidigare läserfarenhet och förmågan att ackumulera och tillgodogöra sig berättarteknik och litterära normer. Den litterära processen ses som en färdighet vilken läsaren med ökad erfarenhet lär sig att bemästra.

Stadium ett, *oreflekterat intresse för spännande händelseförlopp*, kännetecknas av att läsaren vill ha en enkel och klar handling och ett persongalleri som är anpassat därtill. Läsaren har en benägenhet att se personerna i svart och vitt, som goda eller onda, och visar inget djupare intresse för dem. Om inte handlingen är tillräckligt spännande och fartfylld tappar läsaren snabbt intresset för att läsa

101. Med hänvisning till en amerikansk rapport om litteraturundervisningens problem exemplifierade L-G Malmgren sin kritik med att elevernas förväntningar på den litteratur de får läsa inte alltid blir tillfredsställda, varför skolan inte blir den utvecklande och tillåtande fristad Langer tänker sig. Se L-G Malmgren, 1997, s. 220, med hänvisning till Janice M. Wolff, ”Teaching the Contact Zone. The Myth of Safe Houses”, *Critical Theory and the Teaching of Literature. Politics, Curriculum, Pedagogy,* red. James F. Slevin & Art Young (Urbana, 1996).

102. Se exempelvis Langer, 1995, s. 144.

vidare. På nästa stadium, *det empatiska*, är läsaren främst inriktad på textens personer, deras känslor och det sätt på vilket de hanterar olika situationer. Men detta ger inte upphov till någon djupare analys, och inte heller relaterar läsaren särskilt mycket till sig själv eller till verkligheten. Det sker däremot på stadium tre, *det analytiska stadiet*, då läsaren börjar dra paralleller mellan fiktion och verklighet. Läsningen är emellertid fortfarande tämligen subjektiv och inåtvänd.[103]

På den fjärde nivån, *det reflekterande stadiet*, fördjupar läsaren sin analytiska förmåga och börjar alltmer kunna bortse från sin egen person. Följden blir en större förståelse för andra människors handlingssätt och motiv. Kommen så här långt kan läsaren också lättare finna och analysera textens teman. Stadium fem, *att se hela verket som författarens konstruktion samt jämföra sin egen syn på omvärlden med författarens*, innebär bland annat att kunna se författarens roll vid tillkomsten av texten, både i egenskap av dess skapare och av dess regissör. På det sjätte och sista stadiet, *medvetet och genomtänkt förhållande till författaren, igenkännande av textens ideologi och förståelse av jaget och av den egna läsprocessen*, har läsaren nått kunskap om hur en litterär text är uppbyggd och fungerar. Han eller hon kan också placera texten i ett större sammanhang och dra paralleller till exempelvis politik. Läsarna på denna utvecklingsnivå är dessutom medvetna om, och kan styra, sina tankar om texten på ett sådant sätt att de kan dra nytta av det även i helt andra sammanhang.[104]

Thomsons teori är intressant att applicera på ungdomars läsning, eftersom den utgör ett försök att förklara hur läsare med olika stor läserfarenhet tenderar att koncentrera sig på skilda saker i en text. I någon mån är det emellertid svårt att urskilja hur stor vikt Thomson fäster vid faktorer av skilda slag. Framförallt hade det varit önskvärt med ett tydligt ställningstagande till betydelsen av ungdomars psykologiska utveckling. Särskilt föreställer jag mig att en viss psykologisk mognad är nödvändig för att kunna nå stadium fyra, fem och sex. Jag använder mig av Thomsons teori i kapitel 4, som handlar om receptionen av Jack Londons *Skriet från vildmarken*.

103. Thomson, 1987, s. 178f och 185ff.
104. Ibid., s. 179 och 203ff. För en lättöverskådlig tabell över de sex stadierna, se ibid., s. 360f.

KATHLEEN MCCORMICK – LITTERÄRA OCH ALLMÄNNA REPERTOARER

Liksom Iser och Rosenblatt ser Kathleen McCormick läsning som en social process. Hon menar att vi som läsare är produkter av alla de sammanhang vi ingår i. Samtidigt är läsaren också agent och kan därmed välja hur han eller hon skall förhålla sig till olika inomkulturella praktiker.[105] Detta för med sig att vi läser på olika sätt, något som också får betydelse för hur litteraturundervisningen bör se ut.

McCormick har urskiljt tre läsmodeller som hon anser har fått alltför stor betydelse i undervisningen.[106] Utifrån sin kritik av dessa har hon format en egen teori. Den första av dessa tre modeller, *den kognitiva*, innebär att läsaren aktivt måste använda sin tidigare kunskap för att kunna hantera en text. Den är hierarkiskt uppbyggd i så måtto att läsaren antas tillgodogöra sig vissa strategier vid varje steg i läsutvecklingen. Först därefter går han eller hon vidare till nästa steg. Den kognitiva läsmodellen fokuserar helt på läsarens mentala kapacitet. Den andra läsmodellen, *den expressiva*, går däremot ut på att läsaren skapar sin egen subjektiva och privata reception av texten. Svensk litteraturpedagogik började under 1960- och 1970-talen utgå från denna teori, som uppmanar till att låta eleverna läsa ostört och göra fria läsprojekt istället för att styras för mycket av läraren. Den tredje modellen, *den socio-kulturella*, vidgar begreppet läsning till något som hör hemma i många sammanhang och som gäller skilda typer av texter.[107] Av olika skäl är McCormick kritisk till dessa modeller, men påpekar att de trots allt i viss utsträckning kan användas i undervisningen.[108]

Framförallt har McCormick gett förslag till hur en i hennes tycke bättre teori över läsinlärningen i skolan skulle kunna se ut.[109] Hon anser att eleverna

105. Kathleen McCormick, *The Culture of Reading and the Teaching of English* (Manchester & New York, 1994), s. 7f. McCormicks teori har använts i flera svenska studier på senare tid. Se bland annat N-E Nilsson, 2000; Molloy, 2002; Ulfgard, 2002; Brink, 2005a; Thorson, 2005; Bommarco, 2006 och Olin-Scheller, 2006.

106. En *läsmodell* är i detta sammanhang helt enkelt en med tiden utarbetad och vanlig konvention i undervisningssituationen. Den är således deskriptiv till sin karaktär, men har haft inflytande över litteraturundervisningen.

107. Se McCormick, 1994, s. 16, 30 respektive 48. Liksom i Rosenblatts estetiska läsart är således synen på läsning i de två sistnämnda läsmodellerna vidare. Den egna bakgrunden, diskursen och läsarens personliga tolkning vägs här in i större utsträckning än vad gäller den kognitiva modellen.

108. Ibid., s. 63.

109. I föreliggande avhandling används främst McCormicks bok från 1994 som källa, men grunden till de tankegångar som där framförs publicerades redan 1987 i en artikel som McCormick författade tillsammans med litteraturvetaren Gary F. Waller. Se McCormick & Waller, "Text, Reader, Ideology. The Interactive Nature of the Reading Situation", *Poetics*, 1987:2, s. 193–208. Orsaken till att jag endast

måste kunna placera in både sig själva och texten de läser i ett större socialt sammanhang. McCormick vill betona att såväl texten som läsaren bidrar till läsprocessen, men att båda dessutom är delar av en övergripande *litterär ideologi* av betydelse för den litterära tolkningsprocessen. Begreppet litterär ideologi använder hon för att beskriva de av samtiden accepterade tankar, antaganden och vanor som har att göra med litteratur – kort sagt de för stunden verksamma litterära normerna.[110] Dessa medför att läsningen är ”overdetermined”, eller på svenska överbestämd: ”Reading is always overdetermined, that is, it is produced by many, perhaps an unaccountably large, number of factors that work in different combinations to produce different interpretations.”[111] Det medför att läsaren inte är helt självständig, utan har att förhålla sig till en mängd bestämmande faktorer vid tolkningen.[112]

I korthet innebär McCormicks teori att såväl texten som läsaren har vad hon benämner en *litterär repertoar* och en *allmän repertoar*. Textens litterära repertoar utgörs av bland annat dess form, handling och personer. Läsarens motsvarande repertoar består av hans eller hennes kunskaper om litterära konventioner och erfarenhet av skönlitterär läsning. Textens allmänna repertoar utgörs av de värderingar och perspektiv den ger uttryck för. Läsarens allmänna repertoar består av kunskaper, förväntningar och kulturellt beroende erfarenheter från en mängd olika ämnesområden.[113] Vid läsningen av en text samverkar textens och läsarens olika repertoarer, och förhoppningsvis matchar de varandra. Det innebär i så fall att läsarens förväntningar tillgodoses av texten.[114]

McCormicks repertoarbegrepp kommer huvudsakligen att användas i kapitel 5 vid receptionsanalysen av läsningen av Anita Eklund Lykulls *Ängel i grön klänning*. De ger en bra beskrivning av varför samarbetet mellan vissa texter och läsare fungerar, medan det i andra fall misslyckas. McCormicks teori är av särskilt intresse för denna avhandling, då teorin så tydligt är inriktad mot litteraturundervisningen och hur eleverna på bästa sätt skall kunna tillgodogöra sig denna.

---

sparsamt hänvisar till denna text är att McCormick i sin senare bok dels har utvecklat teorin, dels har byggt ut resonemanget med fler exempel och referenser till andra teorier.

110. McCormick, 1994, s. 75f.

111. Ibid., s. 69.

112. Detta beroende har av McCormick och Waller beskrivits så här: ”Yet readers do not possess absolute autonomy: like the texts they read, they too are sights of struggle, caught up in cultural determinants that they did not create and in which they struggle to make meaning.” McCormick & Waller, 1987, s. 194.

113. McCormick, 1994, s. 70f.

114. Ibid., s. 87.

JOSEPH A. APPLEYARD – LÄSPROCESSEN UR ETT UTVECKLINGSPSYKOLOGISKT PERSPEKTIV

Många läsforskare har i likhet med Langer, Thomson och McCormick koncentrerat sig på att studera läsprocessen och läsinlärningen utifrån didaktiska och sociala betingelser. Den fjärde teorin som jag använder mig av är emellertid mer utvecklingspsykologiskt inriktad. Den är utformad av Joseph A. Appleyard och har fått tämligen stor uppmärksamhet.[115] Appleyard har framförallt ägnat sig åt att förklara den roll läsarens ålder och psykologiska utveckling har för läsprocessen. Men detta innebär inte att han anser sociala faktorer vara helt betydelselösa, vilket framgår av hans syn på den litterära texten:

> Rather the story is an event that has roots both in the text and in the personality and history that the reader brings to the reading. The text is a system of response-inviting structures that the author has organized by reference to a repertory of social and literary codes shared by author and reader.[116]

Appleyard bygger i stor utsträckning vidare på Rosenblatts teorier. Bland annat ser båda läsprocessen som tätt sammankopplad med individens psykologiska utveckling. I korta drag urskiljer Appleyard fem olika roller som läsaren tycks lära sig. Det lilla barnet beskrivs som en *lekdeltagare*. Det lyssnar mycket konkret till berättelsen och genom sagorna lär det sig att konfronteras med vardagens svårigheter.[117] Från ungefär sex års ålder börjar barnet istället se sig som *hjälte eller hjältinna* i en berättelse, där det får möjlighet att ställa saker och ting till rätta. Därför läser barn mellan sex och tolv år ofta böcker som har att göra med upptäckande och beskrivning av vår värld.[118] Appleyard menar att barn upp till tolvårsåldern gärna läser böcker med tydligt goda eller onda personer där de kan känna sig lugna för att det onda besegras.

Tonåringarna eftersträvar däremot enligt Appleyard att genom läsningen lära känna sig själva och sin identitet. Naturligtvis finns stora variationer i läsart även inom de olika åldrarna, men Appleyard tycker sig se två huvudsyften med ungdomarnas läsning: dels läsande för att utforska sina känslor och

115. Flera svenska studier har refererat till Appleyard på senare år. Se till exempel Molloy, 2002; Brink, 2005a–c; Kåreland & Lindh-Munther, 2005c; Helen Schmidl, "'It Takes Two to Tango'. Om Per Nilssons *Hjärtans fröjd*", *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola,* red. Lena Kåreland. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 87 (Stockholm, 2005), s. 285–309; Bommarco, 2006 och Olin-Scheller, 2006.

116. Appleyard, 1990, s. 9.

117. Ibid., s. 14 och 27.

118. Ibid., s. 58ff.

tankar, dels läsande för att bygga upp en social konstruktion av mening utifrån de värden och normer som finns i den omgivande kulturen.[119] Till skillnad från de yngre barnen har tonåringarna förmågan och viljan att läsa texter med mer nyanserade karaktärer. De vill gärna läsa realistiska skildringar med relevans för deras egna liv.[120] Tonårsläsaren benämns *tänkare*. Vuxna läser enligt Appleyard mer som *pragmatiker*, det vill säga de väljer ofta litteratur efter vad som passar just dem. De finner en egen kombination av de tidigare läsarterna.[121] Har läsaren litteratur som profession eller av annan anledning är mycket driven som läsare, blir han eller hon istället en *tolkare* som kan systematisera och diskutera de olika aspekterna av en text.[122]

Appleyards teoretiska modell med dess fem olika läsroller är användbar i så måtto att den ger en fingervisning om hur såväl sociala omständigheter som psykologisk utveckling kan tänkas samspela i vårt sätt att läsa. Men man bör vara medveten om att alla inte utvecklas i samma hastighet eller på samma sätt. Appleyards indelning efter ålder bör därför endast ses som en antydan om en genomsnittlig utveckling, inte som en färdig mall som alla följer. Jag finner det likväl mycket värdefullt att han, i motsats till den annars mycket vanliga koncentrationen på sociala faktorer, också inkluderar betydelsen av den psykologiska utvecklingen i sitt resonemang. Liksom flera forskare har påpekat är hans teori emellertid tydligt kulturbunden och normerande, och den utgår främst från en studie av ett litet antal intellektuella personer.[123] Således bör den användas med viss försiktighet. Den är ändå i högsta grad relevant för en studie som min, eftersom den ger ett jämförelsematerial och ett intressant diskussionsunderlag. Appleyards teori appliceras företrädesvis på receptionen av Tamora Pierces *Vild magi* i kapitel 6.

*

De fyra teorierna används alltså huvudsakligen vid receptionen av vardera en bok. Detta innebär att receptionsstudierna delvis har skilda inriktningar, även om det också finns uppenbara likheter i de olika analyserna. I det kapitel där Langer används sätts fokus i första hand på elevernas erfarenheter och personliga tankar. Kapitlet där Thomsons teser tillämpas är istället något mer kon-

119. Ibid., s. 113f.
120. Ibid., s. 100f.
121. Ibid., s. 163f.
122. Ibid., s. 121ff.
123. Se exempelvis Brink, 2000, s. 22 och L-G Malmgren, 1997, s. 115f.

centrerat till elevernas litterära färdigheter, och detsamma gäller analysen där Appleyards teori appliceras. I den analys där McCormicks läsmodell används handlar det i stor utsträckning om relationen mellan elevernas och textens repertoarer.

Även om dessa fyra teoretiker ibland kortfattat nämner något om genus som en faktor av betydelse vid läsning har ingen av dem ett utpräglat genusinriktat synsätt. Det har dock föreliggande avhandling, och jag skall därför här säga något om min syn på begreppet genus och dess användning i studien.

Definition och användning av genusbegreppet

Att det finns vissa genusberoende skillnader i fråga om läsning av skönlitteratur har redan konstaterats. Genusnormer och genuspraktiker är sålunda bidragande faktorer till att olika läskulturer tar form. Det finns emellertid många sätt att se på begreppet genus, och genusforskningen är omfattande och spänner över flera discipliner. Här är inte platsen att analysera de olika riktningarna inom forskningen om mäns och kvinnors villkor. I följande genomgång tas därför endast upp de teoretiker som jag utgår från i min studie.[124]

På 1960-talet började termen genus användas för att skilja de könsskillnader som är socialt och kulturellt beroende (genus) från dem som är biologiskt betingade (kön). Det är också i dessa bemärkelser jag använder de båda begreppen. Med tanke på avhandlingens koncentration på socialt och kulturellt kodade strukturer är dock genus den mest användbara termen. Den för svensk genusteori inflytelserika historikern Yvonne Hirdman har understrukit genustermens fördelar:

> Begreppet genus är också behändigt att ha för att både förstå och kunna diskutera *utsträcktheten*, dvs. att genus är något som häftar inte bara vid kroppar, utan vid *allt*: tankarna om manligt/kvinnligt, man/kvinna genomsyrar världen omkring oss och fyller platser, situationer, tyg, mat, politik, arbete. Det handlar om kvinnligt/manligt som överförda abstraktioner.[125]

124. Det innebär bland annat att jag inte ämnar diskutera senare års problematisering av begreppen kön och genus och distinktionen dem emellan. För en diskussion om användningen av dessa begrepp, se istället exempelvis Toril Moi, *What Is a Woman? And Other Essays* (Oxford, 1999), särskilt kapitel 1:1, och Åsa Carlson, *Kön, kropp och konstruktion. En undersökning av den filosofiska grunden för distinktionen mellan kön och genus*, diss. Stockholm (Stehag, 2001).

125. Yvonne Hirdman, *Genus. Om det stabilas föränderliga former* (Malmö, 2001), s. 16.

Hirdman framhåller alltså genusbegreppets bredd och betonar att genus inte är konkret, utan en abstraktion som finns omkring oss i det dagliga livet, i våra tankar och handlingar. Även om genusnormer lätt reproduceras, är genus inte heller statiskt utan förändras i takt med samhälleliga skeenden.

Trots att avhandlingen fokuserar på genus snarare än kön vill jag slå fast att det biologiska könet och dess sociala och kulturella motsvarighet genus inte kan ses som två helt åtskilda komponenter. Som Hirdman betonar är alla bärare av en manlig eller kvinnlig kropp, men vi måste också ständigt tolka allt omkring oss med hjälp av vårt medvetande.[126] Denna kombination av vad vi benämner kön respektive genus är enligt henne innebörden av att ha ett genustänkande. De biologiska olikheterna mellan könen finns, men det är sociala och kulturella strukturer som formar oss som kvinnor eller män. Den feministiska litteraturvetaren Toril Moi framhåller utifrån sin tolkning av Simone de Beauvoir att det biologiska könet är en plats eller belägenhet utifrån vilken vi sedan kan forma vårt eget öde. Enligt Moi är kvinnan ”someone with a female body from beginning to end, from the moment she is born until the moment she dies, but that body is her situation, not her destiny”.[127]

En sådan syn på det kvinnliga och manliga könet som i och för sig biologiskt givna men därmed inte en gång för alla färdigskapade och pålagda vissa karaktärsdrag är en utgångspunkt också för denna avhandling. Även om vi inte av naturen är fastlåsta vid vissa könsberoende beteenden och identitetsdrag, är det ett faktum att det i ett samhälle skapas sociala och kulturella normer för vad som anses vara ett kvinnligt respektive manligt beteende. Dessa normer ger dessutom upphov till ett svårförändrat maktsystem.[128] Genusbegreppet kan användas som ett redskap för att förklara och förstå en sådan maktstruktur, där hittills mannen har framställts som norm. Enligt Hirdman har detta kunnat ske genom att män och kvinnor på ett effektivt sätt har tillskrivits olika egenskaper, varigenom ett genomgripande isärhållande av könen har kommit till stånd.[129]

126. Ibid., s. 14.

127. Moi, 1999, s. 76f. Se även Simone de Beauvoir, *Det andra könet* (1949; Stockholm, 1986).

128. Jämför exempelvis Yvonne Hirdman och Sandra Harding. För Harding, se Sandra Harding, *The Science Question in Feminism* (Ithaca & London, 1986), s. 17f.

129. Hirdman menar att maktsystemet har gett upphov till vad hon benämner genuskontrakt. Kontraktet upprättades genom att de båda könen har tillskrivits olika egenskaper och uppgifter. Inom ramarna för detta har såväl mannen som kvinnan haft att uppfylla vissa villkor. Se Yvonne Hirdman, *Genussystemet. Teoretiska funderingar kring kvinnors sociala underordning*. Maktutredningen, rapport nr 23 (Uppsala, 1988), s. 7ff samt Hirdman, 2001, s. 77ff.

Med utgångspunkt i den amerikanska sociologen Amy S. Whartons tredelade kategorisering av genusperspektivets betydelse, vill jag visa varför genusperspektivet är tillämpligt i min avhandling. Hennes första delförklaring av genusforskningens relevans är användbar i studien, genom att den slår fast att genus inverkar på hur vi som individer formar våra liv. I den andra delförklaringen understryks att genustillhörigheten inte bara är viktig för den egna identiteten, som för övrigt ständigt utvecklas och förändras, utan att den även har betydelse för hur vi kategoriserar och interagerar med varandra. För min undersökning är detta väsentligt eftersom det i klassrummet och i ungdomarnas vardag överhuvudtaget handlar om social interaktion och om att finna sin plats och identitet. Att se sig själv som antingen flicka eller pojke får därför stor betydelse. Dessutom har ju läsning av skönlitteratur visat sig vara genusberoende.[130]

I sin tredje delförklaring anlägger Wharton ett bredare perspektiv, då hon betonar att genus inte bara har betydelse för individer och grupper utan även på institutionsnivå.[131] Även om institutionerna i fråga påverkas av genus i olika omfattning, är det enligt Wharton i många fall nödvändigt med ett genusperspektiv för att överhuvudtaget kunna förstå hur de fungerar. Detta gäller också skolan, trots att dess uppgift enligt läroplanen är att vara könsneutral och aktivt arbeta för jämställdhet.[132] Därmed är också denna delförklaring av varför genus bör studeras väsentlig för min studie, som ju rör sig i en institutionsmiljö där frågor om flickors och pojkars möjligheter till utveckling spelar en viktig roll. Skolan har ofta misslyckats med denna uppgift, bland annat genom att flickor och pojkar intar olika roller i klassrummet, men också i fråga om läsning.

Men det räcker inte att säga att genus genomsyrar vårt samhälle och vårt förhållningssätt som individer. Som Hirdman har påpekat krävs även en medvetenhet om att genus ständigt omskapas i olika sociala sammanhang. Genus är således beroende av den kulturella kontexten och av varje enskild persons omvärld. Män och kvinnor har ju skilda roller och status i olika kulturer. Därför ser också genusrollerna olika ut beroende på i vilket samhälle, i vilken historisk tid och i vilken social och kulturell miljö vi befinner oss. Vi är dessutom, vilket bland andra de amerikanska genusvetarna Candace West och Don H. Zimmer-

130. Amy S. Wharton, *The Sociology of Gender. An Introduction to Theory and Research* (Malden, Oxford & Carlton, 2005), s. 9f.

131. Ibid., s. 10. Med social institution menar Wharton ett socialt område som omgärdas av en rad specifika, om än oskrivna, regler. Jag ansluter mig till denna definition.

132. *Lpo94 och Lpf 94*, 1994, s. 5.

man har hävdat, själva delar i och medskapare av den kultur vari genus skapas.

West och Zimmerman menar att genus formas av sociala handlingar.[133] I slutet av 1980-talet myntade de begreppet *doing gender*, en term som kommer att användas i föreliggande studie. Den innebär att vi ständigt skapar och omskapar genus i vårt sätt att agera:

> [M]arking or displaying gender must be finely fitted to situations and modified or transformed as the occasion demands. Doing gender consists of managing such occasions so that, whatever the particulars, the outcome is seen and seeable in context as gender-appropriate or, as the case may be, gender-*in*appropriate, that is, *accountable*.[134]

Att ”göra genus” är något ofrånkomligt som vi alla är inbegripna i vare sig vi vill eller inte. Härav följer att skillnader som varken är oundgängliga eller biologiskt givna skapas mellan manligt och kvinnligt.[135] På så sätt reproduceras genusrollerna, samtidigt som en revolt mot dessa osynliga regler är möjlig, men ofta får konsekvenser. Ett exempel kan vara en pojke i 14-årsåldern som på rasterna sitter och läser en kärleksroman, en traditionellt sett kvinnlig syssla. Därigenom gör han, medvetet eller omedvetet, uppror mot den genusroll han på grund av sitt kön har tilldelats. Men samtidigt misslyckas han med att ”göra”, eller reproducera, manligt genus. Därför löper han risk att exkluderas från den övriga pojkgruppen.

Ovanstående exempel visar att alla män inte lever upp till den stereotypa bild av manlighet som finns i samhället, och motsvarande gäller naturligtvis kvinnor och kvinnlighet. Det måste därför till en problematisering av begreppen manlighet och kvinnlighet. Den australiensiska mansforskaren R.W. Connell framhåller till exempel att det inte finns *en* sorts kvinna eller *en* sorts man. Kvinnor kan vara manliga och män kvinnliga:

> Masculinity, understood as a configuration of gender practice in the terms just discussed, is necessarily a social construction. Masculinity *refers* to male bodies (sometimes directly, sometimes symbolically and indirectly), but is not *determined* by male biology. It is, thus, perfectly logical to talk about masculine women or masculinity in women's lives, as well as masculinity in men's lives.[136]

133. Candace West & Don H. Zimmerman, ”Doing Gender”, *Gender and Society* 1987:1, s. 129.
134. Ibid., s. 135.
135. Ibid., s. 137.
136. R.W. Connell, *The Men and the Boys* (Cambridge, 2000), s. 29.

Samtidigt som det kan vara frestande att prata om *mannen* och *kvinnan* som två helt fasta och homogena grupper är det angeläget att komma ihåg att varken alla män eller alla kvinnor är likadana. Vi konstruerar istället olika manligheter och kvinnligheter som har mer eller mindre gemensamt med den av samhället fastställda bilden av hur en man och en kvinna är och skall vara.[137]

*

Oavsett om vi betraktar oss själva och vår identitet som manlig eller kvinnlig, är det uppenbart att genus och identitet hänger nära samman. Vi formar vår identitet i förhållande till den genusroll som tillskrivs vårt kön, oavsett om vi följer eller gör motstånd mot rådande genusroller. Elmfeldt framför liknande tankegångar i sin avhandling, där han understryker vikten av att utgå från ett genusperspektiv vid studier i skolmiljö: ”Förbindelsen mellan individualitet och kön visar hur nödvändigt det är att låta analys av undervisning genomsyras av genusperspektivet. Genus är inte bara en teoretisk konstruktion utan en realitet som kan beskrivas med hjälp av flera olika analysmetoder.”[138] Detta ser jag som ett starkt skäl till varför det är viktigt att utgå från ett genusperspektiv vid en undersökning av ungdomars beteende och kultur, inte minst då ämnet som här är deras läsning i skolan.

Skolans litteraturundervisning

Litteraturundervisningen har som framgått förändrats under senare år. Hur ser då dagens undervisning ut? Vad skall ingå i svenskämnet och hur skall innehållet på bästa sätt läras ut? Vilken roll bör skönlitteraturen tilldelas och vad bör läsas? Vad säger styrdokumenten? Den följande beskrivningen ger inte en heltäckande bild av den historiska utvecklingen, men vill lyfta fram några av de drag som har varit utmärkande för den pedagogiska diskussionen under de senaste decennierna. Framförallt fokuseras emellertid dagens debatt om svenskämnets innehåll och pedagogiska syfte.

137. Connell menar att dessa olika grupper formas i ett hierarkiskt mönster där den hegemoniska mansbilden, det vill säga den mansbild som har den högsta positionen i hierarkin, i nuläget är en stark och modig heterosexuell man, medan exempelvis homosexuella män och alla kvinnor hamnar långt ned. Ibid., s. 83f.

138. Elmfeldt, 1997, s. 313.

En tillbakablick

Länge var ett huvudsyfte med skolans litteraturundervisning, särskilt läroverkens, att fostra och bilda eleverna. Det innebar att vissa typer av skönlitteratur portades från klassrummet. Eleverna skulle i skolan få redskap för att kunna bedöma litteratur och därmed själva inse att populärlitteratur och annan ”dålig” litteratur inte hade något att erbjuda.[139] Det gjordes alltså en tydlig distinktion mellan olika litterära kategorier, och endast sådana texter som ansågs vara uppbyggande och moraliska användes i undervisningen. Denna grundtanke var rådande ända in på 1960-talet, ett decennium då en omfattande skolreform skulle komma att genomföras.

År 1962 frångicks det gamla systemet med folk- och realskola och istället skapades grundskolan. Detta ledde inte till några större förändringar i kursplanerna för de lägre stadierna, men för eleverna i det nya högstadiet var omvandlingen mer omfattande. I årskurs 9 fick eleverna välja olika linjer. Den ena ytterligheten påminde starkt om realskolan, med salskrivningar och undervisning i litteraturhistoria och grammatik. Den andra ytterligheten var en praktiskt inriktad linje, där undervisningen var mer färdighetsinriktad, med fokus på språket. Den förra linjen valdes till stor del av medelklassungdomar, medan många, särskilt pojkar, från arbetarklassen istället valde den yrkesinriktade linjen med en annan typ av svenskundervisning som följd.[140] År 1969 frångicks det linjeindelade högstadiet.

1960-talets svenskundervisning har i efterhand fått utstå en del kritik. En orsak är att den praktiska linjens färdighetsinriktade pedagogik utgjordes av mer eller mindre mekaniska skrivövningar, medan det inte lades ned så mycket arbete på att förbättra elevernas läsförmåga. Följden blev stora kunskapsskill-

139. Jan Thavenius, *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner* (Stockholm/Stehag, 1991), s. 367f. För ytterligare diskussion om skolans litteratursyn och litterära kanon, se följande fyra avhandlingar: Annica Danielsson, *Tre antologier – tre verkligheter. En undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945–1975*, diss. (Lund, 1988); Bengt-Göran Martinsson, *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865–1968.* Linköping Studies in Arts and Science no. 35, diss. (Linköping, 1989); Lars Brink, *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910–1945*. Skrifter utgivna av Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen nr 30, diss. (Uppsala, 1992) samt Boel Englund, *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt åter-skapande*. Studies in Educational Sciences no. 10, diss. (Stockholm, 1997). Då dessa studier handlar om litteraturundervisningen på gymnasienivå inkluderas de inte vidare i min diskussion.

140. Karin Dahl, ”Från färdighetsträning till språkutveckling”, *Svenskämnet i förvandling. Historiska perspektiv – aktuella utmaningar*, red. Gun Malmgren & Jan Thavenius (Lund, 1991), s. 75f.

nader mellan elever som hade valt olika linjer.[141] Samtidigt började nya typer av litteratur få bättre fäste i skolan; bland annat blev barn- och ungdomslitteratur mer accepterad i undervisningen.[142] Inlemmandet av denna tidigare inte så högt ansedda litteratur i skolundervisningen skedde som ett led i strävan att minska klyftan mellan så kallad finkultur och populärkultur.[143] Det handlade inte längre bara om att läsa god litteratur för att bli bildad, utan elever från alla socialgrupper skulle fås att upptäcka läsningens nöje. Det viktiga ansågs vara *att* eleverna läste, inte *vad* de läste. Då krävdes att skolan hade ett bredare litteraturutbud. Den relativt fasta kanon som tidigare hade funnits, framförallt på gymnasiet men även på de lägre stadierna, blev därför inte längre lika tydlig.

Den inflytelserika Pedagogiska gruppen vid Lunds universitet gav år 1976 ut boken *Svenskämnets kris*, i vilken det finns många exempel på hur man ville att litteraturdidaktiken skulle utformas. Bland annat pläderade Sven Nilsson för en mindre teknisk och mer helhetsinriktad syn på svenskämnet och den skönlitterära läsningen. Målet med undervisningen borde enligt Nilsson vara att eleverna skulle börja tänka kritiskt och självständigt, och att de skulle få använda sig av erfarenheter från skilda håll.[144] Sådana idéer har sedan dess alltmer vunnit insteg i den svenska skolan, även om det under 1980-talet kom en reaktion mot den pedagogik som förespråkade den erfarenhetsbaserade upplevelseläsningen. Enligt kritikerna blev följden av detta nämligen att ungdomarna gick miste om det gemensamma kulturarvet.[145]

Dagens litteraturdidaktiska debatt

Också i dagens skola diskuteras ofta vad som skall läsas och hur man skall utveckla elevernas kunskaper och få dem att bli engagerade läsare. I den nationella kursplanen för svenskämnet står det tydligt uttryckt att skolan skall sträva efter att eleven ”stimuleras till att reflektera och värdera”.[146] En förutsättning för att eleverna självständigt skall kunna hantera en text och uttrycka åsikter

141. Ibid.

142. Dahl, 1991, s. 80 och L-G Malmgren, 1996, s. 95.

143. Magnus Persson, ”Populärkultur i skolan. Traditioner och perspektiv”, *Populärkulturen och skolan*, red. Magnus Persson (Lund, 2000), s. 39.

144. Sven Nilsson, ”Lästräning – terapi eller frigörelse?”, *Svenskämnets kris*, red. Bengt Brodow et al. Skrifter utgivna av Svensklärarföreningen nr 163 (Lund, 1976), s. 77 respektive 82. För en historik rörande Pedagogiska gruppen, se Bergöö, 2005, främst s. 35–61.

145. L-G Malmgren, 1996, s. 102.

146. *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier*, 2000, s. 97.

om den, vare sig det rör sig om en facktext eller om en skönlitterär berättelse, är emellertid att de kan använda sig av värderingskriterier och hantera skilda sorters argumentationstekniker. Lars Wolf har studerat ett antal svenska år 7–9-elevers tolkningsstrategier och påvisat att många av dem i hög grad saknade arbetsverktyg för att kritiskt kunna värdera och tolka litteratur.[147]

Wolfs studie rörde främst poesiläsning, varför slutsatserna angående prosaläsning inte med självklarhet är desamma. Men hans resultat stöds av en annan studie om unga läsares läs- och tolkningsstrategier. Örjan Torell ledde under 2000-talets första år en jämförande studie mellan svensk, finsk och rysk litteraturundervisning. Bland annat diskuterade han vilken undervisningskultur som bäst hjälper eleverna att utvecklas till duktiga litteraturläsare. Torell pekade på att det i undervisningen inte enbart handlar om att finna en lämplig metod, utan att det även måste finnas en, som han skrev, *idénivå*. Det innebär att eleverna måste ges möjlighet att skapa en helhetsbild och ett sammanhang av kunskapsmassan, och att det måste gå att se ett övergripande mål med undervisningen. Detta kan ske om eleverna får lära sig att ha ett vetenskapligt och humanistiskt förhållningssätt till litteraturen. Torell betonade exempelvis vikten av att inte bara läsa texten med sig själv som referenspunkt, utan istället försöka dra paralleller till företeelser utanför den egna personen.[148]

Hans undersökning visade också att de ryska eleverna i större utsträckning än de svenska och finska tränades i ett sådant helhetstänkande. De kunde därför hantera texter på ett mer självständigt och analytiskt sätt än de finska och framförallt de svenska eleverna.[149] Wolfs och Torells slutsats blir därför ungefär densamma. Svenska elever tycks bedöma en text utifrån relativt subjektiva och erfarenhetsbaserade värderingsargument utan att i någon större utsträckning relatera till andras tankar, göra intertextuella kopplingar eller på annat sätt föra in omvärlden i sina resonemang. Denna brist på objektivitet, som också är tydlig i de klasser som ingår i min studie, ser jag som ett problem inom den svenska litteraturundervisningen. I avhandlingens slutkapi-

147. Lars Wolf, "'Ikaros' på högstadiet. En aspekt på begreppet litterär medvetenhet", *Litteraturdidaktik. Texter om litterär kompetens och lyrik i skolan*, red. Stig Bäckman et al. Institutionen för kultur och humaniora. Rapport nr 1998:8 (Härnösand, 1998), s. 39 respektive 41f.

148. Örjan Torell, "Pedagogiska perspektiv och slutsatser", *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, red. Örjan Torell et al. Institutionen för humaniora. Rapport nr 2002:12 (Härnösand, 2002a), s. 42f.

149. Örjan Torell, "Resultat. En översikt", *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, red. Örjan Torell et al. Institutionen för humaniora. Rapport nr 2002:12 (Härnösand, 2002b), s. 91ff.

tel resonerar jag därför kring vad som skulle kunna ge ett förbättrat resultat.

Torells tankar stämmer till någon del överens med de idéer som har varit styrande i den svenska litteraturundervisningen på senare år, men vissa av hans åsikter är mer kontroversiella. Jag tänker särskilt på att han tonar ned betydelsen av att bygga litteraturundervisningen på elevernas tidigare läserfarenheter och upplevelser. Hans resultat visar nämligen att de ryska ungdomarna, som är elever i ett mycket auktoritärt skolsystem, blir mer självständiga läsare än de svenska och finska eleverna som ofta har undervisats i en mer erfarenhetspedagogisk tradition. Torells studie kan fungera som utgångspunkt för diskussioner kring det svenska skolsystemet och bilda underlag för samtal om vilka typer av texter som kan vara särskilt viktiga för att eleverna skall utvecklas till reflekterande läsare. Men hans studie är inte helt oproblematisk, bland annat på grund av att de svenska, finska och ryska samhällssystemen har vissa grundläggande skillnader. Det är därför inte givet att en och samma undervisningsform fungerar likadant i samtliga berörda länder.

Det är som vi sett viktigt att eleverna lär sig värdera och analysera litteratur. Angelägna grundfrågor är dock fortfarande syftet med svenskämnets litteraturundervisning och vilken litteratur som skall läsas. I slutet av 1990-talet lyfte Per Olov Svedner fram två i hans tycke viktiga syften med att läsa skönlitteratur. För det första såg han fiktion inte bara som ett verktyg för upplevelse och underhållning utan även för *påkoppling*, det vill säga något som för läsarna framåt och genererar nya lärdomar. För det andra kan läsningen få som bieffekt att elevernas eget skrivande och muntliga förmåga blir bättre.[150] Men för att påkopplingen skall kunna äga rum är det enligt Svedner av stor vikt att eleverna får läsa representanter för olika genrer, utan att för den skull viss litteratur framställs som ”finare” än annan.[151]

Svedners begrepp påkoppling kan jämföras med Ulfgards *medkultur*, eftersom båda förespråkar att eleverna skall komma i kontakt med olika genrer och att de flesta kategorier har något att ge. Ulfgard diskuterar i sin avhandling hur lärarna bör hantera det faktum att många elever har vissa läspreferenser som tidigare av tradition inte har accepterats av skolan:

> Såväl den ”traditionella, kanoniserade” litteraturen som elevernas ”alternativa” litteratur kan ingå i skolans litteraturläsning. För att förebygga att eleverna på

150. Per Olov Svedner, *Svenskämnet och svenskundervisningen. Närbilder och helhetsperspektiv* (Uppsala, 1999), s. 41f.

151. Ibid., s. 45.

> sin fritid utvecklar ”motkulturer” med ett litteratururval som opponerar sig mot skolans litteratur, kan skolan bidra med att utveckla ”medkulturer”, dvs. kulturer som inom ramen för skolan läser *med* varandra. Därmed inte sagt att den ”traditionella” och ”kanoniserade” litteraturen skall undanhållas de unga, men den bör också prövas ur de ungas perspektiv.[152]

Mot Ulfgards resonemang vill jag invända att det i skolan numera inte finns en traditionell litterär kanon på samma sätt som tidigare, något som inte minst framgår av föreliggande studie. Likväl kan valet av den litteratur som skall läsas i skolan ibland skapa problem och motsättningar, eftersom det händer att lärarna förespråkar en typ av litteratur och eleverna en annan. Det pekar Molloy på i sin avhandling. Vissa av lärarna i hennes studie hade en klar åsikt om vad som bör läsas i skolan, och precis som i äldre tiders skola delade de in litteraturen i ”god litteratur” och ”populärlitteratur”.[153] Likaledes kunde Annette Ewald i sin avhandling om läsning i skolans mellanår konstatera att litteraturundervisningen i första hand fick en språkvårdande och färdighetsträning inriktning. Elevernas egna erfarenheter och preferenser fick förvisso utrymme genom den vitt spridda elevvalda, ”fria” läsningen, men de fick sällan möjlighet att tillsammans med läraren eller i grupp reflektera över sin läsning. Dessutom hade lärarna endast undantagsvis läst de böcker eleverna valde.[154]

Ett liknande mönster framträdde i Olin-Schellers avhandling om gymnasieelevers möten med olika typer av texter. Hon använder sig där av det tidigare nämnda så kallade *vidgade textbegreppet*.[155] Av hennes studie framgår att det finns en klyfta mellan elevernas textrepertoarer och svensklärarnas syn på vilka texter som skall ingå i svenskundervisningen.[156] Frågan om vilken litteratur som skall läsas i skolan tycks emellertid alltid vara föremål för debatt, inte bara i pedagogiska och litteraturvetenskapliga kretsar utan även i pressen, och kommer att diskuteras ytterligare i det avslutande kapitlet.[157]

152. Ulfgard, 2002, s. 340.
153. Molloy, 2002, s. 26.
154. Ewald, 2007, s. 374ff.
155. Se inledningen.
156. Olin-Scheller, 2006.
157. Ett exempel är den debatt som pågick i *Dagens Nyheter* under juli och augusti 2006. Den startades av att folkpartisten Cecilia Wikström den 22/7 framförde åsikten att det i litteraturundervisningen bör finnas en litterär kanon att utgå från. Se Cecilia Wikström, ”Skapa svensk litteraturkanon”, *Sydsvenska Dagbladet*, 22/7 2006. Även under hösten 2004 diskuterades frågan i några artiklar. Se Annika Persson, ”Läsa för livet”, *Dagens Nyheter*, 14/9 2004; Ola Larsmo, ”Utan klassiker är man kokt”, *Dagens Nyheter*, 18/9 2004 samt Gunilla Molloy, ”Bättre samtal i skolan”, *Dagens Nyheter*, 25/9 2004. Och år 2003 publicerades en diskussion mellan litteraturvetaren Stefan Mählqvist och Svenska barn-

Lika viktig som frågan om *vad* eleverna får läsa i skolan är *hur* litteraturen används i undervisningen, något som bland annat har betydelse för vilka möjligheter flickor och pojkar ges. Thorson har i en artikel diskuterat den osäkerhet om litteraturens ställning och om vilket syftet med skönlitterär läsning egentligen är, som han menar finns i dagens skola. Han understryker där att litteraturundervisningen måste utgå från frågor som ”*Vad* innebär det att vara genremedveten? Vad är viktigast? För vem? Vad får inte tas för givet? eller Vad innebär det att läsa en text som skönlitteratur?”[158] Thorson betonar således vikten av att formulera tydliga mål för litteraturläsningen. Han förefaller också vara överens med Torell om att idénivån är nog så viktig som metodnivån vid utformningen av litteraturundervisning.

Tidigare nämnde Wolf har i likhet med Thorson påpekat att nya frågeställningar måste till och att målen med litteraturundervisningen behöver ses över. En bra början vore, enligt Wolf, att skapa en interaktiv och läsarorienterad klassrumssituation. Denna inlärningssituation ser Wolf som motsatsen till den förmedlande, objektiva undervisningsform som hittills har varit vanligast.[159] Ett viktigt mål borde vara att ”underlätta för eleverna att öka sin förmåga att utveckla och förklara sina tolkningar, muntligt och skriftligt”. Dessutom pekar han på att svenska elever inte verkar ha byggt upp någon språklig repertoar som underlättar för dem att diskutera litteratur.[160] Wolf efterlyser därför klassrumsdiskussioner kring de texter som läses. Överhuvudtaget anser han att den interaktiva undervisningen måste bygga på dialog och en strävan efter personlig kunskap. Undervisningen måste utgå från eleven.[161]

Wolfs tankar är tämligen representativa för den riktning dagens pedagogiska diskussion har tagit. De båda norska pedagogerna Olga Dysthe och Jon Smidt är två ofta refererade representanter för ett dylikt synsätt.[162] De förespråkar en dialogisk klassrumskultur där alla elever får komma till sin rätt i samspel med

---

boksinstitutets dåvarande chef Sonja Svensson. Mählqvist förespråkade en läsning byggd på elevernas erfarenheter och intressen, medan Svensson menade att klassikerna behövs för att eleverna inte skall gå miste om vårt kulturarv. Se Lotta Olsson, ”Barnbokens väg från klassiker till Harry Potter”, *Dagens Nyheter*, 1/9 2003.

158. Staffan Thorson, ”Vad med skönlitteraturen? Om litteraturdidaktik, receptionsforskning och ämnesteori”, *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2002:3, s. 37.

159. Lars Wolf, *Läsaren som textskapare* (Lund, 2002), s. 152.

160. Ibid., s. 135.

161. Ibid., s. 152.

162. Se exempelvis Olga Dysthe, *Det flerstemmige klasserommet. Skriving og samtale for å lære* (Oslo, 1995) respektive Jon Smidt, *Sjangrer og stemmer i norskrommet. Kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning* (Oslo, 2004).

läraren. Likaså är det skriftliga och muntliga samspelet mellan eleverna värdefullt i det dialogiska klassrummet. Detta tog jag fasta på vid utformningen av receptionsstudiens metod. För att alla elever skulle få tillfälle att uttrycka sig på det sätt som bäst passade dem, fick de vid läsningen arbeta både muntligt och skriftligt, enskilt och i grupp.

Skönlitteratur och genus i skolans styrdokument

Också i skolans styrdokument märks en tydlig strävan mot att eleverna skall ges möjlighet att arbeta utifrån sina förutsättningar, och mot att göra dem medvetna om identitets- och genusfrågor. I läroplanen slås fast att jämställdhet *skall* främjas av skolan:

> Skolan skall aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan och de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmönster.[163]

Denna skrivning kräver arbete på flera nivåer och i många sammanhang. Vidare anses det viktigt att eleverna skall lära sig att kritiskt studera texter, och svenskämnets kursplan pekar på att språket, litteraturen och identitetsutvecklingen är nära förbundna: ”Språket och litteraturen har stor betydelse för den personliga identiteten.”[164] En tredje punkt som markerar skolans roll i elevernas identitetsskapande handlar om vårt gemensamma kulturarv: ”Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla, tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar.”[165]

I alla de tre punkterna ovan märks en strävan mot att påverka eleverna i deras identitetsutveckling. En utgångspunkt i litteraturundervisningen bör därför vara att eleverna på olika sätt skall kunna påverkas som individer med hjälp av den litteratur de kommer i kontakt med under skoltiden. Samtidigt framhålls skönlitteraturens roll som bärare och förmedlare av etiska och moraliska spörsmål som rör hur vi bör bete oss mot våra medmänniskor:

163. *Lpo94 och Lpf94*, 1994, s. 6.
164. *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier*, 2000, s. 96.
165. *Lpo94 och Lpf94*, 1994, s. 5.

> Skönlitteratur, film och teater hjälper människan att förstå sig själv och världen och bidrar till att forma identiteten. Skönlitteratur, film och teater ger möjligheter till empati och förståelse för andra och för det som är annorlunda och för omprövning av värderingar och attityder. Därigenom kan motbilder formas till exempelvis rasism, extremism, stereotypa könsroller och odemokratiska förhållanden.[166]

*

Det är betydelsefullt att Skolverket i så tydliga ordalag fastslår vilken betydelse skönlitteratur kan ha för formandet av elevernas identitet och för de uppfattningar av genusroller som finns i samhället. De målstyrda och tämligen kortfattade läro- och kursplanerna ställer emellertid stora krav på den enskilda läraren, som utifrån sin egen tolkning har att välja vilka aspekter han eller hon vill lägga störst tonvikt vid. Framförallt sägs föga om hur målen skall nås. Som nämnts kan man därför anta att det hos olika lärare och i olika klasser formas läskulturer som kan skilja sig åt i fråga om såväl litteraturval som arbetssätt och mål. I nästa kapitel visas vilka läskulturer som har vuxit fram i några klasser hos de fyra svensklärare som medverkar i min receptionstudie. Därefter redovisas de metodiska val jag har ställts inför vid studiens genomförande.

166. *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier*, 2000, s. 99.

2
Klassrummens läskulturer och undersökningens metod

Eftersom dagens kursplan för ämnet svenska inte ställer några specifika krav på vilken skönlitteratur eleverna bör läsa under sin skoltid, åligger det i hög grad de enskilda skolorna och lärarna att besluta vilka litterära verk som skall användas och hur litteraturundervisningen skall gå till. Därför kan olika klassers läskulturer som nämnts variera betydligt.

Detta kapitel har två syften. För det första skall här ges en bild av läskulturen i klasser hos studiens fyra lärare, för att senare kunna relatera mina empiriska fynd till de förutsättningar eleverna hade med avseende på den litterära miljön i klassrummet. Lärarnas syn på vad de vill förmedla i sin litteraturundervisning redovisas och ställs i relation till samtliga prosatexter klasserna fick läsa under sitt åttonde skolår. På så sätt vill jag med några stickprov visa vilken skönlitteratur åtminstone några åttondeklasser idag får möta i svenskundervisningen. Beskrivningarna koncentreras till de lärare och klasser jag har arbetat med.[1] Det är därför viktigt att vara medveten om att den redogörelse som ges i detta kapitel inte nödvändigtvis stämmer in på de fyra skolornas alla klasser och deras cirka 25 svensklärare. För det andra skall här redogöras för receptionsstudiens metod samt för bearbetningen och dokumentationen av det empiriska materialet. Den arbetsmetod jag har använt mig av vid receptionsanalyserna presenteras, och jag diskuterar också de frågor jag har behövt ta ställning till beträffande elevernas läsloggar, boksamtalen, intervjuerna och de efterföljande transkriptionerna.

1. Skolornas och lärarnas namn är fingerade.

Skolläsning i teori och praktik

Av de fyra lärarna i min studie var två kvinnor, Bea på Björkskolan och Erika på Ekskolan, och två män, Lars på Lindskolan och Roger på Rönnskolan. Bea undervisade förutom i svenska också i engelska, medan övriga tre lärare hade svenska och SO som ämneskombination. Bea var med sina knappa 25 år yngst, och var dessutom den lärare som hade arbetat kortast tid i skolan – tre år. Det bör också påpekas att hon vid tiden för min studie parallellt med sitt arbete läste till lärare. Hon var således inte färdigutbildad, även om hon hade några års undervisningserfarenhet.[2] Under år 2006 valde Bea att avsluta sin lärarkarriär för att ägna sig åt annat arbete. Erika hade drygt femton år som lärare bakom sig och var i 40-årsåldern, medan Lars hade arbetat i över tjugo år och närmade sig 50-årsåldern. Roger, slutligen, utbildade sig i början av 1970-talet och var därmed äldst av de fyra, både i fråga om ålder och antal yrkesår.

Följande presentation av de fyra lärarnas tankar kring litteraturläsning och rollen som lärare bygger på den information som kom fram under de timslånga intervjuer jag gjorde med var och en av lärarna. De fick då tillfälle att berätta om hur de upplevde sitt yrke och de förändringar som har skett genom åren.[3] Som bakgrund till min receptionsstudie redovisas dessutom vilken skönlitteratur lärarnas åttondeklasser fick läsa under ett läsår. Därigenom hoppas jag kunna ge en god bild av hur läskulturen i de fyra lärarnas klassrum ser ut. Jag vill dock betona att det inte rör sig om samma åttondeklasser som deltog i receptionsstudien. Av praktiska skäl undersöks istället läsningen hos de elever som gick i åttan läsåret 2002/2003.[4] Förteckningen över lästa böcker i Eri-

2. Det har sedan en tid funnits möjlighet för obehöriga lärare att inom ramarna för sin anställning arbeta som lärare och parallellt läsa in en lärarkompetens på deltid. Bea hade tagit tillvara på detta tillfälle.

3. För en redogörelse av hur intervjuerna gick till, se avsnittet ”Intervjuerna” nedan. Samtalen med de fyra lärarna tog plats vid följande tillfällen: Lars på Lindskolan – 8/11 2004; Erika på Ekskolan – 9/11 2004; Bea på Björkskolan – 26/11 2004 samt Roger på Rönnskolan – 9/12 2004. Hädanefter ges hänvisningar till intervjuerna inom parentes i brödtexten med respektive förkortning (IntL); (IntE); (IntB) samt (IntR), följt av replikens nummer. Se avsnittet om transkriptionerna för förklaringar av de symboler jag använder i de citerade styckena.

4. Den främsta orsaken var att jag ville kunna ge en så autentisk bild som möjligt av vilka böcker elever i 14–15-årsåldern får möta i skolan. Då min undersökning påverkade litteraturvalet i de deltagande klasserna fann jag det lämpligare att istället använda mig av litteraturlistor från de ett år äldre eleverna. Dessa elever var ungefär 90 till antalet. Klassernas elevsammansättning såg ut på följande sätt: Björkskolan – 22 elever, 13 flickor och 9 pojkar (egentligen gick 16 flickor i klassen, men alla deltog inte i studien); Rönnskolan – 26 elever, 15 flickor och 11 pojkar; Ekskolan – cirka 20 elever, exakt information saknas; Lindskolan – 21 elever, 13 flickor och 8 pojkar. Avsaknaden av information från Ekskolan beror på att ingen var riktigt säker på hur många av eleverna som hade deltagit i den vanliga svenskundervis-

kas klass är dock ofullständig, varför hennes elevers läsning endast diskuteras mycket kortfattat.[5]

Sammantaget läste eleverna i de fyra klasserna 127 romaner under sitt åttonde läsår.[6] Böckerna var fördelade på följande sätt: på Björkskolan lästes 22 titlar, Rönnskolans motsvarande siffra är 30 och på Lindskolan läste klassen hela 81 romaner. Ekskolans lärare har av tidigare nämnda skäl endast kunnat ange två titlar, vilka båda lästes i helklass. Åtta titlar förekom i mer än en klass. Nämnas bör också att en stor andel av de böcker som eleverna läste räknas till ungdomslitteraturen och i några fall faktiskt till barnlitteraturen.[7] De enda undantagen är tre thrillers, tre verklighetsbaserade romaner, en kärleksroman och en samtidsrealistisk skildring.[8] Av dessa åtta böcker lästes endast en av en pojke. Övriga läsare var flickor. Tidigare läsundersökningar har däremot visat att många ungdomar i mina informanters ålder har börjat gå över till att läsa mer vuxenlitteratur.[9]

Roger på Rönnskolan

Rönnskolan, där Roger arbetar, är byggd i slutet av 1960-talet och ligger i en universitetsstad, närmare bestämt i ett område med främst hyreshus. Skolan är med sina 600 elever som går i klass 6 till 9 relativt stor, och många av eleverna har föräldrar med universitetsutbildning. Antalet invandrarelever är litet och här finns endast en mindre svenska 2-verksamhet. Skolan har ett litet

ningen. Jag har därför valt att endast ge en ungefärlig siffra.

5. Information om vilka böcker som hade lästs fanns inte att tillgå, annat än att klassen läste två böcker i helklass. Ingen hade skrivit ned vare sig vilka titlar det rörde sig om eller hur många böcker eleverna hade läst.

6. Samtliga böcker finns som bilaga 1 längst bak i avhandlingen, sorterade efter genrer.

7. Med barnlitteratur avses litteratur specifikt skriven för barn upp till ungefär tolv år. Se exempelvis Lars Furuland, ”Barnlitteratur kontra barnboksläsning”, *Utblick över barn- och ungdomslitteraturen*, red. Lars Furuland & Mary Ørvig. Ord och bilder för barn och ungdom 2 (Stockholm, 1986), s. 94. Ungdomslitteraturens målgrupp utgörs istället av tonåringar, och särskilt den *samtidsrealistiska ungdomsboken* kännetecknas av att ha tonåriga huvudpersoner och rikta sig till såväl flickor som pojkar. Se Svensson, 1977, s. 14ff. De av eleverna lästa böcker som räknas till barnlitteraturen är Lewis Carrolls *Alice i underlandet* (1870), Laura Ingalls Wilders *Lilla huset på prärien*-serie (1955–73), Astrid Lindgrens *Mio, min Mio* (1954) och *Bröderna Lejonhjärta* (1973) samt Ole Lund Kirkegaards *Jag, morfar och Nisse Nys* (1983), men ytterligare några titlar balanserar på gränsen mellan barn- och ungdomslitteraturen.

8. Närmare bestämt lästes följande ”vuxenromaner”: Stephen King, *Jurtjyrkogården* (1984); Herbjørg Wassmo, *Huset med den blinda glasverandan* (1985); Maria Eriksson & Liza Marklund, *Gömda* (1995); Danielle Steel, *Blixt från klar himmel* (1996); Liza Marklund, *Studio sex* (1999); Paullina Simons, *Elva timmar* (2001); Dave Pelzer, *Pojken som kallades Det* (2001) och *Pojken som inte fanns* (2002).

9. Se exempelvis Hansson, 1970, s. 45 och Lundqvist, 1988, s. 12f.

bibliotek, som dock inte alltid är öppet under skoltid. Här arbetar en biblioteksassistent, men Roger är huvudansvarig. Skolans lärare är indelade i åtta olika arbetslag. Lärarna samverkar inte i särskilt stor omfattning inom sina arbetslag, och svensklärarna samarbetar inte heller med varandra i någon större utsträckning.

Roger har hunnit vara med om ett antal stora förändringar inom skolvärlden, varav kommunaliseringen år 1991 var den han menade har gett störst följdverkningar. I intervjun uppehöll han sig länge vid de stora nedskärningar som sedan dess har genomförts och pekade på att dessa har bidragit till att många klasser idag är mycket heterogena. Klasserna är större och det finns färre speciallärare att tillgå. Detta har i sin tur lett till att det är svårt att hinna ge alla elever individuell vägledning. (IntR:8) Ytterligare en negativ förändring är enligt Roger att arbetet har blivit mer sönderhackat och tidspressat. (IntR:14) Dessutom menade han att eleverna har mindre kunskaper med sig när de börjar sjunde klass än de hade för tio till femton år sedan. En orsak härtill trodde han var att samarbetet mellan de tidigare respektive senare skolårens personal har minskat kraftigt. (IntR:22 och 24) En positiv utveckling är enligt Roger att eleverna idag tycks vara mer öppna och orädda än tidigare. Likväl ansåg han att detta motverkas av att dagens elever är ganska okoncentrerade och inte sätter så stort värde på skolan utan hellre lägger sin tid på annat. (IntR:30 och 32)

För Roger är det angeläget att hans elever skall få med sig ett visst mått av litteraturhistoria från svenskundervisningen, men han menar samtidigt att den typen av undervisning inte längre är den viktigaste. På denna punkt hade han ändrat inställning. Från att ha strävat efter en kulturarvsinriktad undervisning hade han övergått till att fokusera mer på upplevelseläsning, det vill säga eleverna fick i stor utsträckning välja sin läsning efter eget tycke.[10] Istället för att erbjuda sina elever litterära klassiker låter han dem numera läsa nutida ungdomslitteratur:

> [J]ag hade ett mera bildnings-, att litteraturvetenskap skulle vara bildande tidigare. Att det var nästan vissa titlar jag tyckte alla skulle ha läst och så vidare, av klassiker. Ehh, det tycker jag på ett sätt fortfarande, men jag tycker kanske att det är ändå mer angeläget att göra fler till läsare, och vi gör dem, tror jag, inte till

10. Det tycks för övrigt vara något av en trend bland svensklärare att välja texter som lätt engagerar ungdomarna istället för klassisk litteratur ur vår västerländska kulturtradition. Se exempelvis Bengt Brodow & Kristina Rininsland, *Att arbeta med skönlitteratur i skolan. Praktik och teori* (Lund, 2005), s. 77f.

> läsare idag, genom att servera dem våra klassiker. Däremot kanske vi gör dem till läsare om vi ger dem, erbjuder dem möjlighet att läsa den moderna ungdomslitteraturen, som så att säga behandlar problem som de själva, eller frågeställningar som de själva grunnar på. (IntR:38)

Roger har alltså alltmer vänt sig till den nutida ungdomslitteraturen för att på så sätt engagera så många som möjligt av sina elever, detta främst på bekostnad av den klassiska litteraturen. Det viktigaste för honom är att göra barnen till läsare. En annan av hans käpphästar är att de under sin skoltid skall få träffa författare för att på så sätt inspireras i sin egen läsning, något som underlättas av att han själv känner flera ungdomsförfattare väl. (IntR:84)

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet finns en strävan mot ett genusmedvetet arbetssätt. Där slås fast att skolan skall bemöda sig om att låta såväl flickor som pojkar komma till sin rätt och få arbeta med vad de finner intressant och betydelsefullt: ”Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsmönster. Den skall därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet.”[11] För Roger var dock frågan om att göra litteraturundervisningen genusmedveten tämligen ny och ovan. Ett skäl till detta ansåg han vara att det på Rönnskolan finns få romaner av kvinnliga författare och med kvinnliga huvudpersoner, varför det är svårt att föra in genusfrågor i litteraturundervisningen. Jag vill dock invända att det är fullt möjligt att anlägga ett genusperspektiv även vid läsning av manliga författares verk. Ett av många exempel på detta skulle kunna vara att romanens personbeskrivningar problematiseras. Vilken bild ger författaren av manliga respektive kvinnliga gestalter? Är framställningarna stereotypa eller ges fylliga personbeskrivningar?

Roger hade trots allt flera idéer om hur han skulle kunna arbeta mer genusmedvetet. Ett sätt skulle enligt honom kunna vara att satsa mycket på att få pojkarna att börja läsa. Roger tyckte sig nämligen i likhet med de andra lärarna ha märkt att det är flickorna som läser mycket, medan många pojkar sällan kommer i kontakt med skönlitteratur. Som framgick av föregående kapitel stöds hans iakttagelse av både lässtudier och läsvanestatistik. Eftersom Roger själv vid tiden för studien fungerade som skolbibliotekarie, hade han stor möjlighet att påverka skolans bokinköp. Exempelvis hade han köpt in en hel del romaner med sporttema, vilket han märkte gick hem hos många pojkar, men

11. *Lpo94 och Lpf94,* 1994, s. 6.

även mycket fantasy. (IntR:60) Likväl tillstod han att hans egen undervisning inte i någon större utsträckning hade utgått från ett genusperspektiv. Inte heller hade sådana frågor diskuterats på Rönnskolan. (IntR:64 samt 66)

ARBETSSÄTT

Roger var tämligen nöjd med Rönnskolans lokala kursplan för svenskämnet, och han hade själv varit med om att utarbeta den. Men han ansåg inte att det var nödvändigt att följa den till punkt och pricka, eftersom såväl lärare som elever är skilda individer och behöver satsa olika mycket på ämnets delar. Enligt den lokala kursplanen skall eleverna under sitt åttonde skolår läsa en till två böcker i helklass varje termin. Därutöver bör de få en litteraturhistorisk orientering, läsa romaner av Selma Lagerlöf samt komma i kontakt med film och dramatisering. De kriterier som måste uppfyllas för att få godkänt på litteraturkursen följer nedan. Eleverna skall

- kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur från Sverige, Norden och andra länder samt saklitteratur och tidningstext om allmänna ämnen, kunna återge innehållet sammanhängande samt kunna reflektera över det.
- kunna läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka.
- kunna ta del av, reflektera över och värdera innehåll och uttrycksmedel i bild, film och teater.[12]

Inte bara läsning, utan också reflektion och värdering av skilda typer av texter är som synes viktiga inslag i den lokala kursplanen, och Roger var mån om att undervisningen skulle uppmuntra till just detta.

Roger lade ned mycket tid på litteraturundervisningen, som han såg som en viktig del av svenskämnet. Han engagerade sig särskilt för att få eleverna att uppskatta litteratur av olika slag. Roger brukade dela in litteraturarbetet i två olika delar, varav den ena var tämligen fri och lustläsningsbetonad, medan den andra var mer styrd av honom. Upplevelseläsningen, som inte var betygsgrundande, utgick från den barn- och ungdomsbokskatalog som ges ut av Statens kulturråd en gång om året.[13] I katalogen finns årets svenska utgivning av barn- och ungdomslitteratur samlad, indelad efter vilken åldersgrupp böckerna är

12. Den version av Rönnskolans lokala kursplan som här citeras är från år 2001.

13. För den katalog som var aktuell läsåret 2002/2003, se *Barnböcker. Ungdomsböcker 2002* (Stockholm, 2002).

tänkta för. Somliga böcker är beskrivna med bild och text, medan andra endast nämns mycket kort. Varje elev fick välja en bok som köptes in till klassen. Meningen var att böckerna sedan skulle cirkulera i en läsecirkel, så att eleverna fick tillfälle att läsa varandras böcker och diskutera sina läsupplevelser. Eleverna brukade också få varsitt exemplar av Aidan Chambers läsdagbok, detta som en uppmuntran att stanna upp och reflektera över läsningen.[14] Läsecirkeln fungerade för det mesta mycket bra och var enligt Roger uppskattad av eleverna. Den gav dem möjlighet att själva välja bok i stor utsträckning och gick dessutom utanför ramen för den vanliga litteraturundervisningen.

Inom den mer lärar- och kursplansstyrda undervisningen brukade Rogers klasser läsa minst två böcker per termin, varefter de arbetade med boken antingen skriftligt genom att skriva läsloggar och uppsatser eller muntligt med diskussioner av olika slag. Bland annat brukade Roger använda sig av vad han kallar ”kafémetoden”. Namnet kommer sig av att det på ett parisiskt kafé som han har besökt satt stora pappersblock på väggarna där vem som helst fick skriva upp ämnen att diskutera. I klassrummet gör läraren och klassen på samma sätt. Man skriver upp mönsterbildande drag samt vad man finner bra och dåligt i den bok som lästs.

LITTERATURVAL I ROGERS KLASS

Inom den betygsgrundande litteraturundervisningen läste Rogers elever varje år flera böcker i helklass. En klar fördel med detta är enligt honom att eleverna får en gemensam text att diskutera och arbeta kring, och läraren ges möjlighet att lära sig texten tillräckligt väl för att kunna tillföra något som samtalsledare:

> Så att jag har ofta--, det kan ju också bero på att jag har haft förmånen att ha de här musikklasseleverna som jag, som ju trots allt är ganska homogena grupper. Det har väl präglat att jag ofta har läst i storklass och, och inte så mycket i, gruppvis att de får välja texter, så att säga. Det har också att göra med att för att kunna föra ett bra samtal så måste man kunna boken väldigt väl, alltså. Man kan inte bara pytsa ut en bok, utan man måste som lärare kunna den väldigt väl. Och man kan inte ha hur många böcker som helst som man kan väldigt väl, alltså. (IntR:52)

14. Aidan Chambers läsdagbok är en liten röd bok där läsaren kan skriva korta anteckningar om den roman han eller hon läser. Chambers brukar själv använda sig av en sådan som stöd för minnet. I boken finns plats för författarnamn, titel, datum samt för anteckningar om sådant läsaren själv finner intressant och värt att minnas.

Läsningen under det aktuella läsåret såg ut på följande sätt: klassen hade som hemuppgift att över sommarlovet läsa Michelle Magorians *Godnatt Mr Tom* (1981). Till denna bok fanns på skolan ett färdigt frågematerial att arbeta med, vilket eleverna fick använda vid höstterminens början. Därefter lästes Tove Janssons *Det osynliga barnet* (1962), en bok som sedan också dramatiserades av klassen. Under vårterminen arbetade eleverna med ett kärleksprojekt, inom vilket de bland annat skulle skriva dikter och uppsatser. I arbetet ingick också läsning av Per Nilssons *Hjärtans fröjd*, vilket sedan följdes upp av att klassen fick läsa *Korpens sång* (1994) av samme författare.

Utöver den gemensamma läsningen organiserades också tidigare nämnda bokcirkel. De 26 böcker eleverna valde ur bokkatalogen fördelade sig på sex kategorier, alla inom gruppen ungdomsböcker: böcker med familj/vänskapstema, böcker om kulturmöten, kärleksskildringar, spökhistorier, fantasylitteratur samt science fictionlitteratur.[15] Med all säkerhet påverkades elevernas val av att endast vissa titlar (224 stycken) presenterades med bild och beskrivning i bokutgivningskatalogen. Av dessa räknades dessutom bara 43 böcker till avdelningen ungdomsböcker, alltså den kategori eleverna var mest intresserade av.[16] Mitt antagande stöds av att endast två elever valde bok från katalogens bakre sidor, där ett stort antal titlar fanns uppradade utan beskrivning. Övriga valde ungdomsromaner som beskrevs i ord och bild. Givetvis kan eleverna ha tyckt att det fanns tillräckligt många böcker att välja bland på de första sidorna. Men en annan, och kanske troligare, förklaring är att bilder och beskrivningar spelar stor roll när ungdomar skall välja bok, något som kommer att diskuteras i senare kapitel.

Vid en närmare granskning av bokkatalogen visar det sig att urvalet för ungdomar var relativt begränsat i fråga om vilka genrer eleverna hade att välja mellan, åtminstone att döma av de böcker som visades med bild och gavs en längre beskrivning.[17] Förvisso fanns här enstaka exempel på litteratur från ett stort antal kategorier, men den absolut vanligaste genren var samtidsrealistiska ungdomsböcker med familj- eller vänskapstema.[18] 40 procent av titlarna kunde

15. Då respektive förlags indelning ibland skilde sig från katalogens sortering valde jag, efter att ha läst böckerna, att göra en egen genreindelning. Det är min kategorisering som används i brödtexten.

16. *Barnböcker. Ungdomsböcker 2002*, 2002, s. 28ff.

17. Då eleverna nästan enbart valde romaner vars omslagsbilder visades inriktar jag min diskussion på dessa böcker.

18. Med samtidsrealistisk ungdomsbok menas som nämnts skildringar som vänder sig till både flickor och pojkar och utspelar sig i författarens samtid. Den präglas av ett öppet förhållningssätt till existentiella frågor. Se Svensson, 1977, s. 14ff.

hänföras till denna genre, vilket återspeglas i elevernas val. Därefter följde fantasyböcker och samtidsrealistiska böcker med kulturmöten eller kärlek som bärande tema. Vardera genren utgjorde 10–15 procent av de böcker som beskrevs med bild och text. Elevernas val stämde överens med detta, främst i fråga om fantasy- och kärleksberättelserna. Romanerna om kulturmöten tycktes emellertid än mer populära i klassen. De stod för hela 23 procent av det totala antalet lästa böcker, mot 14 procent av katalogens utbud, vilket måste tolkas som att det är en genre som verkligen intresserade läsarna.

Läskulturen i Rogers klass var som synes tydligt inriktad mot böcker skrivna för ungdomar, och präglades av att vara antingen helt valfri eller lärarstyrd helklassläsning. Framförallt lästes modern ungdomslitteratur. Roger hade flera gånger låtit sina åttor läsa Per Nilssons *Hjärtans fröjd*, och det föll sig därför naturligt att även 2003/2004 års åttondeklass skulle få läsa den. Detta passade väl in i min planering, och *Hjärtans fröjd* blev därför den roman som valdes ut för läsning i min receptionsstudie.

Bea på Björkskolan

Björkskolan, där Bea var lärare, är den nordligast belägna av skolorna. Den ligger mitt i en medelstor stad och byggdes på 1960-talet. Skolan har ungefär 400 elever från år 6 till 9 och det vanliga är att varje klass har ett hemklassrum, där en hel del litteratur och annat material finns samlat. På skolan finns ett bibliotek, centralt beläget i huvudbyggnaden. Alla lärare hör till olika arbetslag, varav två stycken undervisar i år 6 till 9 och två i år 7 till 9. Varje arbetslag består av lärare i skilda ämnen, vilka tillsammans verkar i ett antal klasser och även delar arbetsrum.

Bea hade på grund av sin korta tid som lärare inte samma möjlighet som de andra tre att se tillbaka och diskutera vad som har förändrats, men hon visade sig ha mycket klara åsikter om hur hon ville att litteraturundervisningen skulle se ut. Det viktigaste är enligt henne att arbeta utifrån varje enskild elevs behov, något hon tyckte att Björkskolan hade ganska goda möjligheter till. Men hon menade att en negativ effekt av detta är att de största resurserna läggs på att hjälpa de svagpresterande eleverna, medan de duktiga däremot lämnas åt sitt öde. (IntB:20 och 22)

I fråga om syftet med litteraturundervisning betonade Bea de goda effekter läsning har på elevernas språkutveckling. Bland annat tyckte hon sig se att läsande elever får ett bättre ordförråd och ett rikare språk. (IntB:62) Hon ansåg

det också vara viktigt att ge eleverna tid att reflektera över sin läsning, och att ge dem möjlighet att bearbeta den i tal och skrift. Eftersom hennes klasser främst läste böcker individuellt skedde diskussionerna oftast i mindre grupper och endast undantagsvis i form av helklassamtal. Enligt Bea är det inte särskilt betydelsefullt vilken skönlitteratur som läses i skolan. Det viktiga är helt enkelt att locka eleverna att läsa. (IntB:70) Upplevelseläsning är därför en ledande princip för Bea, individuell anpassning en annan.

Jag har tidigare konstaterat att den nationella kursplanen i svenska är tämligen vag och ger den enskilda läraren stora möjligheter att påverka undervisningens innehåll. För lärarna kan detta framstå som både positivt och negativt. Bea var dock den enda av de fyra lärarna som främst betonade avigsidorna med detta. Hon ansåg att ”man kan tolka den hur som helst egentligen”, vilket hon menade hade sina klara nackdelar då den inte ger särskilt mycket stöd åt läraren. (IntB:54) Kanske var detta särskilt negativt för henne, eftersom hon var ny i sitt yrke och därför kunde tänkas ha större behov av fasta ramar än de lärare som hade arbetat en längre tid.

Bea var också ensam om att uttryckligen eftersträva ett genusmedvetet förhållningssätt till eleverna och undervisningen. De äldre lärarna ställde sig förvisso positiva till dylika frågor, men hade inte i någon större utsträckning reflekterat över hur en sådan undervisning skulle kunna se ut.[19] Bea exemplifierade sin genusmedvetenhet med att hon försökte uppmärksamma både flickorna och pojkarna i sina klasser, och inte bara pojkarna. Annars såg hon en risk i att den mesta tiden skulle komma att ägnas åt pojkarna, då hon hade noterat att dessa oftast var mest högljudda och krävande. (IntB:90 och 92) Bea försökte också tänka på att låna hem böcker som passar både flickor och pojkar, men sade samtidigt att hon inte tycker att det går att urskilja någon typisk flick- eller pojkläsning. Därtill är variationerna inom dessa båda grupper alltför stora. (IntB:94) På hennes skola hade dessutom ett antal lärare, dock inte hon själv, auskulterat på varandras lektioner för att studera hur lärarna bemöter flickorna och pojkarna. Genusfrågor togs också kontinuerligt upp på den lärarutbildning där Bea studerade, varför dessa spörsmål ständigt var aktuella för henne.

19. Bengt Brodow & Kristina Rininsland har i en intervjustudie med ett antal svensklärare på grundskola och gymnasium fått liknande svar. Av deras 26 lärare var det endast 9 som hade funderat ordentligt över hur deras egen genustillhörighet kunde påverka undervisningen, och ännu färre hade aktivt försökt arbeta med genusfrågor i litteraturundervisningen. Se Brodow & Rininsland, 2005, s. 48f.

ARBETSSÄTT

Undervisningen på Björkskolan varierade mellan de olika arbetslagen och lärarna, men lärarna utgick ofta från ett gemensamt ämnesövergripande tema. Lärarkollegiet hade därför ett betydligt större inflytande över den enskilda lärarens undervisning än på övriga tre skolor.

I åttonde klass skulle eleverna enligt den lokala kursplanen för svenska arbeta med ett överlevnadstema, vilket bedrevs som ett samarbete mellan ämnena svenska, NO, SO, engelska och idrott. För svenskämnets del innebar detta bland annat att klasserna läste några klassiska äventyrsromaner som kunde kopplas till temat i fråga, exempelvis Jack Londons *Skriet från vildmarken*, William Goldings *Flugornas herre* (1959) och Daniel Defoes *Robinson Crusoe* (cirka 1719).[20] Vissa moment utfördes tillsammans med lärarna i de övriga ämnena. Åttorna arbetade även med deckare och ett skräck- och fantasytema. Det fanns en tydlig medvetenhet om didaktiska teorier knutna till litteraturundervisning hos de av Björkskolans svensklärare jag var i kontakt med. Bland annat använde de sig av Molloys tankar kring reflekterande läsning och skrivning, enligt vilka så kallade läsloggar är ett viktigt hjälpmedel.[21] Eleverna uppmuntrades också att skriva och samtala om vad de läste. Ibland valde eleverna själva vad de skulle läsa. Någon enstaka gång lästes en bok i helklass, eller så fick eleverna välja en bok från ett begränsat urval.

Den lokala kursplanen i svenska var skriven i punktform, och precis som på Rönnskolan låg tonvikten på att eleverna skulle lära sig värdera, reflektera och motivera. Dessa ord återkom i såväl beskrivningar av läs- och skriftmoment som grammatiska och verbala övningar, men för mitt syfte är främst läsmomenten viktiga. Närmare bestämt skulle eleven ha tillgodogjort sig följande färdigheter för att få godkänt i svenskämnets litteraturdel:

- lyssna och läsa med god förståelse och samtala om det lästa samt ha viss insikt i den kulturella mångfalden.
- läsa och förstå ungdomslitteratur och formulera sig både muntligt och skriftligt om det lästa.
- läsa och förstå för åldern anpassade texter och enklare tidningsartiklar.
- kunna ta del av olika typer av texter så som bild, film och teater samt reflektera över och värdera innehåll.

20. Dessa tre äventyrsböcker har en utpräglat ”manlig” karaktär, vilket kommenteras i avhandlingens avslutande kapitel.

21. Molloy, 1996, s. 73ff.

- tillägna sig kunskap om mediers språk och funktion samt utveckla sin förmåga att tolka, kritiskt granska och värdera olika källor och budskap.[22]

De lokalt utarbetade grunderna för betygsättningen, liksom den lokala kursplanen i övrigt, var i det stora hela mycket lik den nationella motsvarigheten. Den fungerade som en ram inom vilken lärarkollegiet hade stor frihet att göra sina egna tolkningar och bedömningar.

LITTERATURVAL I BEAS KLASS

I Beas åttondeklass var litteraturarbetet tudelat. En stor del upptogs av tidigare nämnda överlevnadstema. Det var obligatoriskt att läsa Londons *Skriet från vildmarken* samt antingen Goldings *Flugornas herre* eller Defoes *Robinson Crusoe*. Utöver dessa klassiker läste klassen böcker inom ett fantasy- och skräcktema. Liksom beträffande överlevnadstemat var det inskrivet i den lokala kursplanen att alla elever i år 8 skulle arbeta med just ett fantasy- och skräcktema. Inför arbetet med detta tema fick emellertid eleverna själva välja bok, så länge de läste något inom någon av de båda genrerna. Temaundervisningen upptog en stor del av den tid som stod till förfogande. För Bea och hennes elever var utrymmet för att självständigt välja litteratur och utforma litteraturundervisningen sålunda förhållandevis litet.

Vid arbetet med fantasy- och skräcktemat visade det sig att de flesta eleverna valde att läsa fantasyskildringar. Exempelvis var J. K. Rowlings serie om Harry Potter (1999–2007) och J.R.R. Tolkiens *Bilbo* (1937) samt hans trilogi *Härskarringen* (1954–55) populära.[23] Däremot läste endast två av de tretton flickorna och ingen av de nio pojkarna böcker ur thriller- och skräckgenren, och en pojke läste James Blishs science fictionbok *Rymdstaden* (1975). Det är alltså tydligt att Beas elever föredrog fantasy framför thrillers, skräck och science fiction. Åtminstone tycks de ha funnit det lättare att hitta intressanta böcker ur den genren. Den låga andelen science fiction beror säkert delvis på att denna genre i Sverige är betydligt mindre spridd än fantasylitteratur. Det visas bland annat av att skolbiblioteket och de kommunala biblioteken i staden där Björkskolan ligger har en betydande samling fantasyskildringar, men få science fictionböcker. Men även de mycket omtalade och omtyckta filmatiseringarna

22. Björkskolans kursplaner revideras med jämna mellanrum. Den version jag använder mig av är från år 2003.

23. I Tolkiens trilogi *Härskarringen* ingår *Sagan om ringen, Sagan om de två tornen* och *Sagan om konungens återkomst*. De svenska förstautgåvorna utkom 1959, 1960 respektive 1961.

av *Härskarringen* och serien om Harry Potter har utan tvivel starkt bidragit till fantasygenrens popularitet.

Läskulturen i Beas klass var tydligt präglad av den temaundervisning som lärarkollegiet tillsammans hade arbetat fram. Elevernas läsning bestod därför nästan uteslutande av äventyrsklassiker och modernare fantasyskildringar. I min studie läste eleverna på Björkskolan Jack Londons *Skriet från vildmarken*. Det passade bra eftersom klassen ändå skulle läsa den i samband med sitt överlevnadsprojekt.

Erika på Ekskolan

Erika hade sin arbetsplats på Ekskolan, som ligger i en mellanstor sydsvensk stad, i ett bostadsområde med mestadels småhusbebyggelse och hyreshus från 1940-talet och framåt. Skolan, som rymmer klasserna 1 till 9 samt särskolan, har ungefär 1000 elever och sträcker sig med sina olika byggnader över mer än ett kvarter. Alla lärare hör till olika arbetslag som samarbetar om ett antal klasser. Varje arbetslag har ett gemensamt arbetsrum. Eleverna i år 7 till 9, som vid tiden för min studie var cirka 385 till antalet, har den mesta undervisningen förlagd till skolans huvudbyggnad. De lärare som undervisar i grundskolans senare år är indelade i fyra arbetslag, och det normala är att varje lärare har all sin undervisning förlagd till de klasser som hör till arbetslaget. Skolan har ett eget bibliotek som ligger mitt i huvudbyggnaden. Där finns ingen bibliotekarie anställd, utan det ingår alltid i någon lärares tjänst att han eller hon skall ansvara för bokinköp och utlåning.

Erika ställde sig något mer positiv än Roger till de förändringar som hade skett sedan hon började arbeta som lärare i slutet av 1980-talet, även om också hon ansåg att kommunaliseringen medförde många försämringar – framförallt av ekonomisk art. (IntE:28) Dessutom tyckte hon att det var bra med de friare arbetstider som lärarna hade innan det nuvarande systemet infördes:[24] ”Det kan jag känna att det var lite mer glädje i det också, när man, när man valde att ja men idag kan vi stanna kvar och jobba med det här och lite så.” (IntE:16) Erika tyckte sig inte ha märkt några större försämringar i fråga om elevernas kunskaper, annat än att de nu stavade sämre. (IntE:44) Hennes intryck var att de allra flesta av hennes elever tyckte om att läsa, men liksom Roger påpekade

24. Bland annat innebär dagens bestämmelser att lärarna skall vara på skolan ett visst antal timmar, oavsett om de har undervisning eller ej.

hon samtidigt att många hade svårt att koncentrera sig. (IntE:58) Dessutom hade hon noterat att eleverna nuförtiden är självsäkra och ifrågasättande, vilket hon nästan enbart såg som något positivt.

I likhet med Bea påpekade Erika flera gånger att det viktigaste är att eleverna lär sig tycka om att läsa. Vad de sedan läser är av mindre betydelse. Men hennes elever fick arbeta mer självständigt med sina böcker, och detta arbete skedde främst skriftligt. Exempelvis fick de skriva recensioner, en arbetsform som de andra lärarna i min studie undvek. Erika, liksom Roger, ansåg också att det är önskvärt att eleverna får med sig ett visst mått av litteraturhistoria, men att den typen av undervisning inte längre är den mest betydelsefulla.

Erika var den enda av de fyra lärarna som ibland kände sig alltför bunden av sin skolas lokala kursplan för ämnet svenska, då hon tyckte att grammatikundervisningen gavs alltför stort utrymme. Istället menade hon att eleverna bäst lär sig språket genom att arbeta praktiskt med det, exempelvis i form av olika skriftliga övningar och i samarbete med SO-ämnet. (IntE:36 och 40ff). För henne, liksom för de tre andra lärarna, var det en självklarhet att skönlitteraturen skulle ha en viktig roll i svenskundervisningen.

Erika arbetade inte så mycket med genusfrågor, men i sjuan brukade hon ha ett läsprojekt där hon delade in klassen i en flick- och en pojkgrupp. Varje grupp fick sedan läsa en roman som Erika trodde skulle passa just dem. Flickorna fick exempelvis en bok med kvinnliga huvudpersoner, för att de lättare skulle kunna identifiera sig med de litterära personerna. Pojkarna fick istället läsa en mer äventyrsinriktad bok. Erika var emellertid medveten om att hennes egna preferenser ofta inverkade på hennes bokurval: ”Men, sedan är det ju så att man är ju sig själv närmast också. Jag vet ju inte hur en kille tänker så.” (IntE:112) Erikas bokval var således i viss mån genusifierat, eller genusimpregnerat, för att låna en term av Molloy.[25]

ARBETSSÄTT

På Ekskolan hade svensklärarna beslutat om vissa moment som alla klasser skulle utföra under sina sista grundskoleår. Exempelvis hade alla sjuor ett sagotema och alla åttor arbetade med ett deckartema i vilket det bland annat in-

25. Genusimpregnering innefattar de vardagliga handlingar genom vilka vi skapar och återskapar genus. Se Molloy, 2002, s. 81. Bland annat intar flickor och pojkar ofta olika förhållningssätt till en och samma bok, då de redan genom sin genustillhörighet översköljts med vissa värderingar. I Erikas fall kan man säga att hennes val av litteratur var genusimpregnerat, då hon ofta valde böcker utifrån sina ganska traditionellt kvinnliga läspreferenser.

gick läsning av egenhändigt valda deckare. Dessutom skulle eleverna skriva en egen deckarhistoria. Lärarna såg det som viktigt att eleverna utvecklade både tal, läsning, skrift och lyssnande. Den lokala kursplanen i svenska, som Erika alltså delvis motsatte sig, skilde sig något från de övriga skolornas. Till att börja med fanns endast betygskriterierna utskrivna. Dessa var relativt många, men endast några få av de sammanlagt sjutton kriterierna för att i åttan få godkänt i svenska handlade om litteratur:

- läsa och förstå innehållet i en ungdomsbok.
- känna till några ungdomsklassiker.
- kunna göra en sammanfattning av en bok.
- kunna diskutera och fundera över innehållet i film och teater.[26]

Till skillnad från i kursplanerna på de tidigare nämnda skolorna sades här inte så mycket om att eleven skulle lära sig reflektera över och värdera litteratur. Kriterierna var också mer allmänt hållna än på de båda andra skolorna. Litteraturen hade inte heller samma relativt framskjutna ställning i svenskundervisningen som kursplanerna på Björk- och Rönnskolan gav intryck av, ett faktum som ju Erika var kritisk till. Istället stod de mer språkliga färdigheterna i fokus. Exempelvis ägnades sex punkter åt olika grammatikmoment. På de båda andra skolorna vävdes sådana istället in i ett större sammanhang, såsom att eleverna skulle kunna skriva texter med tillämpning av skriftspråkets normer.

litteraturval i erikas klass

Angående läsningen i Erikas klass på Ekskolan går det av tidigare nämnda skäl inte att säga särskilt mycket. De två böcker jag trots allt vet lästes av samtliga elever under det aktuella läsåret var Maria Gripes *Skuggan över stenbänken* (1982), med tydliga fantasydrag, samt William Horwoods äventyrsskildring *Örnens flykt* (1988).

Enligt Erika finns det klara fördelar med att läsa böcker i helklass, och hon angav samma skäl härför som Roger. Samtidigt framhävde hon att lärarna på Ekskolan var noga med att eleverna ibland får välja böcker själva, för att undervisningen på så sätt skulle kunna bli mer varierad. De två titlarna ovan ger alltså inte en rättvisande bild av hur läsningen i Erikas klasser brukade se ut, då hon normalt kombinerade helklassläsning med andra arbetssätt. Inför föreliggande studie valdes Anita Eklund Lykulls *Ängel i grön klänning* ut för läsning.

26. Denna version av lokal kursplan på Ekskolan är från år 2003.

Erika hade tidigare arbetat med den i några klasser, och den passade genremässigt in i min undersökning.

Lars på Lindskolan

Några mil utanför den stad där Ekskolan ligger finns den lilla ort där Lindskolan är belägen. Bland villor och några få flerfamiljshus finner man denna 6–9-skola från 1970-talet som har omkring 300 elever. Här tjänstgjorde vid tiden för studien två 4–9-lärare med svenska som huvudämne, men några 1–7-lärare hade för närvarande hand om svenskundervisningen i ett par av sjuorna. Under våren 2003 fick skolan ett nytt skolbibliotek och för första gången också en skolbibliotekarie, vilket uppskattades av såväl elever som personal. Biblioteket är stort, ljust och luftigt och är centralt beläget i skolbyggnaden. Alla lärare är med i olika arbetslag, där lärare med skilda ämneskombinationer är representerade. Varje arbetslag ansvarar tillsammans för undervisningen i ett antal klasser och delar arbetsrum.

Lars var den av de tre äldre lärarna som föreföll mest nöjd med de förändringar som har ägt rum i skolan under de senaste decennierna. Det enda han lyfte fram som negativt var att det nu gick mycket tid till obligatoriskt samarbete mellan de ämnesövergripande arbetslagen. Ämneskonferenserna blev därför färre än förut, vilket gjorde att lärarna arbetade mer individuellt än tidigare. (IntL:162) Övriga förändringar hade mest varit av godo, som Lars såg det. På hans skola arbetade lärarna problemorienterat, vilket medförde att någon traditionell katederundervisning knappt förekom. Detta tyckte Lars i och för sig var tråkigt, men han menade samtidigt att det nya sättet att undervisa var mycket fruktbart, då det tvingar eleverna att ta egna initiativ och förbereder dem för arbetslivet på ett bra sätt.

Liksom de övriga lärarna kommenterade han att eleverna nu tar mer plats och vågar säga ifrån, något som enligt Lars kan ha både för- och nackdelar: ”Ja, kritiken ligger ju i att det finns ett ifrågasättande, och i botten tror jag faktiskt det är sunt. Men det kan också finnas ett gnälligt inslag, om man liksom, genom att vara kritisk så döljer man lättjan lite.” (IntL:30) Ytterligare en markant förändring var att lärarna nu i högre grad än förut måste koncentrera sig på att få alla elever godkända. Tidigare var det mer accepterat att, som Lars uttryckte det, ”tappa folk”. (IntL:88) Detta såg han som en mycket positiv förändring.

I likhet med Roger hade Lars under senare år ändrat inställning till inne-

hållet i litteraturundervisningen. Båda hade övergett tanken om en kulturarvsinriktad undervisning till förmån för upplevelseläsning. För Lars del var denna förändring kopplad till att alla nu skall kunna uppnå godkänt i svenskämnet. (IntL:88) Han tyckte heller inte att grundskolans elever är tillräckligt mogna för en djupare litteraturorientering, utan lämnade detta till gymnasieskolans lärare. Lars hade emellertid inte helt frångått de litterära klassikerna, då ett tema med läsning av ungdomsklassiker alltid ingick i uppgifterna för hans åttondeklasser. Han sade också att han och hans kollegor kanske var ”lite konservativa”, eftersom de fortfarande tyckte det var viktigt att erbjuda eleverna åtminstone översiktlig kunskap om litteraturhistorien. (IntL:72) Huvudsyftet med hans litteraturundervisning var att visa eleverna att litteraturen kan lära ut något om existentiella frågor. Han betonade också att eleverna genom läsningen utvecklas till bättre skribenter. (IntL:160)

Tidigare hade Lars inte tänkt så mycket på olika genusaspekter i sin undervisning. Det visade sig också att han, precis som Erika, ibland gjorde ett tämligen genusimpregnerat val av romaner. Detta påpekade han själv när det klassikertema hans åttor brukade arbeta med kom på tal. Ofta erbjöd han nämligen eleverna att läsa sådana ungdomsklassiker som han själv hade läst och tyckt om. Generellt sett rörde det sig om äventyrsböcker av och om manliga personer i spännande och farliga miljöer. Men Lars underströk att han, sedan vårt samarbete började, hade försökt skapa en strategi för att undvika ett alltför ensidigt manligt bokval. Numera försökte han ibland också få klasserna att diskutera de lästa texterna med fokus på hur de kvinnliga och manliga personerna framställs. (IntL:140)

ARBETSSÄTT

Lars brukade samarbeta med särskilt en av de andra svenskklärarna, trots att de hörde till olika arbetslag. Bland annat hjälptes de åt med provrättning och med planering av olika teman och projekt. De hade exempelvis nyligen arbetat med ett gemensamt läsprojekt som utgick från Michelle Magorians *Godnatt Mr Tom.*

Varje läsår skulle eleverna läsa tre till fem böcker. Eftersom Lars i stor utsträckning lät arbetet utgå från olika teman fick eleverna ofta välja mellan några olika böcker med ett gemensamt ämne. Under läsåret 2002/2003 arbetade åttorna med ett fantasy/science fiction- och ett klassikertema, inom vilka ett stort antal titlar erbjöds eleverna. Lars elever fick även läsa några böcker av eget val under året och skrev efter läsningen uppsatser utifrån vissa riktlinjer.

Lars var mån om att koppla läsningen till skrivande av olika slag och avslutade därför ofta bokläsningen med att eleverna fick skriva uppsatser eller kortare analyser. Ibland skrev eleverna även läslogg under läsandets gång.

Lars hade medverkat vid utformningen av den lokala kursplanen och var nöjd med de punkter som skrivits ned:

- Egen läsning av en gemensam bok (*Vinterviken*) med kontinuerliga litteratursamtal. Filmen baserad på boken och skrivuppgift avslutar denna övning.
- Dikter – skriva egna dikter, läsa dikter och en närmare titt på svenska klassiker.
- Grundkurs i litteraturhistoria med fördjupningsuppgift som följd. Fantasy och science fiction behandlas också. En mer sammanhängande och fördjupad litteraturhistoria läses i årskurs 9.
- Projektarbete – i nära anslutning till SO eller valfritt arbete.[27]

Den lokala kursplanen visar på en vilja till ämnesöverskridande undervisning med bland annat projektarbetet tillsammans med SO-ämnena som obligatorisk uppgift. Ett annat exempel är att en grupp elever, som våren 2003 skulle resa till Polen och besöka ett koncentrationsläger, fick läsa böcker som utspelar sig under andra världskriget. Därigenom kunde de en hel del om förintelsen redan när de startade sin resa. För Lars, som ju själv är SO-lärare, var ett sådant samarbete naturligt, och han var mycket engagerad i ämnesövergripande projekt. I detta sammanhang använde han bland annat skönlitterära skildringar som en länk till, och ett jämförelseobjekt med, den historiska verkligheten. Lars menade att såväl samhällskunskaps- som religions- och historieundervisningen blir mer levande med hjälp av fiktionen,[28] en tanke som också står klart uttryckt i kursplanen för ämnet svenska: ”Skönlitteratur ger kunskaper om barns, kvinnors och mäns livsvillkor under olika tider och i olika länder. Litteraturen ger också perspektiv på det nära och vardagliga.”[29]

LITTERATURVAL I LARS KLASS

Lars elever läste inte en enda bok i helklass under sitt åttonde skolår, och på denna punkt skiljer sig alltså hans klass från de övriga tre klasserna. Det hade flera orsaker. För det första fanns det ingen tid över för gemensam litteraturläs-

27. Denna version av lokal kursplan för Lindskolan är från år 2003.

28. Från informellt samtal med Lars på Lindskolan den 31/3 2003. Även senare hänvisningar till samtal med Lars härrör från detta datum om inte annat anges.

29. *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier*, 2000, s. 99.

ning efter vårterminens fria läsning och höstterminens båda teman, läsning av ungdomsklassiker samt ett fantasy/science fictiontema. För det andra menade Lars att det förvisso har sina fördelar att läsa böcker i helklass, men att det ofta inte går så bra att genomföra av praktiska skäl. Bland annat har skol- och kommunbibliotek sällan möjlighet att låna ut hela klassuppsättningar. Vad gäller skolans eget bokförråd fanns där i och för sig ett antal äldre romaner för läsning i helklass, men numera satsade Lindskolans svensklärare oftast på att köpa in få exemplar av ett stort antal titlar. Lars ansåg också att bland annat temaläsning, där fyra–fem elever läser samma bok, är bra sett ur en pedagogisk synvinkel. Eleverna får då träning i att diskutera i en liten grupp, och ibland också i att berätta om sin bok för de andra i klassen. Arbetet med de båda temana medförde att en stor del av klassens 81 lästa böcker utgjordes av ungdomsklassiker och fantasylitteratur. Däremot läste endast ett fåtal elever science fictionskildringar, trots att även denna genre ingick i temaläsningen.

Trots att Lars alltmer hade börjat frångå läsning av skönlitterära klassiker i sin undervisning, menade han att det är bra att eleverna ibland får läsa och diskutera klassiker i egenskap av genre, likaväl som de får möta andra genrer i skolan. Därför fick hans elever under höstterminen läsa varsin ungdomsklassiker, som de fick välja efter att Lars själv hade gjort ett första urval. Eleverna hade emellertid också möjlighet att själva föreslå en bok. Detta resulterade i att flickornas val var ganska varierade, medan alla pojkar gjorde könsbundna val genom att välja vad som ofta benämns pojkböcker, det vill säga spännande äventyrsskildringar med manliga huvudkaraktärer som har marknadsförts för pojkar. Marika Andræs beskrivning av förlaget B. Wahlströms pojkberättelser stämmer väl in på flertalet av de klassiker pojkarna valde att läsa:

> I pojkberättelserna talas ofta om de faror som finns ute i världen. Samtidigt som farorna utmålas, växer protagonisternas lust att åka ut i världen för att möta dem. Drivkraften och lockelsen för protagonisten ligger i att bevisa sin överlevnadsförmåga. Hjälten skall bli en fullvärdig man genom att övervinna stormar, vilda djur och ondsinta personer.[30]

Det manliga ideal som eftersträvas är byggt på mod och äventyrslusta, men också på disciplin och handlingskraft. I såväl Jules Vernes *En världsomsegling*

30. Marika Andræ, *Rött eller grönt? Flicka blir kvinna och pojke blir man i B. Wahlströms ungdomsböcker 1914–1944*. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 73, diss. Uppsala (Stockholm, 2001), s. 181. För en jämförelse med flickboken, se Ying Toijer-Nilsson & Boel Westin, red., *Om flickor för flickor. Den svenska flickboken*. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 52 (Stockholm, 1994).

under havet (1870) som Walter Scotts *Rickard Lejonhjärta* (1888) och Daniel Defoes *Robinson Crusoe*, för att bara nämna några av de titlar pojkarna läste, står äventyret och de maskulina och hjältemodiga personerna i centrum.

Åtta av tretton flickor valde också böcker ur denna kategori, medan fem stycken valde traditionella flickboksklassiker såsom Martha Sandwall-Bergströms böcker om Kulla-Gulla (1945–1951), Lucy M. Montgomerys Anne på Grönkulla-serie (1909–1968) och Laura Ingalls Wilders Lilla huset på prärien-serie (1955–1973, de två sista delarna publicerades postumt). Dessa böcker är genom sin handling, hemmiljö och personinriktning typiska exempel på flickböcker. Varken Anne eller Laura är i och för sig några dygdemönster, men trots deras starka viljor fogar de sig med tiden i sin vuxenroll som maka och mor. Flickboken har av Andræ beskrivits som en genre med fokus på den personliga utvecklingen, till skillnad från pojkbokens äventyrsfyllda strapatser: ”Flickboken kan ses som en typ av utvecklingsroman och skildrar ofta en eller flera flickors liv, speciellt under övergången från flicka till kvinna.”[31]

Även när eleverna fick välja sin läsning helt fritt förelåg vissa skillnader mellan pojkarnas och flickornas val. Nästan två tredjedelar av flickornas läsning utgjordes av samtidsrealistiska ungdomsböcker. Denna genre stod för knappt en tredjedel av pojkarnas läsning, som var spridd över många genrer. Bland annat var fantasy, science fiction, sportböcker och äventyrsromaner populära, det vill säga genrer som generellt kan beskrivas som handlingscentrerade. Av tradition har sådana böcker ofta manliga protagonister.[32] Det var också fler pojkar än flickor som valde att läsa thrillers och historiska romaner. Flickorna läste utöver samtidsrealism istället fantasy och verklighetsbaserade romaner. En annan benämning för denna kategori är faktion, det vill säga skildringar som är en blandning av fakta och fiktion.[33]

I Lars klass kännetecknades litteraturundervisningen således av valfri läsning och temaundervisning; eleverna fick välja böcker, om än inom specificerade gränser. Lars valde däremot aldrig enväldigt bok, och han föredrog enskild läsning eller gruppläsning framför helklassläsning. Eftersom hans klass skulle arbeta med ett fantasytema under det läsår min receptionsstudie genomfördes,

31. Andræ, 2001, s. 47.

32. Se exempelvis Maria Nikolajeva, ”Auktoritära män och otillförlitliga kvinnor. Genus och berättande”, *Berättaren. En gäckande röst i texten*, red. Lars-Åke Skalin. Örebro Studies in Literary History and Criticism no. 3 (Örebro, 2003), s. 181. Nikolajevas resonemang är förvisso generaliserande och stödjer sig i hög grad på endast en referens, Susan S. Lanser, men är ändå ett relevant diskussionsinlägg inom ett fält som behöver utforskas mer.

33. Se vidare i kapitel 4.

föll det sig naturligt att eleverna fick läsa en fantasyskildring. Valet föll på *Vild magi* av den amerikanska fantasyförfattaren Tamora Pierce.

Jämförelser och slutsatser

Även om lärarnas svenskundervisning hade många gemensamma drag skilde den sig också åt på vissa punkter, något som bottnade i såväl lärarnas enskilda åsikter som kulturen inom respektive lärarkollegium och skola. För att lättare kunna jämföra lärarnas olika praktiker använder jag mig av vad Lars-Göran Malmgren har benämnt svenskämnets tre paradigm eller, om man så vill, ämnesuppfattningar. Det första har han kallat *svenska som ett färdighetsämne*. Lärare med denna grundsyn koncentrerar sig främst på språkets tekniska sida, och eleverna får exempelvis arbeta med grammatik eller skriva sådant som de kan tänkas få rent praktisk nytta av i framtiden. Ämnet formaliseras. Det andra förhållningssättet har Malmgren benämnt *svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne*. Litteraturundervisningen intar här en viktig position, och det är i första hand texter vilka anses vara en del av vårt kulturarv som tas upp. I det tredje förhållningssättet ses svenskan som *ett erfarenhetspedagogiskt ämne*. Här utgår läraren från den specifika klassens erfarenheter och kunskaper snarare än från fastställda kursplaner. Undervisningen kan därmed skifta betydligt från klass till klass.[34]

Enligt L-G Malmgren är det få lärare som praktiserar någotdera synsättet helt och fullt, men de flesta strävar mer i den ena eller den andra riktningen. Inte heller de fyra lärarna i föreliggande studie kan placeras i ett specifikt fack, men de drog ändå åt något olika håll. På Björkskolan fanns i lärarkollegiet en tendens att se svenskan som ett litteraturhistoriskt bildningsämne, bland annat på grund av överlevnadstemat inom vilket eleverna endast läser klassiker. Men samtidigt läste eleverna mycket annan litteratur, och många andra delar av svenskämnet än litteraturen betonades i den lokala kursplanen. Som vi har sett var Bea dessutom fokuserad på att överhuvudtaget få eleverna att läsa, snarare än att få dem att läsa just traditionell bildningslitteratur.

Även på Lindskolan framhävdes litteraturläsningens betydelse, inte minst av Lars. Liksom i Beas klass läste hans elever i hög grad annan litteratur än vad som kan räknas till vårt kulturarv, och Lars försökte ofta koppla samman litteraturen med elevernas egna erfarenheter. En sådan strävan återfanns också

34. L-G Malmgren, 1996, s. 87ff.

hos Roger, som arbetade mycket med litteratur, men som alltmer hade frångått klassikerna. I mångt och mycket hade Lars och Roger etablerat ett erfarenhetspedagogiskt förhållningssätt där elevernas erfarenheter får ta plats, men det var för dem även viktigt att, med Malmgrens ord, ”utveckla elevernas sociala och historiska förståelse då det gäller centrala humanistiska problem”.[35] Det bör dock betonas att Roger, trots denna strävan, själv hade valt alla de böcker som ingick i det betygsgrundande underlaget. Eleverna hade således inget aktivt inflytande över dessa val.

Den enda skola där lärarkollegiet visade ansatser till att se svenskan som ett färdighetsämne var Ekskolan. Förutom grammatiska färdigheter framhölls exempelvis även att eleven skulle ”kunna söka fakta i uppslagsböcker // kunna skriva stolpmanus eller mindmap // kunna skriva ett brev”. Men inte heller Ekskolans lokala kursplan strävade i endast en riktning. Här fanns även inslag av erfarenhetspedagogik samt en önskan att föra kulturarvet vidare. Som vi såg i intervjun med Erika var hon kritisk till den lokala kursplanens mer färdighetsinriktade delar. Själv lade hon istället stor vikt vid läsning av skönlitteratur och arbetade främst utifrån ett erfarenhetsbaserat förhållningssätt.

Det är tydligt att de fyra skolorna hade något olika undervisningsprofiler. Därav följer att deras elever generellt sett arbetade med svenskämnet utifrån skilda utgångspunkter. Men de enskilda lärarna var till synes ganska eniga i sin betoning av lustläsning och erfarenhetsbaserad pedagogik, även om deras val av arbetssätt i viss mån skilde sig åt.

Den enda större skillnad som framkom i intervjuerna var att endast Bea arbetade aktivt med genusfrågor i undervisningen. En viktig orsak till detta tror jag är att hon vid tiden för studien utbildade sig till lärare, och genusrelaterade spörsmål ges numera utrymme i många lärarutbildningar. Övriga lärare blev färdiga för många år sedan, då ämnet inte var lika uppmärksammat. En annan trolig orsak är att lärarna på Beas skola uppmuntrades till att arbeta med genusfrågor, medan skolledningen på de andra lärarnas skolor överhuvudtaget inte hade prioriterat detta ämne. En tredje anledning kan vara att böcker av och om män var i klar majoritet bland de helklassuppsättningar som fanns på några av skolorna. I förlängningen kan detta leda till att klasserna ofta läser manligt orienterade böcker vid de tillfällen då alla läser samma bok.[36] Åtmins-

35. Ibid., s. 89.

36. Gunilla Molloy har påpekat att manliga författares böcker ofta är i majoritet på skolorna. Se Molloy, 2002, s. 78.

tone Roger menade att det genusmedvetna litteraturarbetet försvårades av att främst manliga texter fanns att tillgå.

Det fanns inga tydliga tendenser till att de fyra lärarna lät eleverna läsa traditionellt manlig litteratur på bekostnad av kvinnlig sådan. Fördelningen mellan kvinnliga och manliga författare var nämligen mycket jämn, sett till samtliga klassers läsning. 62 av böckerna var skrivna av kvinnor och 64 av män.[37] Men läsningen i Lars klass utgjorde ett undantag. Han presenterade huvudsakligen äventyrsklassiker när hans klass skulle arbeta med ett klassikertema. Trots att eleverna hade möjlighet att läsa andra böcker påverkade Lars urval säkerligen deras val, som ju också blev tämligen könsuppdelat. Det finns dock flera möjliga orsaker till att alla pojkar valde pojkboksklassiker. Elaine Millard har som tidigare nämnts framhållit att pojkar ofta undviker att läsa om kvinnliga personer. Vidare har Ingrid Nettervik betonat att det länge har varit mer accepterat för flickor att läsa vad som anses vara pojklitteratur än tvärtom, på grund av maskulinitetens högre ställning i samhället.[38] Det är lättare och mer accepterat för kvinnor att läsa och ta till sig den maskulina, normgivande kulturen än för män att röra sig inom den feminina kultursfären, då denna inte har samma status.[39] Kanske är det därför som flickornas läsmönster på Lindskolan skiljde sig så mycket från pojkarnas. Flickorna kunde utan att löpa risken att pikas av klasskamraterna välja pojkklassiker, medan pojkarna skulle ha riskerat att få retfulla kommentarer om de hade valt en flickbok.[40]

Det är uppenbart att ett klassikertema inbjuder till mer könsspecifika val än andra teman, främst på grund av att många klassiker har marknadsförts som antingen pojk- eller flickböcker. På framsidan av vissa böcker står det till och med skrivet att de är tänkta för *antingen* flickor eller pojkar, vilket av tidigare nämnda skäl kanske främst för pojkarna gör det svårare att välja en bok lanserad som flickläsning. För många elever tycks dessutom böckers omslagsbild, tillsammans med baksidestexten, vara av stor betydelse, något som visade sig i

37. Därutöver var en av de 127 böckerna skriven av en anonym författare.

38. Nettervik, 2002, s. 110.

39. Se även Hirdman, 2001 för en diskussion om det hierarkiska maktsystemet, inom vilket män har varit norm, och dess konsekvenser.

40. De brittiska pedagogerna Chris Haywoods och Máirtín Mac an Ghaills forskning har visat att pojkar överhuvudtaget utsätts för ett stort grupptryck, syftande till att bevaka maskulina gränser och intressen: ”Male peer group networks are one of the most oppressive arenas for the production and regulation of masculinities.” Att i en sådan situation göra ett självständigt bokval kan vara svårt för många pojkar. Chris Haywood & Máirtín Mac an Ghaill, ”Schooling Masculinities”, *Understanding Masculinities. Social Relations and Cultural Arenas*, red. Máirtín Mac an Ghaill (Buckingham & Philadelphia, 1996), s. 54.

mina möten med ett antal elever.[41] Genom sin marknadsföring har förlagen bidragit till att socialisera in ungdomar i en genuspraktik som är svår att bryta sig loss från.[42] Genuspraktiken kan därmed leda till att pojkar väljer bort traditionellt kvinnlig litteratur och vice versa. Därigenom kan en genusimpregnerad läskultur lätt permanentas.

I detta avseende är det av särskilt intresse att jämföra de fria bokval Lars och Rogers elever fick göra, eftersom läraren inte aktivt inverkade på dessa val.[43] Därmed inte sagt att lärarnas litteratursyn inte påverkade eleverna. I sin avhandling noterar Maria Ulfgard att lärarna ofta har en annan syn på vad eleverna skall läsa än ungdomarna själva, och att de böcker eleverna söker många gånger inte är representerade i skolans och skolbibliotekets utbud.[44] Om så är fallet kan det givetvis diskuteras om eleverna i skolan överhuvudtaget kan sägas ha möjlighet att välja böcker de själva tycker om. Men i de båda klasser där fri läsning förekom tycker jag mig inte ha sett någon sådan tendens. Såväl Roger som Lars visade en stor acceptans för olika genrer och undvek att dela in litteratur i en bra och en dålig grupp, vilket Ulfgard menade att skolpersonalen i hennes studie gjorde.[45] Istället uppmuntrade lärarna i min studie elevernas läsning oavsett genreval.

Av tidigare läsvanestudier att döma hade man kunnat förvänta sig att flickornas fria bokval genremässigt skulle ha skilt sig från pojkarnas. I Rogers klass var så inte fallet, eftersom såväl 83 procent av pojkarnas som flickornas bokval kunde hänföras till kategorin samtidsrealism, medan övriga val gjordes inom fantasygenren. En enda pojke hade valt en science fictionbok. I Lars klass var läsningen som vi har sett betydligt mer genusimpregnerad. Det finns flera orsaker till denna klara skillnad. För det första var situationen i Rogers klass

41. Se kapitel 3, 5 och 6.

42. Gunilla Molloy har beskrivit begreppet genuspraktik som ett genusbundet beteende vi lär oss redan som barn och som vi sedan omedvetet använder oss av under våra liv. Se Molloy, 2002, s. 80.

43. Jag använder mig av begreppet *fria bokval* för att betona att eleverna vid vissa tillfällen själva fick bestämma vad de skulle läsa, utan att läsningen skulle ingå i ett temaarbete eller dylikt. Jag är dock medveten om att eleverna sannolikt var mer eller mindre självständiga när de valde bok. Kringliggande faktorer, såsom vilket urval de i praktiken hade att välja från och relationen till läraren, spelade in. Elevernas fria val kan alltså inte antas ha skett helt utan omgivningens påverkan. Även litteraturvetaren Eva Nordlinder har pekat på det vanskliga i att tala om fri läsning, då hon menar att barn och ungdomar alltid är mer eller mindre styrda av vuxenvärldens agerande, och Birgitta Bommarco har gjort liknande påpekanden. Se Eva Nordlinder, ”Om läslust och läspreferenser. Barns smak. Att välja sin läsning”, *Barns smak. Om barn och estetik*, red. Anne Banér (Stockholm, 2004), s. 37 respektive Bommarco, 2006, s. 198f.

44. Ulfgard, 2002, s. 48.

45. Ibid., s. 48f.

ovanlig, då eleverna fick möjlighet att i bokcirkeln fritt diskutera och byta böcker med varandra. Eleverna hade enligt Roger en tolerant attityd gentemot varandra, och de flesta vågade uttrycka sig öppet.[46] Därför kan ungdomarnas val av läsning antas ha varit relativt självständigt. För det andra skilde sig de båda klassernas situation åt genom att Rogers elever var hänvisade till en bokkatalog, medan Lars klass hade möjlighet att få tips om böcker från olika håll. Bland annat kunde kompisar, lärare och skolbibliotekarie vara behjälpliga. Lars elever hade därför de största möjligheterna att fritt välja roman, medan Rogers klass i sitt val blev styrd av ett redan begränsat urval. Men Rogers elever var i gengäld inte lika beroende av lärare och annan personal, då arbetet med böckerna inte betygsattes.

*

Jag har med ovanstående genomgång velat ge en bild av vilken skönlitteratur eleverna i fyra klasser mötte i skolan under sitt åttonde läsår. Det är tydligt att det litterära utbudet skilde sig åt mellan klasserna. Endast ett fåtal böcker lästes i mer än en klass, och då i första hand när eleverna hade fått välja roman själva. Således finns det inte fog för att tala om någon gemensam litterär kanon. Snarare vill jag hävda att det i varje enskild klass hade utvecklats en specifik läskultur avseende såväl bokval som arbetssätt. Trots det hade de fyra lärarna ändå en liknande grundsyn i fråga om litteratur och gav hög prioritet åt att få eleverna att vilja läsa. Sammantaget var tre genrer överlägset vanligast i klasserna, nämligen samtidsrealistiska ungdomsböcker, fantasy samt traditionella pojk- och flickböcker. Vid elevernas egna val var de två förstnämnda mest populära.

Metodiska överväganden

Urvalsprinciper och informationsgivning

Efter beskrivningen av de läskulturer som rådde i klassrummen hos studiens fyra lärare skall jag nu redogöra för den metod och det tillvägagångssätt som har använts för att studera elevernas reception av skönlitteratur. Studien har genomförts i enlighet med de forskningsetiska principer som gäller för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning.[47] För att undvika likheter beroende

46. Från informellt samtal med läraren Roger den 28/1 2004.

47. Dessa innebär för det första att deltagarna i studien skall vara informerade om undersökningens syfte, samt på vilket sätt de själva skall medverka. För det andra skall deltagarna ge sitt tillstånd till att delta. För det tredje skall deltagarna ha möjlighet att när som helst avbryta sin medverkan och för det

av en enskild kommuns skolpolitik valdes skolor som är belägna i olika kommuner. Vid undersökningens början inhämtades först samtycke från skolledarna, som sedan bestämde vilka lärare som skulle delta. Jag hade som krav att det skulle röra sig om två kvinnliga och två manliga lärare, eftersom tidigare studier har visat att lärarens kön kan ha betydelse för valet av litteratur.[48] I övrigt fick skolledarna avgöra vilka lärare som skulle kunna komma ifråga. Givetvis fick de berörda lärarna ge sitt medgivande till att delta i studien.

Därefter berättade jag i samband med en lektion muntligt för eleverna om studiens syfte och om vad deras medverkan skulle komma att innebära. Bland annat fick de veta att jag var intresserad av deras läsning i egenskap av flickor och pojkar. En risk med detta är att somliga elever kan ha agerat utifrån hur de trodde att jag förväntade mig att de, som flickor eller pojkar, förhöll sig till läsning. Men att döma av mina resultat förefaller detta inte ha varit något stort problem. Vid informationstillfället fanns också möjlighet att ställa frågor, och eleverna hade dessförinnan diskuterat studien med respektive lärare. De blev också informerade om att allt material är konfidentiellt samt att de själva i studien ges fingerade namn. Dessutom upplystes alla om möjligheten att när som helst hoppa av studien. Så skedde i några få fall, men då var orsaken att eleverna varit frånvarande inte bara från litteraturarbetet utan från skolundervisningen överhuvudtaget.

Tillvägagångssätt

Vid en undersökning av ungdomars skönlitterära reception inställer sig omedelbart flera svårigheter. Hur skall de unga läsarna fås att berätta om sina tolkningar och litteraturpreferenser? Bör det ske skriftligt eller muntligt, i grupp eller enskilt? När undersökningen dessutom är inriktad på läsning i skolan kan man utgå ifrån att eleverna påverkas av denna institutionaliserade miljö. Exempelvis kan de tro sig behöva svara på ett visst sätt inför läraren. Klassrumssituationen kan till och med ha så stor betydelse för receptionen att den blir viktigare än texten i sig, vilket kan resultera i att eleverna läser instrumentellt. Med detta menar Bengt Linnér och L-G Malmgren att elever ibland använder

fjärde får inte deltagarna på något sätt styras i fråga om att fortsätta sin medverkan eller avböja fortsatt deltagande. Se Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet, 1990, ”Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning”, www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae2800 0360/HS_15.pdf, s. 7ff.

48. Se exempelvis Molloy, 2002.

sig av en ytlig lässtil som kännetecknas av ointresse för uppgiften. De formulerar sina svar så som de tror att läraren vill ha dem. Eleverna lär sig då inte för att få kunskap utan för att vinna lärarens gillande eller få höga betyg.[49] För att undvika denna improduktiva lässtil, som dessutom leder till att elevernas verkliga åsikter inte blir tydliggjorda, är det av stor betydelse att texten och syftet med läsningen introduceras ordentligt för eleverna innan de påbörjar läsningen. I föreliggande studie har de fyra lärarna och jag försökt åstadkomma detta genom att gradvis presentera arbetsmetoden och respektive böcker.

För mig var det angeläget att ge eleverna möjlighet att uttrycka sig både skriftligt och muntligt, eftersom olika personer föredrar olika uttryckssätt. Som framgick av föregående kapitel har flera studier visat på betydelsen av att vid läsning låta eleverna bearbeta texter på flera vis. Eleverna fick därför arbeta med boken på tre olika sätt. För det första ombads de att kontinuerligt skriva en läslogg med av mig fastställda frågor medan de läste. För det andra ledde lärarna två boksamtal, där eleverna fick diskutera boken. Jag fanns vid dessa tillfällen med i bakgrunden och spelade in diskussionerna på ljudband. För det tredje intervjuade jag en pojke och en flicka från varje klass, vilka valdes av mig utifrån kriterier som redovisas i respektive kapitel. Även dessa samtal spelades in.

Sammanlagt besökte jag varje klass fem gånger. Efter att jag vid ett första lektionstillfälle hade introducerat studien och bekantat mig med eleverna, fick de vid mitt andra besök i klassrummet diskutera läsning i allmänhet, vilka genrer de föredrog och så vidare. Därefter fick de diskutera den aktuella bokens omslagsbild och vilka associationer den väckte hos dem. Omslagsbilden, tillsammans med baksidestexten, är ju oftast det första man möts av när man ser en bok, och dess utformning har därför betydelse för vilka förväntningar eleverna har vid läsningens början.[50] Först efter denna inledande stund och den därpå följande introduktionen av läsloggen fick eleverna börja läsa. Vid mitt tredje besök hade eleverna läst halva boken, och vid detta tillfälle ägde det första av två boksamtal rum. Det fjärde lektionstillfället ägnades åt ytterligare ett boksamtal samt insamling av elevernas läsloggar. Vid det femte besöket intervjuade jag två elever per klass. Sammantaget ägnade klasserna drygt en månad åt arbetet med respektive bok, men parallellt med läsningen arbetade de också

49. Bengt Linnér & Lars-Göran Malmgren, *Litteratur och social förståelse. Om användning av litteratur i två vuxenklasser.* Delrapport från *Läsprojektet* (Lund, 1980), s. 38.

50. Se diskussion om omslagsbildens betydelse i kapitel 3, 5 och 6.

med andra svenskämnesuppgifter. I några fall ägde intervjuerna rum någon månad efter avslutad läsning. Detta berodde uteslutande på praktiska skäl.

LÄSLOGGARNA

Läsloggen, och loggboksskrivande i allmänhet, kan vara en bra uttrycksform för tystlåtna elever. Med dess hjälp kan eleverna framföra sina åsikter om undervisningen och arbetet även om de inte är aktiva muntligt.[51] Ytterligare en viktig orsak till att låta eleverna skriva är att de därigenom lättare får möjlighet till den privata kontemplation som den amerikanske litteraturdidaktikern Robert E. Probst menar att den enskilda läsakten medför. Han anser med rätta att gruppdiskussioner om fiktion i och för sig är viktiga, men att en nackdel kan vara att den personliga aspekten av läsning lätt försvinner.[52] Därför är det av stor vikt att eleverna också får skriva om sin läsning.

En annan positiv aspekt av loggboksskrivandet är enligt Molloy att eleverna med dess hjälp kan förhålla sig mer självständigt till texten:

> Vid litteraturläsning finns det alltid en risk för att det trots allt blir *texten* som tar överhanden. Men om läsning av skönlitteratur kombineras med elevernas skrivande, minskar risken betydligt för att texten dominerar över eleven. Tvärtom kan texten ibland bli den plattform som eleven behöver stå på för att formulera sina egna erfarenheter. Som metodiskt redskap för att elevens liv och tankar så att säga ska stiga i förgrunden kan då *läsloggen* användas.[53]

Likaså kan skrivandet vara ett viktigt redskap för att få eleverna att undvika den platta och ytliga instrumentella lässtilen.

Skrivandet av läsloggar kan också motiveras med utgångspunkt i ett genusperspektiv. Cynthia Ann Bowman, vars analys av ett stort antal elevers läsloggar tidigare har nämnts, fann vid sin genomgång av dessa ett flertal skillnader mellan flickors och pojkars tolkningar av den lästa texten, men också mellan deras sätt att föra loggbok. Bland annat skrev de kvinnliga eleverna generellt sett mer utförligt och reflekterande om bokens olika karaktärer. Flickorna var också mer inriktade på att utveckla sina tankar om berättelsens teman, medan pojkarna många gånger skrev om symbolik, exempelvis i fråga om ljud och färger. Ytterligare en tydlig skillnad mellan de båda grupperna var att flickor-

51. Molloy, 1996, s. 14 och 74f.

52. Robert E. Probst, *Response and Analysis. Teaching Literature in Junior and Senior High School* (Portsmouth [USA], 1988), s. 38.

53. Molloy, 1996, s. 70.

na ofta försökte tolka bokens gestalter allsidigt. Pojkarna var däremot mer benägna att snabbt fälla sina omdömen om personerna.[54] Bowman menade att flickorna har ett försprång i fråga om skrivuppgifter av detta slag, eftersom de i större utsträckning än pojkar skriver dagbok. Där får de träning i att skriva om känslor och de lär sig att ge ord åt sina personliga funderingar och upplevelser. På detta och många andra sätt socialiseras flickor in i en roll där känslosamhet är tillåtet, något som inte tycks gälla pojkarna.[55] För dem kan istället möjligheten att få skriva läslogg bli en inkörsport till att våga ge uttryck för sina tankar och känslor.

I många klassrum tar dessutom pojkar stor plats muntligt, något som kan balanseras av läsloggsskrivande där fler flickor, men också tysta pojkar, kan förväntas komma till tals. I sin studie om språk och kön på mellanstadiet har språkvetarna Jan Einarsson och Tor G. Hultman visat att pojkarna stod för två tredjedelar av den tid som eleverna talade i klassrummet.[56] En liknande bild målades upp av Elisabet Öhrn i hennes avhandling om könsmönster i klassrummet.[57] Även några nyare studier från våra nordiska grannländer visar på en liknande situation, om än med tendenser till förändring. Genusforskaren Harriet Bjerrum Nielsen har exempelvis funnit att många kvinnliga elever fortfarande är tystlåtna, men att det även har blivit allt vanligare med mer verbala och försigkomna flickor.[58] Forskningsresultaten är dock inte entydiga. Bland annat har pedagogen Kirsten Reisby i en rapport noterat att könsmönstren inte tycks ha genomgått någon större förändring i de danska skolorna, även om också hon betonar att det förekommer variationer både inom flick- och pojkgruppen.[59] Det finns alltså fortfarande grund för att påstå att pojkar tar mer verbal plats i klassrummet än flickor, varför såväl skriftliga som muntliga redovisningssätt bör användas av genusrelaterade skäl.

54. Bowman, 1992, s. 83ff.

55. Ibid., s. 86f.

56. Jan Einarsson & Tor G. Hultman, *Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan* (Malmö, 1984), s. 82.

57. Elisabet Öhrn, *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter*. Göteborg Studies in Educational Sciences no. 77, diss. (Göteborg, 1990).

58. Harriet Bjerrum Nielsen, ”Inn i klasserommet”, *Kvinder, køn og forskning* 2000:1, s. 19. Även Elisabet Öhrn har funnit att det numera finns fler grupper av flickor som är starka och hävdar sig i skolan än tidigare. Se Elisabet Öhrn, ”Elevers inflytande i skolan. Om kön, klass och förändring”, *Skolan i centrum*, red. Ulla Tebelius & Silwa Claesson (Lund, 2000), s. 98ff. För en översikt, se Elisabet Öhrn, *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan.* Skolverkets monografiserie (Stockholm, 2002).

59. Kirsten Reisby, ”Kønssensitiv pædagogik”, *Likt og ulikt. Kjønnsdimensjonen i pedagogisk tenkning og praksis,* red. Anne-Lise Arnesen et al. HiO-rapport 1998:2 (Oslo, 1998), främst s. 19–22.

En läslogg kan se ut på många olika sätt, men grundtanken är att den skall vara ett redskap för dialog mellan lärare och elev. Eleven skall här kunna skriva ned sina tankar och funderingar vid läsning av en roman för att sedan få respons från läraren. I föreliggande studie utformades läsloggen på ett annorlunda sätt, eftersom den i viss mån hade ett annat syfte än normalt. För mig var det främst fråga om att eleven skulle ges tillfälle att visa vilka reflektioner han eller hon gjorde utifrån sin läsning av en skönlitterär bok. För att elevernas skrivna material skulle kunna jämföras sinsemellan fann jag det nödvändigt att ställa samman ett antal öppna frågor för dem att besvara.[60] Det rörde sig således inte om en läslogg i dagboksform utan om en mer styrd logg, där eleverna inte själva fullt ut fick bestämma vad de skulle skriva om. De hade dock stor frihet att utforma sina svar som de önskade, och det handlade aldrig om frågor som endast krävde enstaviga svar. Eftersom meningen var att eleverna kontinuerligt skulle skriva i sin läslogg och formulera personliga svar gavs det varje vecka tid till skrivandet i skolan. Men det var också meningen att eleverna skulle skriva hemma i samband med läsningen av romanen i fråga. Av tidsskäl var det nämligen nödvändigt att de inte enbart läste i skolan, utan även ägnade lite av sin fritid åt den aktuella boken.

Sett ur en pedagogisk synvinkel hade en öppen läslogg, där eleverna fortlöpande skriver ned sina tankar kring den lästa boken, givetvis varit att föredra. Av två skäl valde jag att styra loggen med färdigformulerade frågor. Huvudskälet till att använda denna typ av logg är som jag redan nämnt att elevernas tolkningar behövde riktas in mot vissa huvudfrågor för att det skulle gå att jämföra dem. Ett annat skäl är att några av klasserna inte var vana vid att arbeta med läsloggsskrivande. Det är ett arbetssätt som kan ta lång tid att inarbeta, tid som inte stod till vårt förfogande. För många elever var det därför bra att ha ett antal frågor som stöd då de skrev ned sina tankar kring boken. Likväl kan givetvis denna styrda form av läslogg i någon mån ha påverkat utformningen av elevernas svar. De kan exempelvis ha låtit bli att ta upp vissa tankar och funderingar som de skulle ha bearbetat i en öppen läslogg. Dessutom kan frågorna ha haft en negativ inverkan såtillvida att den fick eleverna att ta fasta på vissa aspekter av läsningen i tron att dessa var viktigare än andra, eftersom de hade nämnts i någon av loggfrågorna.

60. Mallarna till klassernas läsloggar finns som bilaga 2 till 5.

BOKSAMTALEN

För att även få tillgång till de tankar och funderingar som mer verbala elever hade, använde jag mig utöver läsloggarna av muntliga diskussioner. De boksamtal som kompletterar elevernas skriftliga material genomfördes i två fall i helklass, i två fall i halvklass. Det första samtalet fördes när eleverna hade läst knappt halva boken, det andra när den var utläst. Jag är fullt medveten om att boksamtal av detta slag har sina svagheter, bland annat kommer inte alla elever till tals. Samtalen innebär dessutom alltid någon form av styrning från samtalsledarens sida.

Ett välfungerande boksamtal av den deliberativa art som nämndes i föregående kapitel, skall kunna fungera även i större grupper. En fördel med att vara många vid diskussioner om böcker, förutsatt att situationen är trygg och tillåtande, har också framhållits av den norska språkforskaren Laila Aase. Hon ser i skolans boksamtal en unik möjlighet för eleverna att hävda sina tolkningar och jämföra dem med andras, något som i sin tur kan ge upphov till en gemensam, meningsskapande process.[61]

Lärarna i respektive klass fungerade som diskussionsledare. De fick lägga upp samtalen efter eget tycke, men de hade alltid diskuterat igenom dispositionen med mig i förväg, så att jag lättare skulle kunna följa med i samtalet. Chambers tankar kring hur ett litteratursamtal skall se ut fungerade hos flera av lärarna som inspirationskälla för diskussionerna.[62] Han har i mycket positiva ordalag talat om värdet av det litterära samtalet, vilket han menar ger en möjlighet att föra fram de känslor och idéer som en bok har väckt inom läsaren.[63] Tillsammans med några andra lärare har Chambers också utarbetat en teori vid namn ”Jag-undrar”-inriktningen[64], vars främsta syfte formuleras så här:

> The main point of the ”Tell me” approach is that we truly want to hear about the reader's experience – enjoyment or lack of it, thoughts, feelings, memories, and

61. Laila Aase, ”Literære samtalar”, *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*, red. Laila Aase & Bjørn Kvalsvik Nicolaysen (Oslo, 2005), s. 106.

62. Aidan Chambers är en välkänd person i svenska pedagogiska kretsar och har bland annat hållit flera föreläsningar här. Han är också personlig vän till läraren Roger på Rönnskolan och brukar vid besök träffa dennes klasser. Detta sker oftast i samband med att de läser någon av Chambers många ungdomsromaner.

63. Chambers, 1996.

64. Benämningen ”Jag-undrar”-inriktningen, eller på engelska ”Tell-me”, bottnar i att läraren bör undvika att ställa alltför raka frågor, såsom ”varför?” vid boksamtal med elever. Ett sådant förfarande medför lätt att eleverna känner sig fångade i en förhörssituation. Istället kan läraren börja sina frågor med ”Jag undrar…” för att därigenom öppna vägen för en smidigare dialog. Ibid., s. 41f.

> whatever else the reader wishes to report. For this to happen, the reader must trust that the teacher really wants an honest reaction and that therefore everything can be ”honorably reported” without risk of denial, belittlement, or rejection.[65]

I min studie, som fokuserar just på elevernas individuella reflektioner, finns mycket att hämta från Chambers teori, som alltså uppmuntrar eleverna att dela med sig av sina egna tankar. Flera av lärarna i min undersökning sade sig dessutom vara influerade av Chambers idéer och framförallt Roger använder sig ofta av ”Jag-undrar”-inriktningen vid boksamtal med sina klasser.

INTERVJUERNA

Den tredje typen av empiriskt material utgörs av intervjuer med en pojke och en flicka från varje klass. Dessutom intervjuades som bekant de fyra lärarna. Tillvägagångssättet var detsamma vid samtliga intervjuer, med undantag av att lärarna intervjuades var för sig medan eleverna var två och två.

För att i möjligaste mån få kunskap om hur olika elever reflekterar över sin läsning valde jag informanterna utifrån vissa kriterier, vilka redovisas i respektive kapitel. Eleverna intervjuades i par för att känslan av att vara i en förhörssituation i så hög grad som möjligt skulle minskas. Icke desto mindre medför ett sådant intervjuförfarande vissa problem. Exempelvis skulle det kunna tänkas vara svårare för pojkarna än för flickorna att öppet tala om sina intryck inför mig som kvinna. Dessutom tvingas eleverna hitta ett sätt att förhålla sig till varandra. En möjlig konsekvens skulle ha kunnat bli att de inte vågade tala öppet inför varandra. Mitt bestämda intryck är emellertid att parintervjuerna i samtliga fall utföll positivt. Eleverna bollade tankar och funderingar mellan varandra, och den ena hakade ofta i där den andra slutade, men utan att för den skull alltid hålla med om det sagda. Men när de intervjuade eleverna vid några tillfällen var ganska fåordiga blev mina frågor ibland alltför slutna och ledande. Denna typ av frågor bör givetvis i möjligaste mån undvikas, men jag är medveten om att den förekommer i mitt material. Jag tror dock inte att resultatet påverkades nämnvärt av detta. Ingen av lärarna var närvarande vid intervjuerna, för att frågestunderna därigenom lättare skulle likna vanliga samtal.

Naturligtvis styrdes intervjuerna av mig som intervjuare utifrån en i förväg fastställd plan, men tanken var ändå att dialogen skulle kretsa kring elevernas

65. Ibid., s. 38.

egna tankar och tolkningar. Som intervjuare är det viktigt att ha klart för sig vad intervjun skall leda till och hur dess mål skall uppnås. Är det fråga om kvantitiva eller kvalitativa studier? Är det viktigt att få fram material som är lätt att jämföra med resultatet från andra intervjuer, eller är det mer betydelsefullt hur den enskilde individen tänker och resonerar? Dessa och liknande frågor gör det nödvändigt att inför en intervju besluta vilken inriktning den bör ha, för att den skall kunna ge så goda resultat som möjligt. Psykologen Annika Lantz har beskrivit fyra olika modeller för intervjuer, där den så kallade *helt strukturerade* intervjun är en ytterlighet och den *helt öppna* är en annan.[66]

I den helt strukturerade intervjun vill intervjuaren ha svar på vissa frågor som ställs i en i förväg uppgjord ordning. Denna form används i kvantitativ forskning när det är viktigt att intervjuer med olika personer är jämförbara, och när ett statistiskt hållbart resultat eftersträvas. Den helt öppna intervjun kan beskrivas som en subjektiv intervjuform, där informantens egen beskrivning av det berörda ämnet är vad som efterfrågas. En sådan intervjuform är således lämplig att använda sig av i en kvalitativ undersökning som inte förväntas ge några allmängiltiga svar, utan istället syftar till att visa några enskilda individers inställning till ett visst fenomen. Däremellan finns dels den *riktat öppna* intervjun, då intervjuaren har förberett några frågor men ändå i hög grad anpassar intervjun efter informantens svar, dels den *halvstrukturerade* intervjun, vilken i högre grad utgår från en frågemall som skall gås igenom för att svaren sedan skall kunna ligga till grund för en jämförelse med andras. Den halvstrukturerade intervjun är likväl inte fullt lika reglerad som den intervjuform som kallas den helt strukturerade intervjun, där ingenting får ändras från den i förväg uppgjorda intervjuordningen.[67]

Mitt val blev en riktat öppen intervjuform där jag ställde några grundfrågor, men där följdfrågorna styrdes av vad informanterna fann betydelsefullt. Även mina intervjuer med de fyra lärarna var utformade på detta sätt. Elevintervjuerna gav möjlighet till större insikt i hur åtminstone en flicka och en pojke per klass såg på den bok de hade läst, och hur de uppfattade läsning i stort.

66. Annika Lantz, *Intervjumetodik. Den professionellt genomförda intervjun* (Lund, 1993), s. 17ff.
67. Ibid., s. 18ff.

Dokumentation

LJUDBANDSINSPELNINGARNA

Alla klassamtal, elevintervjuer och lärarintervjuer spelades in på ljudband, något som var av betydelse vid bearbetningen av det muntliga materialet.[68] Studien syftar i första hand varken till att analysera den didaktiska processen i klassrummet eller någon annan praktik som kräver bildåtergivning. Därför menar jag att en vanlig ljudbandsinspelning ger ett tillräckligt bra material att arbeta med efter att det inspelade samtalet har transkriberats. Ljudbandsinspelning har till och med vissa fördelar jämfört med videoinspelning. Med videoutrustning hade förvisso elevernas kroppsspråk kunnat förevigas, men en nackdel hade varit att en kamera endast kan ha några personer åt gången i blickfånget. På ett ljudband hörs däremot alla diskussionsinlägg, och även de ibland snabba ordväxlingarna fångas upp. Dessutom hade användning av videoutrustning varit mer integritetskränkande, varför somliga elever kanske inte hade ställt upp. En bandspelare är ju inte heller lika iögonenfallande som en videokamera, varför den lättare glöms bort av informanterna.

En uppenbar fördel med inspelningarna var att jag i efterhand kunde lyssna på vad som sagts och därmed minska risken för feltolkningar och försummelser orsakade av ren glömska. Pedagogerna Mats Ekholm och Anders Fransson har dock pekat ut några problem som är vanliga vid ljudbandsinspelningar. Dels kan informanten känna sig nervös och osäker då han eller hon har en mikrofon framför sig, dels medför inspelningar ett omfattande efterarbete.[69] Medan den senare nackdelen svårligen kan undvikas, försökte jag i görligaste mån eliminera den förra genom att låta eleverna bekanta sig med inspelningsutrustningen i förväg. Bland annat skedde detta genom att de fick göra skämtsamma ljudprov som de sedan lyssnade på. Eleverna informerades som nämnts också om att deras inlägg var strikt anonyma, något som förhoppningsvis bidrog till att de kände sig trygga i situationen. När bandet väl började rulla tycktes de flesta snabbt glömma bort bandspelarens existens.

Vid inspelningstillfällena i klassrummet satt eleverna, läraren och jag i en ring med mikrofonen hängande i mitten. Vi satt i en cirkel för att få bästa möjliga ljud, men också för att det förenklade skapandet av en dialog. När man sitter i en cirkel knyts gruppen nämligen tätare samman och deltagarna kan

68. Den inspelningsutrustning som användes var vid samtliga diskussionstillfällen en bandspelare för mikrokassett, Radionette RND 99, med fristående mikrofon av modell Sony ECM-DS70P.

69. Mats Ekholm & Anders Fransson, *Praktisk intervjuteknik* (1975; Stockholm, 1992), s. 58.

hela tiden ha ögonkontakt med varandra. Vid samtliga intervjuer satt vi runt ett litet bord med mikrofonen i mitten.

TRANSKRIPTIONERNA

Registrering på ljudband kräver som nämnts en betydande arbetsinsats i efterhand, bland annat i form av transkribering. Det är nämligen betydelsefullt för den fortsatta analysen att alla samtal och intervjuer finns tillgängliga i skriftlig form. Lingvisten Per Linell har framhållit, vilket förvisso kan tyckas självklart, att transkription förutsätter tolkning av råmaterialet.[70] Det är således en grannlaga uppgift att transkribera ett samtal, och tolkaren måste ta hänsyn till många olika faktorer. Därav följer ett behov av att välja en typ av transkriptionsmodell som passar transkriptörens syfte i det enskilda fallet. Bland annat måste vikten av detaljåtergivning bedömas. I mitt fall, där samtalets innehåll snarare än dess form är av betydelse, krävdes ingen fullständig transkription med återgivning av prosodi, talstyrka eller dylikt. Däremot strävade jag efter att göra en så ordagrann transkription som möjligt och använde mig därför i huvudsak av en nivå som Linell benämner *transkription II*. Denna variant återger talet ordagrant och i huvudsak efter gällande stavningsregler.[71]

Ytterligare en fråga att ta ställning till är huruvida intervjuaren själv skall åta sig rollen av transkriptör eller om någon utomstående bör tillfrågas. Om detta finns skilda åsikter, men jag valde att själv transkribera alla samtal och

70. Per Linell, *Transkription av tal och samtal. Teori och praktik.* Arbetsrapporter från Tema K 1994:9 (Linköping, 1994), s. 4.

71. Ibid., s. 10f. Det bör nämnas att Linells indelning i tre nivåer inte är normerande och därmed inte behöver följas fullt ut. Se ibid., s. 8. Transkriptören har alltså själv möjlighet att justera den mall Linell har givit till önskad form. Jag har därför valt att följa rådande stavningsnormer och skriver därför inte, till skillnad från Linell, ord som ”och” eller ”att” som ”å”. Istället skriver jag ut dem i dess fullständiga form. Inte heller har jag valt att börja varje mening med liten bokstav, vilket Linell föreskriver, utan följer istället rådande normer vad interpunktionen anbelangar. Därutöver har jag, med undantag av några enstaka fall, valt att visa på överlappande tal med hjälp av understrykningar och som skilda repliker istället för att, som transkription II föreskriver, placera den ena repliken som en parentes inuti den andra. Detta för att jag anser att texten därigenom blir tydligare. Tydlighetsprincipen har överhuvudtaget varit vägledande vid transkriptionen. Här följer en förklaring av de symboler jag använder mig av. Se ibid., s. 28ff:

1. ett streck, -, innebär att ett ord avbryts mitt i.
2. två streck, --, är detsamma som ett avbrutet yttrande.
3. ord inom parentes, till exempel (väldigt), innebär att tolkningen är osäker.
4. två x inom parentes, (xx), innebär att ett ord var ohörbart.
5. två gånger två x inom parentes, (xx xx), är detsamma som en ohörbar sekvens.
6. en siffra följt av ”s” inom parentes, till exempel (2s), innebär en längre paus som räknas i sekunder.
7. om en sekvens är understruken betyder det att flera personer talar samtidigt.

intervjuer. En klar vinst med detta val var att jag själv hann tänka igenom och bearbeta samtalen under transkriptionens gång. Dessutom hade jag ju fördelen av att ha varit närvarande vid samtalen, vilket var en tillgång särskilt med tanke på att ljudbandet inte återger kroppsspråk. Samtidigt bör man inte blunda för den risk som finns med detta tillvägagångssätt, nämligen att jag själv kan tänkas projicera mina minnesbilder och tankar på den skriftliga tolkning av samtalen som transkriptionen trots allt är. Om mitt syfte hade varit att göra en mycket detaljerad analys, med återgivande av kroppsspråk, miner och alla de ljud och blickar som förekommer under samtalens gång, hade valet av transkriptionsmodell möjligen blivit ett annat.

II

RECEPTIONSANALYSER

3
Hjärtans fröjd – en berättelse om kärlek

Sedan några år tillbaka brukade läraren Roger på Rönnskolan låta sina åttor läsa ungdomsromanen *Hjärtans fröjd* av Per Nilsson. Roger ansåg att läsningen brukade falla väl ut, eftersom både flickorna och pojkarna i de flesta fall tyckte om boken och hade åsikter om såväl dess tematiska innehåll som dess stil.[1] Denna bok synes överhuvudtaget vara populär både hos skolpersonal och bland ungdomar, vilket framgår av att den finns i åtminstone några exemplar på alla de fyra skolorna i min studie, och den har sålts i relativt stora upplagor.[2] *Hjärtans fröjd* var dessutom under såväl år 2003 som 2004 den mest utlånade boken för skolår 7–9 på Medioteket i Stockholm, det vill säga skolornas biblioteksbas från vilken skolbibliotekarier och lärare kan låna böcker till sina bibliotek och klasser.[3]

Det finns flera anledningar till att jag valde ut just *Hjärtans fröjd* för analys. För det första är det alltså en bok som även i vanliga fall brukade läsas i Rogers klasser, vilket är positivt eftersom jag vill att elevernas läsning skall skilja sig så lite som möjligt från hur den hade sett ut utan min medverkan. För det andra är *Hjärtans fröjd* som sagt en populär roman bland ungdomar i 14–15-årsåldern, vilket ger tillfälle att närmare studera vad i boken som tilltalar dem. Är det

1. Från informellt samtal med Roger den 10/4 2003.

2. Fram till maj år 2004 hade *Hjärtans fröjd* sålts i 19 000 exemplar på Rabén & Sjögrens förlag och i 20 000 exemplar hos En bok för alla. En ny utgåva med 4 000 exemplar förbereddes hösten 2004 hos Rabén & Sjögren. Informationen gavs via e-brev från Rabén & Sjögrens informatör Christina Kivi den 5/5 2004 respektive från En bok för allas ekonomiansvariga Gunilla Larsson den 6/5 2004.

3. År 2003 lånades den ut 493 gånger och år 2004 (till och med den 8/11) 490 gånger. Den bok som kom på andra plats var år 2003 Mats Wahls *Vinterviken* med 430 utlån och år 2004 Mats Wahls *Den osynlige* (2000) med 439 utlån. Detta enligt Mediotekets statistikansvariga Ljuba Grigorjeva via e-brev den 11/11 2004. Delar av Mediotekets utlåningsstatistik finns också publicerad i en tidningsartikel. Se Persson, 2004.

formen, innehållet eller kanske personerna som lockar? För det tredje används denna bok flitigt i dagens skola, vilket bara det gör den värd att diskutera. Det bör nämligen innebära att lärarna, liksom Roger, antingen har märkt att romanen går väl hem hos eleverna eller av andra skäl finner boken särskilt lämplig för denna åldersgrupp. För det fjärde är berättartekniken i *Hjärtans fröjd* både nydanande och speciell, bland annat genom ständiga kast mellan nutid och dåtid. Detta gör boken spännande genom att den väcker läsarens nyfikenhet för vad som komma skall, men den gör också boken svårläst. En viss läsvana krävs troligen för att läsaren till fullo skall kunna förstå boken och få ut något av läsningen. Därför lämpar den sig väl för en studie av elevers reception och av hur de, med mer eller mindre lyckat resultat, strävar efter att övervinna de problem som berättarteknikens svårighetsnivå innebär. Innan jag går in på analysen av elevernas reception ges som bakgrund en beskrivning av deras läspreferenser och läsvanor och därefter en resumé av handlingen i *Hjärtans fröjd*.

Läsvanor och litterära preferenser

I Rogers åttondeklass gick tolv flickor och åtta pojkar. En av flickorna var dock ständigt frånvarande, varför antalet flickor i analysen inte uppgår till fler än elva stycken. Elevernas läsvanor och litterära kompetens varierade, även om Roger tyckte att klassen som helhet var förhållandevis duktig i litteraturdelen av svenskämnet. Detta är också mitt intryck efter att ha träffat och pratat med klassen vid flera tillfällen. Men givetvis fanns variationer mellan eleverna. Framförallt framkom det snart att flickorna och pojkarna hade olika läsvanor, även om det också fanns skillnader inom dessa båda grupper.

Jag skall nu kort försöka ge en bild av hur flickornas och pojkarnas läsvanor såg ut i Rogers klass. Till grund för denna redogörelse ligger främst elevernas svar på fråga 3 i läsloggen, som handlade om hur ofta eleverna brukar läsa och vilka typer av böcker de föredrar.[4] Detta diskuterades dessutom vid det andra klassamtalet, varför vissa svar är hämtade därifrån. Vid diskussionen om elevernas läsfrekvens har jag valt att dela in dem i tre grupper. De elever som läste nästan varje dag, eller i varje fall flera gånger i veckan, benämns *storläsare*. Den grupp som läste mindre regelbundet, men åtminstone några gånger i månaden

4. Här bör påpekas att frågan var formulerad på ett sätt som kunde tolkas som att all läsning, det vill säga såväl fritidsläsning som böcker de hade i läxa, efterfrågades. De allra flesta eleverna förstod dock frågan som att den enbart gällde deras fritidsläsning, något jag även muntligt hade påpekat för dem.

kallas *då-och-då-läsare*. De av eleverna som nästan bara läste i skolan benämns *sporadiska läsare* eller ibland *icke-läsare*.

Flickornas läsning

FILIPPA: Jag har alltid en bok på gång och det är mkt fantasy och äventyr (helst mixat med kärlek och känslor)… Just nu läser jag hela Narnia-serien. Deckare är också bland mina stora favoriter. Jag läser helst böcker av svenska författare. En allätare helt enkelt![5]

Utdraget är hämtat från Filippas läslogg, men stämmer väl in på hur också flera av de andra flickorna beskrev sina läsvanor. Åtta av de elva flickorna sade sig läsa skönlitteratur varje dag eller åtminstone mycket ofta. Moa skrev till exempel att ”jag läser oavbrutet. Jag lånar ca 13 böcker i månaden från biblioteket”. Övriga flickor läste någon gång i veckan eller i månaden, även om Eva påpekade att hon läste mer sällan nu än förut. Men, som hon sade, ”på senaste tiden har jag inte läst så mycket, men jag får 50 kr av min mamma för varje bok jag läser så…” Hennes intresse för läsning tycktes alltså inte vara särskilt stort, eftersom hon behövde någon form av belöning för att läsa.

Raskt tonar alltså bilden fram av en flitigt läsande grupp flickor. De allra flesta läste någon form av skönlitteratur en eller ett antal gånger varje vecka. Detta är inte helt representativt för flickor i deras ålder. Snarare framstår Rönnskolans flickor som mer intresserade av läsning än unga kvinnor i genomsnitt. En jämförelse med en dansk studie av 14–15-åriga ungdomars läsning visar exempelvis på stora skillnader. Endast en tredjedel av flickorna i den danska undersökningen läste böcker en eller flera gånger i veckan, och hela 44 procent av de danska flickorna läste sällan eller aldrig böcker.[6] På Rönnskolan sporrade Roger såväl flickorna som pojkarna till att läsa fiktion, bland annat genom att introducera den bokcirkel som jag tidigare har diskuterat. Moa kommenterade

5. Elevernas namn är givetvis inte deras riktiga. Jag har också tagit mig friheten att rätta eventuella språkliga fel i de utdrag jag använder mig av för att elevernas åsikter och tankegångar inte skall skymmas av språkliga misstag som försvårar läsningen. Hädanefter skrivs hänvisningar till elevernas svar inom parentes i brödtexten. Om svaret är taget från deras läsloggar skrivs detta LL, följt av frågans nummer. Är svaret istället från det första eller andra boksamtalet skrivs detta BS1 respektive BS2, med replikens nummer efteråt. BS1 genomfördes den 17/11 2003 och BS2 den 27/11 2003. Härrör svaret från intervjun med Ylva och Fredrik skrivs förkortningen IntYF, följt av replikens nummer. Intervjun genomfördes den 28/1 2004. Bokstavsbeteckningen HS står för Helen Schmidl.

6. Anette Steffensen & Torben Weinreich, *Den dyrebare tid. De 14–15-åriges læsevaner* (Frederiksberg, 2001), s. 14.

denna när hon skrev om sin läsning: ”Vi hade en bokklubb i skolan och i den skulle vi räkna ihop hur många sidor som vi läste under en vecka. Jag fick ihop 1382 sidor.” Åtminstone för henne tycktes bokcirkeln vara en drivkraft att läsa mycket. Med lärarens uppmaning i åtanke kan man anta att Moa inte var den enda elev som satsade på att läsa många sidor. Uppdraget att sammanställa hur mycket de läste kan mycket väl ha gjort att många av eleverna läste mer än de annars skulle ha gjort. En möjlig risk är dock att kvantiteten för eleverna blev viktigare än kvaliteten, det vill säga att de kom att läsa mer för att kunna redovisa ett stort antal lästa sidor än för att reflektera och fundera över läsningen.

I grova drag kretsade flickornas läsning kring fem ämnesområden: deckare och mysterieböcker, fantasy, samtidsrealistiska romaner om allvarliga ämnen såsom livet och döden, kärleksromaner samt hästböcker. Maria var ensam om att fortfarande läsa hästböcker. Hon var dessutom den enda som uttryckligen sade att hon bara var intresserad av en genre. Förut läste även Johanna mest hästböcker. Nu hade hon dock tröttnat på dem och läste istället deckare – ett intresse hon delade med fyra andra flickor. Lika populär var fantasygenren som också engagerade fem stycken. C. S. Lewis Narnia-serie (1958–1976) och J. K. Rowlings serie om Harry Potter var särskilt omtyckta. Tre flickor läste främst böcker om allvarliga, existentiella ämnen och två av flickorna tyckte om kärleksromaner. Men genomgående läste flickorna främst litteratur skriven för barn och ungdomar. Till exempel marknadsförs Narnia-serien egentligen för barn som är yngre än Rogers elever. Här kan man se en skillnad mot exempelvis de resultat Gunnar Hansson kom fram till vid sin tidigare nämnda 1960-talsstudie om tonåringars läsvanor, där det visade sig att särskilt ungdomar i 14–15-årsåldern alltmer började övergå till att läsa litteratur skriven för vuxna.[7]

Utvecklingen tycks under de senaste decennierna ha gått mot att ungdomar läser barn- och ungdomslitteratur allt högre upp i åldrarna. Då barn- och ungdomslitteraturen har genomgått stora förändringar sedan 1960-talet, bland annat genom att det nu finns ungdomslitteratur som appellerar även till äldre tonåringar, är dock Hanssons och min undersökning inte helt jämförbara. Men i mina informanters läsning fanns det inslag av böcker riktade till barn upp till 10-årsåldern, med många bilder samt stor stil. Det är förvånande med tanke på elevernas ålder, och man kan fråga sig vad som ligger bakom denna utveckling. I kapitel 7 återkommer jag i någon mån till denna fråga, som jag

7. Hansson, 1970, s. 45.

menar kan kopplas till de litteraturdidaktiska metoder som under några decennier har varit vanliga i skolan.

Flera av flickorna var inte bara storläsare utan också konsumenter av olika typer av litteratur, vilket de påpekade. Exempelvis uttryckte sig Ellen, som brukade läsa varje dag, på följande sätt: ”Jag läser nog det mesta. Just nu är jag inne mycket på fantasy. Bara det är bra så läser jag det.” Och det tycktes vara ett utmärkande drag just för de åtta största konsumenterna av skönlitteratur att de inte koncentrerade sin läsning till enbart en genre. Alla dessa, förutom Maria som bara läste hästböcker och hästtidningar, betonade att de läste olika sorters böcker. Häri ligger en skillnad gentemot de flickor som inte läste fullt lika ofta. Då-och-då-läsarna pekade främst ut någon genre som särskilt intressant, i två fall samtidsrealistiska skildringar om problem och allvarliga ämnen och i ett fall kärleksromaner.[8] Självfallet kan detta med tanke på det ringa antalet flickor vara rena tillfälligheter. Men det kan även ses som ett tecken på att de mer frekventa läsarna hade nått längre i sin läsutveckling än de övriga, och att de därmed också hade börjat bredda sin läsning mer.

Att under en period läsa långserieböcker, där samma handlingsmönster upprepas gång efter annan, kan ses som ett steg i läsutvecklingen men likaväl kan läsning inriktad på en och samma genre ge en känsla av trygghet åt en ung och inte särskilt erfaren läsare. Även om romanerna kan skilja sig åt på många sätt är tematiken och den stämning som skapas ofta gemensam. Ju mer van läsare man blir, desto mer vidgas vyerna. Det blir då lättare att hantera olika typer av berättelser, motiv och litterära personer.

Ytterligare en skillnad mellan storläsarna och då-och-då-läsarna var att de båda grupperna läste olika genrer. Endast en storläsare sade sig läsa romaner om problem och existentiella frågor, medan två av de tre mindre läsande flickorna mestadels läste sådana skildringar. Istället var fantasy, deckare och andra spänningsfyllda böcker populära i den storläsande gruppen. Denna skillnad är intressant, eftersom det lätt kan antas vara vana läsare som väljer romaner om djupare och mer filosofiska frågor. Här var det alltså tvärtom, då storläsarna valde att läsa verk inom genrer som länge ansågs vara lättviktiga. Ett exempel är deckargenren, som genom sin anknytning till populärkulturen haft låg status. Det bör understrykas att flera av storläsarna sade att de läste allt möjligt. Men

8. Ylva, som tyckte om kärleksromaner, sade också att hon läser ”romaner”. Men det är oklart vad hon egentligen menade med det, även om hon i intervjun sade något om att romanerna skall vara ”kärleksfulla, typ som *Hjärtans fröjd*”. (IntYF:71)

trots allt namngav de endast vissa genrer, varför jag anser det vara ett rimligt antagande att dessa var deras favoriter. Flickorna i Rogers klass läste som synes mycket, och de tycktes förtjusta i att läsa. Genom sin stora bokkonsumtion skilde sig flickorna avsevärt från pojkarna i samma klass.

Pojkarnas läsning

NILS: Lite då och då. Fantasy, andra världskrigsböcker och deckare.

Nils brukade läsa ibland, men inte varje dag, och kanske inte heller varje vecka. Det är ett drag som utmärkte många av klassens pojkar. Fem av de åtta pojkarna sade att de läste då och då, eller när de kände för det. En av dem, Johan, menade att det berodde på vilken ”säsong” det är, det vill säga om det är lov eller terminstid. Två pojkar sade att de brukade läsa minst en gång i veckan och en pojke, Olof, menade att all lästid går åt till böcker som har med skolarbetet att göra. Intrycket blir således att pojkarna som grupp läste betydligt mer sällan än flickorna, och till skillnad från många av dessa läste inte en enda av pojkarna dagligen. Vissa genrer var likväl gemensamma för de båda grupperna. Hälften av pojkarna, liksom en stor andel av flickorna, tyckte om att läsa fantasyböcker. Två av dessa pojkar läste även gärna deckare. En av klassens pojkar tyckte också om vad han klassificerade som ”ungdomsböcker”, med vilket han får antas ha syftat på samtidsrealistiska skildringar med ungdomar i huvudrollerna.

Pojkarnas genreval liknade det som gjordes av de jämnåriga pojkarna i tidigare nämnda danska läsundersökning från år 2001. Bland de danska pojkarna var läsning av fantasy och thrillers mest frekvent.[9] Detta kan jämföras med de danska flickornas preferenser. Hos dem var samtidsrealism och böcker om kärlek och känslor vanligast förekommande, men de läste även mycket fantasy och thrillers.[10] Den danska statistiken stämmer sålunda relativt väl överens med de böcker pojkarna på Rönnskolan föredrog, medan de danska flickorna var betydligt mer intresserade av samtidsrealism och kärlek än de svenska flickorna. (Dock bör det betonas att det var en fantasyserie, J. K. Rowlings Harry Potter-böcker, som lästes av flest danska flickor under den månad som närmast föregick undersökningen.)

9. Steffensen & Weinreich, 2001, s. 40f.
10. Ibid., s. 46f.

Fantasy och thrillers var alltså omtyckta genrer bland många pojkar i både Rogers klass och i den danska studien. Dessutom visade den danska undersökningen att åtskilliga pojkar läste facklitteratur. Det gjorde även flera av Rogers manliga elever. Tre av de åtta pojkarna nämnde särskilt att de läste böcker och tidningar om musik – ett ämne som upptog en stor del av deras tid. De gick i en musikklass, varför detta intresse inte är särskilt förvånande. Olof skrev exempelvis att ”böckerna vi får i skolan tar upp tiden jag lägger ner på bokläsning, för jag läser den skandinaviska gitarrtidningen FUZZ jävligt ofta”. Johan brukade också läsa om musik: ”Jag gillar böcker om musikliv. Annars serier och gitarrtidningar.”

I klassen var det endast pojkar som läste musiklitteratur och tidskrifter. Inte en enda flicka nämnde att hon läste någon form av facklitteratur, trots att flickorna hade musikintresset gemensamt med pojkarna. En möjlig förklaring skulle kunna vara att flickorna uppfattade min fråga som att den enbart handlade om läsning av skönlitteratur. Men eftersom jag vid flera tillfällen hade understrukit att frågan gällde allt de läser på fritiden, så finner jag inte detta särskilt troligt. Också i större läsundersökningar har det visat sig att det är färre flickor än pojkar som ägnar sin lästid åt facklitteratur.[11]

En annan orsak till att flickorna inte sade sig läsa så mycket musiklitteratur kan vara att de hade ett annorlunda förhållande till sitt musikintresse än pojkarna. Flera av de senare spelade exempelvis i olika band med instrument som slagverk, gitarr och bas. Många flickor var inriktade på andra musikformer och på musicerande i solosammanhang eller andra konstellationer än rock- eller popband, vilket möjligen gjorde att de inte lika starkt identifierade sig med en grupp.[12] Därigenom hade de inte heller samma behov eller intresse av att läsa musiktidskrifter inriktade på specifika subkulturer inom musiken. Erling Bjurström fann i sin avhandling om ungdomskultur att flickor och pojkar lyssnar på olika typer av musik. Han lade också märke till att flickor i högre grad än pojkar ägnar sig åt statusfyllda och av vuxenvärlden erkända estetiska katego-

11. Se exempelvis Carlsson, Facht & Hellingwerf, 2004, Steffensen & Weinreich, 2001 samt Millard, 1997.

12. Just identifikationen med gruppen tycks vara en viktig faktor då pojkar bildar ett band. Detta har Johan Fornäs, Ulf Lindberg & Ove Sernhede kommit fram till i en studie om tre rockband med unga pojkar som medlemmar. Med reservation för att undersökningen gällde så få band och för att mycket kan ha ändrats sedan den genomfördes för tjugo år sedan, tycks flickor inte alls i samma utsträckning ha behov av att höra till en grupp, utan kan vara med i ett band ett tag, för att sedan sluta. Se Johan Fornäs, Ulf Lindberg & Ove Sernhede, *Under rocken. Musikens roll i tre unga band* (1988; Stockholm/Lund, 1989), s. 75f.

rier. Därav drog Bjurström slutsatsen att könssocialisationen har stor betydelse för vilken kulturell smak vi får.[13]

Många flickor socialiseras alltså in i en av vuxenvärlden mer accepterad musiksmak. Detta kan ses som en parallell till flickors läsning av skönlitteratur, som också den ofta är sanktionerad av vuxna, såsom lärare och föräldrar. Pojkar är såväl inom musiken som inom läsningen mindre hågade att följa rådande vuxennormer och tycks ha större behov än flickor av att skapa sin egen identitet inom en liten grupp, exempelvis ett rockband. Flickors benägenhet att anpassa sig till vuxenvärldens litterära och musikaliska normer kan ses som en följd av deras vilja att vara till lags. Pojkars gruppkultur och ovilja mot skönlitterär läsning skulle istället i vissa fall kunna beskrivas som en motkultur och protest mot den etablerade smaken.[14] En annan möjlig tolkning är att pojkarna i sin läsning samt i sina musikval anpassar sig till den kommersiella ungdomskulturen. Deras läs- och musikstil behöver alltså inte nödvändigtvis vara en aktiv protest mot vuxenvärlden.

Jag har tidigare kommenterat att det av olika skäl kan vara svårt att få eleverna att redogöra för sina tankar kring läsning. Ett exempel är att några av pojkarna i Rogers klass beroende på situation gav delvis motstridiga svar på vad de brukade läsa. På frågan vilka typer av böcker han tilltalades av skrev Per i sin läslogg att han tyckte om att läsa fantasyskildringar. När han fick samma fråga under en klassdiskussion blev svaret istället: ”jag tycker om att läsa böcker. Nej, men det är inte någon speciell serie. Jag läser det som blir.” (BS2:563) Lite senare sade han dock att han brukade läsa fantasy. (BS2:598) Johan nämnde vid en muntlig fråga att han läste *Fantomen* och gitarrtidningar, men ingenting om att han också brukade läsa böcker. (BS2:565) Det gjorde han däremot i sin läslogg. Viggo läste mest musiktidningar och böcker, skrev han i sin läslogg, men i klassen framhöll han att han också läste deckare. (BS2:570) Fredrik sade under klassdiskussionen att ”näe, jag läser-, jag vet inte”, varpå följande replikskifte utspelade sig:

ROGER: jaha, vi accepterar det svaret.

VIGGO: han läser ju inte.

13. Bjurström, 1997, s. 378.

14. Thomas Johansson har beskrivit hur pojkar särskilt under högadolescensen, det vill säga den ålder Rogers elever befinner sig i, har ett behov av att höra till en grupp och därigenom uppnå en statusfylld position, exempelvis genom att spela i en rockgrupp. Se Thomas Johansson, ”Det stora äventyret. Tonårspojkar och psykologisk utveckling”, *Om unga män. Identitet, kultur och livsvillkor*, red. Göran Bolin & Karin Lövgren (Lund, 1995), s. 37f.

ROGER: vi accepterar det svaret. Per?
PER: (xx xx) och fantasy.
FREDRIK: *Intersportmagasinet*.[15] (BS2:595ff)

Här utspann sig alltså en kortare dialog där Viggo ville göra gällande att Fredrik överhuvudtaget inte var någon läsare. Fredrik själv tycktes inte vilja säga vad, eller att, han läste, och läraren höll sig i bakgrunden genom att raskt gå vidare till nästa person. Först efter en stund fick Fredrik fram att han tyckte om att läsa ett sportmagasin. I sin läslogg skrev han istället att han läste deckare, fantasy och komedier. Det sportmagasin Fredrik nämnde existerar dessutom inte, varför man kan fråga sig vilken orsaken var till att han hittade på ett tidskriftsnamn. En anledning skulle kunna vara att Fredrik kände sig tvingad att nämna något och därför snabbt sade ett slumpvis valt namn för att slippa framstå som icke-läsande. Men med tanke på att han under diskussionerna ofta skämtade och ville visa sig rolig finner jag det troligt att även detta uttalande var menat som ett skämt från hans sida. Han ville se om det blev någon reaktion. Denna uteblev dock.

Vid två skilda tillfällen gav Fredrik alltså olika svar på vad han tycker om att läsa. Detta exemplifierar hur pojkarnas uttalanden var situationsstyrda. Tre av dem nämnde inte något om skönlitterär läsning i det muntliga klassamtalet men skrev att de läste romaner. Frågan är vad som ligger sanningen närmast. Det skulle kunna vara så att pojkarna kände en press på sig att i den skriftliga situationen skriva att de brukar läsa mer skönlitteratur än de egentligen gjorde. Men detta motsägs av att knappt någon av pojkarna skrev att han läste särskilt mycket överhuvudtaget. Pojkarna tycktes alltså inte ha en önskan att bättra på sanningen i det avseendet. Snarare är det rimligt att anta att de inte ville säga något om sin läsning inför klasskamraterna. Det finns ju, som tidigare nämnts, särskilt i pojkgrupper en viss tendens att socialiseras in i en icke-läsande kultur. Därmed kan det för pojkar bli svårt att inför klasskamraterna rabbla upp böcker de tycker om. Detta skulle kunna vara förklaringen till att Fredrik, en av klassens mest populära och verbala pojkar, tvekade när läraren frågade honom vad han tyckte om för texter, och slutligen sade namnet på en fiktiv sporttidskrift. Att Viggo däremellan bröt in och påpekade att Fredrik inte brukade läsa någonting kan ha ökat hans ovilja att säga vad han egentligen tyckte om för litteratur. Viggo förstärkte så att säga den status av icke-läsare som Fredrik hade i klassen.

15. Som jag nämnde i kapitel 2 användes Per Linells transkriptionssystem vid transkriptionerna. I kapitel 2 gavs också en beskrivning av dess olika symboler.

*

Med reservation för att eleverna inte tog upp allt de läser, skilde sig fritidsläsningen bland eleverna i Rönnskolans åttondeklass således tydligt åt i fråga om flickornas och pojkarnas läsmönster. Framförallt läste flickorna betydligt oftare än pojkarna. En klar skillnad fanns också i att flickorna enbart angav att de läste olika skönlitterära genrer, medan pojkarna också läste facklitteratur och serietidningar. Dessa slutsatser stämmer väl överens med tidigare undersökningar om ungdomars läsning. Exempelvis kom Maj Asplund Carlsson och Kristian Wåhlin i sin Boklandastudie fram till att det redan i bokslukaråldern är mer eller mindre självklart för flickor att läsa skönlitteratur, men att detsamma inte gäller pojkar:

> [L]äsning av fiktionsböcker (kapitelböcker) är inte ett självklart inslag i pojkarnas fritidskultur; en stor grupp förhåller sig ointresserad och passiv, en annan har gjort läsning till ett positivt val. För flickor ingår läsandet självklart i deras kultur, men det finns stora variationer individuellt uppåt och neråt jämfört med det statistiska genomsnittsvärdet.[16]

Rogers klass kan som helhet sägas vara en relativt litteraturintresserad klass, där de flesta åtminstone ibland brukade läsa någon form av skönlitteratur. Detta medför att majoriteten av eleverna hade en ganska god vana vid läsning och följaktligen också kunde antas besitta en viss litterär kompetens.

Hjärtans fröjd – en resumé

Per Nilsson är en sedan länge väletablerad författare av ungdomsböcker. Hans första bok utgavs år 1986, och han har därefter gett ut ytterligare tjugo böcker samt vunnit eller varit nominerad till ett antal litterära priser. *Hjärtans fröjd* vann exempelvis första pris i Rabén & Sjögrens tävling om bästa kärleksroman år 1992.[17] När Per Nilsson började skriva denna bok var det titeln och slutrepliken som först stod färdiga för honom. Han utgick sedan från dem när han skapade bokens form, och först därefter utarbetade han romanens tematik.[18] Nilsson startade sålunda med berättelsens struktur, och liksom i många andra

16. Wåhlin & Asplund Carlsson, 1994, s. 44.

17. För information om Per Nilsson, se exempelvis www.forfattarcentrum.se/view_author.asp?sID=711&pType=5&mID=1&aID=197.

18. Hans Bengtsson, ”Det är härligt att ljuga”, *Skånska Dagbladet*, 28/11 1992.

av hans böcker är den speciella kompositionen ett utmärkande drag i *Hjärtans fröjd*.[19]

I handlingens centrum står en 16-årig pojke som har blivit förälskad för första gången. Det är utifrån pojkens perspektiv, om än i tredje person, som vi får följa skeendet från det att han för första gången lägger märke till den något äldre Ann-Katrin, flickan han blir förälskad i, till det att han tvingas inse att kärleken inte är besvarad. Handlingen förs framåt med hjälp av en berättarstruktur som kronologiskt sett är tudelad. Boken är nämligen uppbyggd av omväxlande retrospektiva kapitel och avsnitt som äger rum i nutid. De retrospektiva kapitlen är skrivna i form av en film som ständigt rullar inuti pojkens huvud och som följaktligen också kallas ”filmen-inuti-huvudet”. Det är en film om, av och med honom själv, men även Ann-Katrin har en roll:

HJÄRTANS FRÖJD
manus & regi: Han själv
(Eller kanske hon…, tänker han.)
i huvudrollen: Han själv
(Eller kanske hon …, tänker han.)
tillåten från femton år[20]

I filmen spelas gång på gång upp hur pojken har tänkt och agerat. Allt utgår från en kryptisk lista med föremål som räknas upp i det andra kapitlet, och som har att göra med pojkens förälskelse.[21] Listan består av följande ord:

ett busskort // ett vykort // en tysk grammatik // en krukväxt // en fröpåse // en sida ur en sångbok // en LP // en tom plastask // ett paket kondomer // ett hop-

19. Formen är alltså central i *Hjärtans fröjd* och den har bland annat uppmärksammats i tre akademiska arbeten. I en C-uppsats i litteraturvetenskap har Kajsa Bäckius studerat berättarstrukturen i *Hjärtans fröjd*. Hon menar med rätta att denna bok rent formmässigt är nydanande, och att den har en mycket intrikat uppbyggnad. Se Kajsa Bäckius, *Per Nilsson som formmässig förnyare. En narratologisk studie av* Hjärtans fröjd *och* Anarkai, C-uppsats, Litteraturvetenskapliga institutionen (Stockholm, 1999). I Gunilla Molloys avhandling tas två elevers reception av *Hjärtans fröjd* upp. För båda dessa elever hade kompositionen och berättartekniken stor betydelse vid läsningen. Se Molloy, 2002, s. 226ff. I en tidigare nämnd antologi om skönlitteratur i förskola och grundskola har jag skrivit en artikel, där just formen och berättartekniken i *Hjärtans fröjd* står i centrum. Se Schmidl, 2005, s. 285–309.

20. Per Nilsson, *Hjärtans fröjd* (1992; Stockholm, 1997), s. 14. Fortsättningsvis ges hänvisningar till denna roman med bokstäverna HF inom parentes i brödtexten.

21. Detta kan ses som en intertextuell koppling till August Strindbergs novell ”Ett halvt ark papper” (1903) som har en liknande form. Via en telefonlista med några hastigt nedskrivna ord tänker även dess huvudperson tillbaka på en kärlekshistoria med sorgligt slut. Se Strindberg, ”Ett halvt ark papper”, *Sagor* (Stockholm, 1903).

> rullat underlakan // en trasig amerikansk flagga // en svart anteckningsbok // ett paket med krusiga snören // en biobiljett // ett rakblad och en burk blå tabletter (HF, s. 12)

I varsitt kapitel får därefter punkt efter punkt på denna lista sin förklaring. Boken slutar med att pojken har återberättat allt om hur han har upplevt sin korta kärlekshistoria. Filmen-inuti-huvudet har då spelats upp och pojken har därigenom bearbetat vad som har skett.

Denna filmiska berättarteknik har flera fördelar, vilket jag har diskuterat i en artikel:

> För det första kan läsaren enkelt föras framåt och bakåt i tiden genom att snabbt lära sig – förutsatt en viss läsvana – att vartannat kapitel handlar om nuet, vartannat om det förgångna. För det andra får läsaren tack vare den filmiska stilen med dess möjligheter till tillbakaspolning och omtagning chansen att se flera versioner av samma händelse, vilket ger en viss inblick i pojkens tankesätt. […] För det tredje gör den filmiska tekniken det lätt att variera berättelsen. I vissa kapitel märks det knappt att filmen rullar, medan det i andra kapitel blir mycket tydligt.[22]

Pojken går i boken igenom en tydlig identitetsutveckling. Förälskelsen får honom att utvecklas från en oerfaren ung pojke till en man, vilket han själv kommenterar:

> Före Hjärtans Fröjd var jag en pojke, tänker han.
>
> Före Hjärtans Fröjd var jag ett barn.
>
> Jag var ett förståndigt barn som trodde att det fanns förståndiga förklaringar till allting, tänker han.
>
> Och så trodde jag att det fanns vissa människor som förstår hur saker och ting hänger ihop, som ser allting klart, som kan stå lite utanför och genomskåda allt, tänker han. Att det finns några som inte låter sej luras, som… som behärskar, som… Jag trodde att jag var en sån människa, tänker han.
>
> Men det var före Hjärtans Fröjd. (HF, s. 14)

Pojken har nu dels mist sin svendom och upplevt en förälskelse, dels tycker han sig ha blivit lurad av Ann-Katrin – eller Hjärtans Fröjd som han kallar henne. Därigenom har han tvingats in i vuxenlivet med allt vad det innebär av glädje och besvikelser.

22. Schmidl, 2005, s. 292.

Utgångspunkter

Hjärtans fröjd är en bok om två personer som båda är något äldre än eleverna i Rogers klass, men som fortfarande är i en ålder som eleverna lätt kan identifiera sig med. En annan poäng med att välja just denna bok är att varken pojken, vars namn aldrig nämns, eller Ann-Katrin låter sig låsas fast i några stereotypa bilder av hur man som pojke respektive som flicka skall vara och bete sig. Pojken är ganska försiktig och blyg som person, medan Ann-Katrin är självständig och företagsam. För pojken är det dessutom första gången han är kär. Ann-Katrin har däremot haft några kortare förhållanden med andra unga män. I fråga om såväl ålder som erfarenheter och frigjordhet har hon därmed ett försprång gentemot honom. Det är därför av intresse att undersöka vad de kvinnliga respektive manliga läsarna tyckte om dem båda, och se huruvida de identifierade sig med någon av dem.

Receptionsanalysen i detta kapitel grundas framförallt på Judith A. Langers teori om *skapande av föreställningsvärldar*. Det är en teori om hur läsaren gradvis bygger upp och breddar sin reception. Langer har delat in processen i fyra positioner, vilka jag tidigare har beskrivit. De förekommer i många fall parallellt med varandra.[23] Min analys inriktas främst på ett antal frågeställningar vilka framstod som särskilt framträdande och viktiga i elevernas läsning av *Hjärtans fröjd*. Den intrikata berättartekniken samt bokens formspråk är två sådana exempel. Hur uppfattade eleverna bokens komposition, och vad innebar den speciella berättartekniken för deras läsning? Hur hanterade eleverna exempelvis den distanserade humor som genomsyrar stora delar av romanen? Inverkade den tragikomiska och överdrivna stilen på deras reception i någon större utsträckning? En annan viktig fråga är hur eleverna ställde sig till bokens motiv, med tanke på dess bärande tema – kärlek. Kärleksromaner har, som jag tidigare nämnt, länge förknippats med kvinnors läsning. Men hur förhöll sig flickorna och pojkarna i Rogers klass till detta tema? Kunde de identifiera sig med någon av de två huvudpersonerna, eller tog de avstånd från dem?

Analysens empiriska material utgörs av två helklassdiskussioner samt av de läsloggar som eleverna fick i uppgift att skriva under läsningens gång.[24] Därutöver intervjuade jag i januari 2004 en flicka, Ylva, och en pojke, Fredrik, om

23. Langer, 1995. Se kapitel 1 för en mer ingående presentation. Langers teori och hur den fungerade i föreliggande receptionsanalys diskuteras ytterligare i kapitel 7.

24. Se kapitel 2 för en närmare beskrivning av materialet. Mallen för elevernas läslogg finns i bilaga 2.

deras syn på *Hjärtans fröjd* och på läsning i allmänhet. Resultatet av intervjun redovisas främst under en särskild rubrik i slutet av kapitlet, men inlemmas vid några tillfällen även i andra avsnitt. På grund av att läsningen ägde rum i skolmiljö vill jag lägga in en brasklapp om att det möjligen fanns elever i klassen som inte läste hela romanen. En orsak kan vara att de inte tyckte om att läsa under tvång, en annan att de inte var intresserade av denna typ av bok och därför valde att ägna sig åt andra aktiviteter. Jag finner dock inte någon poäng i att peka ut enskilda personer, utan nöjer mig med detta konstaterande.

Åsikter om bokens komposition

Hjärtans fröjd har som framgått en filmisk berättarstil, såtillvida att den är konstruerad som en film med korta sekvenser och med inspelningskommandon som ”KLAPP! Det räcker tack. Bra.” (HF, s. 112) Redan i bokens inledande avsnitt får läsaren också indirekt reda på allt som har ägt rum, varefter hela handlingsförloppet spelas upp – ett avsnitt per kapitel. En så pass ovanlig teknik kräver mycket av läsaren och har tidigare inte varit särskilt vanlig i ungdomslitteraturens värld. Men under 1980- och 1990-talen, det vill säga vid den tid då Nilsson skrev *Hjärtans fröjd*, började tendenser skönjas till att ungdomsboken närmade sig vuxenboken bland annat genom olika formexperiment.[25] Hur reagerade då de tonåriga läsarna i Rogers klass på den speciella berättartekniken?

I intervjun med Fredrik och Ylva fördes en dialog kring bokens inledning och den filmiska berättarstilen med inslag av fram- och tillbakaspolningar. De båda hade olika uppfattningar om de inledande sidorna:

YLVA: det är en rätt bra början i boken, faktiskt.

HS: jaa? Varför tycker du det? Är det--?

FREDRIK: början tycker inte jag om.

YLVA: men det var en sådan här, liksom, jag tycker det var en bra början, det var det faktiskt.

HS: tycker du att man blir nyfiken på att läsa vidare?

YLVA: jaa, man blev det. Det var liksom så här, ja, typ.

HS: för det är ju en ganska opersonlig början det här. Man får ju till exempel inte

25. Lundqvist, 1994a, s. 121 samt 278f. Se även Lars Furuland, Mary Ørvig & Sonja Svensson, *Ungdomslitteraturen. Historik, kommentarer, texturval.* Ord och bilder för barn och ungdom 3 (Stockholm, 1994), s. 296.

riktigt veta vem det handlar om. Det bara är en, en pojke.
YLVA: ja, men det är inte som alla andra börjar, som vissa böcker, eller rätt många böcker som börjar på ett likadant sätt. Men det här är ju mer annorlunda, och så blir man mer sugen på att läsa resten, tycker jag.
FREDRIK: för mig var det tvärtom, alltså. Jag tycker det var riktigt tråkigt i början. Men sedan tycker jag det var roligt. (IntYF:281ff)

Medan Ylva, som var en van läsare, tyckte om bokens början på grund av dess ovanlighet gav den betydligt mindre läsvane Fredrik inte någon riktig förklaring till varför han inte var så förtjust i den.

När samtalet därefter gick in på den filmiska berättarstilen visade det sig emellertid att Fredrik inte helt hade lagt märke till, eller förstått, hur boken är uppbyggd. Hans litterära repertoar stämde i detta hänseende inte överens med romanens:

HS: vad säger du Fredrik?
FREDRIK: om vad då?
HS: om filmsekvenserna, om det här med att det är, ja, att det handlar om en film, eller att pojken skriver det som om det är en film.
FREDRIK: jag fattar inte.
YLVA: men det kan vara svårt att läsa sådant ibland. Alltså, när det är så här, när det kommer inklipp eller när det blir så där. Fast jag tycker inte det var så svårt att läsa det.
FREDRIK: vadå för film? (IntYF:296ff)

Det verkar alltså som om Fredrik inte riktigt hade tillägnat sig bokens form, något som bör ha försvårat hans förståelse av handlingen. Detta indikeras också av att han vid ett antal frågor om innehållet inte hade något egentligt svar, medan Ylva både tycktes ha förstått händelseförloppet och dragit egna slutsatser.

Det råder ingen tvekan om att viss förvirring uppstod bland många av klassens elever när de började läsa boken. Efter att ha läst de första sjutton sidorna skrev exempelvis Viggo: ”Tycker att den är helt konstig. Fattar knappt vad som händer. Väldigt luddigt hittills, men man fattar säkert sammanhanget snart.” (LL:4) Och Olof menade att handlingen verkar ”skum och pojken tråkig”. (LL:4) Överlag var det flera pojkar som ansåg att boken var konstig och pojken ointressant. Hälften av de manliga eleverna tyckte att pojken verkade ensam eller mobbad, och tre stycken skrev att boken var märklig. Nästan ingen av

pojkarna tycktes riktigt ha fångats av bokens början, som helt enkelt är ett hopklipp av den tidigare nämnda listan med föremål och händelser. Den ger utan tvekan en något gåtfull introduktion av pojken:

> Han bor hos sin mamma och sin låtsaspappa Krister, han har tak över huvudet, han får mat varje dag och kläder när han behöver. Och lite pengar. Han går i skolan. Han behöver inte ta ansvar eller bekymra sej. Han behöver inte raka sej. Han är nog en pojke.
>
> Men:
>
> Han har röst som en man och hår på kroppen. (Inte på bröstet, nej.) Han är lång som en vuxen. Han vet lika mycket som de flesta vuxna. Och mer än somliga. Han skulle kunna klara sej själv.
>
> Och han har älskat.
>
> Han är kanske en man. En ung man. (HF, s. 12f)

Endast en av pojkarna tyckte att boken dittills hade varit bra, och två trodde att den skulle komma att bli bra. Övriga var antingen helt neutrala i sina åsikter eller tyckte att romanen var tråkig.

Hos ett antal flickor mottogs däremot bokens inledning positivt och väckte dessutom ett antal frågor och reflektioner. Flera av dem undrade över vem pojken egentligen är och vad som har hänt honom:

> FILIPPA: Det verkar som om han är sansad utåt men att han är upprörd inuti. Jag skulle inte vilja vara ensam på slutet av sommarn så något måste ha hänt. Det känns som att Per Nilsson har varit med om detta själv. Det skulle kunna handla om honom, men det är bara en gissning förstås. Jag vill läsa vidare! (LL:4)

En annan flicka, Johanna, undrade över vem Hjärtans Fröjd skulle kunna vara: ”Han [pojken] verkar vara så kär att han blivit helt sinnesförvirrad. Nej, men … jag vet inte riktigt. Och vem skulle i så fall Hjärtans fröjd vara? En flicka?” (LL:4) Fler flickor än pojkar sade sig vara intresserade av att läsa vidare efter de inledande avsnitten, men det fanns också gott om exempel på flickor som tyckte att boken verkade dålig eller att pojken var besynnerlig. Fem av de elva unga kvinnorna hörde till den senare kategorin. Övriga sex hoppades på att boken antingen skulle bli spännande eller handla om kärlek och känslor.

Efter att ha läst bokens inledande avsnitt var således huvuddelen av pojkarna inte särskilt imponerade av boken, medan flickorna var mer varierade i sina omdömen. Det var också tydligt att de allra flesta hade intagit den första positionen i sitt skapande av föreställningsvärldar – *att vara utanför och kliva*

in i en föreställningsvärld.[26] De var i full färd med att samla intryck och idéer att bygga vidare på i sin förståelse av texten. Vissa flickor, såsom Filippa och Johanna, hade redan placerat sig i Langers andra position, *att vara inne i och röra sig genom en föreställningsvärld*. Den innebär att läsaren börjar ställa frågor om bland annat relationer och orsakssammanhang.[27]

När eleverna hade läst ut hela boken skulle de skriva om hur deras intryck hade förändrats under läsningens gång. Det visade sig då att en del hade ändrat åsikt, något som ju enligt Langer är en naturlig del i den litterära receptionen. De hade utvecklat och förändrat sina föreställningsvärldar allteftersom läsningen fortgick och de fick ny information att bearbeta. Johan, Viggo och Ola tyckte att boken till slut blev bra, Viggo med det tillägget att ”det där med att det var luddigt tar man väl tillbaka nu när man förstår boken.” (LL:9) Även bland flickorna var det nu fler som tyckte att boken hade någonting att ge. Framförallt påpekade några att de hade börjat förstå texten och att den därför också hade blivit bra. Två av de flickor som hela tiden hade tyckt att läsningen var tråkig kommenterade också varför de tyckte så. Siri skrev: ”Jag hade rätt på första frågan. Boken var inte så rolig. Han var så konstig. […] Blev lite besviken för den var inte en sån bok jag trodde det var.” (LL:9) Siris negativa åsikter verkade framförallt bero på en bristande överensstämmelse mellan hennes och textens allmänna repertoarer. För Marias del handlade det snarare om att hennes litterära kompetens inte räckte till. Hon skrev att hon fortfarande inte alls tyckte om boken: ”Den är konstig och har inget riktigt slut egentligen tycker jag.” (LL:9) I hennes fall tycks det åtminstone delvis ha varit romanens form som satte käppar i hjulet för förståelsen.

Ett antal elever kom under läsningens gång alltmer underfund med berättelsens uppbyggnad, något som också fick dem att bättre uppskatta boken. Redan på ett tidigt stadium fick de också den tidsmässiga inramningen tydliggjord för sig, då Johanna förklarade det hela. (BS1:30 samt 33) Detta kan ha hjälpt en del av eleverna att komma in i boken, och är ett exempel på hur elever lär av varandra. Johannas förklaring följdes likväl inte av någon mer ingående diskussion, vilket var fallet i fråga om flera andra samtalsämnen. Först i slutet av samtalet återkom Filippa till samma fråga:

> FILIPPA: men det här är ju en sådan bok som man måste läsa till slut, och sedan måste man läsa om den några gånger, för att förstå den från början. Det är när

26. Langer, 1995, s. 16.
27. Ibid., s. 17.

man läser om början, då fattar man ju vad det var som hände i den där boken. (BS1:359)

Genom sitt uttalande gav Filippa uttryck för att hon hade fortsatt att fundera över boken även efter den första genomläsningen. Hennes skapande av föreställningsvärldar fortgick således, i och med att hon reflekterade över och omvärderade sin läsning. Just denna fortgående bearbetning av läsningen är en viktig poäng i Langers teori. Läsningen är inte slutförd då boken är utläst. Den kan fortsätta i det oändliga.[28]

Till och med Filippa, som var en mycket van läsare, menade sålunda att *Hjärtans fröjd* är en bok som kräver extra stor ansträngning av läsaren. Detsamma gällde eleven Lena i Gunilla Molloys avhandling. Lena var liksom Filippa en flitig läsare, men fick problem med berättarstrukturen i *Hjärtans fröjd*.[29] Med tanke på att somliga elever i Rogers klass inte lade ned särskilt mycket tid på att läsa hemma och inte heller var så läsvana, är det därför inte förvånande att en del av dem inte riktigt kom underfund med boken och inte heller tyckte att den var läsvärd.

Berättelsens slut vållade en del huvudbry. Det visade sig bland annat under ett av boksamtalen att eleverna hade uppfattat de sista sidorna på olika sätt. Pojken får i slutscenen ett telefonsamtal. Trots att han vet att det är ett efterlängtat samtal från Ann-Katrin svarar han inte. Telefonen ringer och ringer:

Men han lyfter inte luren. Han svarar inte.

RIIIIING!!

Nu gråter han. Tårarna faller mot handen som ligger på telefonluren. Men det är inte förtvivlans tårar längre. Det är befrielsens tårar. Och han lyfter inte luren.

RIIIIING!!

– Du… Det är över nu. Det är slut nu, viskar han utan att lyfta luren. Du…

RIIIIING!!

Han gråter, lutad över telefonen.

Han gråter lyckliga tårar.

Men han svarar inte.

RIIIIING!!

– Du…

Han svarar inte. Han lyfter inte luren.

28. Ibid., s. 13.

29. Molloy, 2002, s. 227. Framförallt skapade den icke-linjära tidsstrukturen problem för Lena, då hon sade sig vara ovan vid en sådan berättarteknik.

RIIIIING!!
– Du. Vill du veta en sak, viskar han utan att lyfta luren.
RIIIIING!!
– Jag älskar dej.
Telefonen tystnar.
Telefonen står tyst. (HF, s. 149)

Ida, som överhuvudtaget inte tyckte om romanen, skrev: ”Jag tycker inte den var bra för att den var tråkig. Och slutet var svårt att fatta. Den hade varit bättre om han hade gjort något på slutet eller vad som helst, fast det ska inte vara så lyckligt.” (LL:12) Flera andra tyckte också att slutet var svårbegripligt eller tråkigt:

OLOF: men alltså, det känns som ett ganska luddigt slut.
NILS: ja, precis. Man förstår inte riktigt vad slutet--.
VIGGO: man vill ju veta lite mer.
NILS: sedan slutar den med telefonen står tyst. Det tycker jag är dåligt.
YLVA: kan det inte sluta med att telefonen ringer istället?
NILS: jo, precis. Telefonen ringde och sedan kan han väl svara. (BS2:463ff)

Dessa elever upplevde slutet som alltför gåtfullt och tycktes gärna vilja få veta vad som egentligen hände mellan pojken och Ann-Katrin. Den ovisshet som bokens slut ger upphov till var sålunda inte populär bland dem.

Läraren Roger uppfattade slutet som att pojken faktiskt lyfter på luren, något eleverna i en lång diskussion slog fast var felaktigt. Meningsutbytet utmynnade i att Roger frågade klassen ifall de inte tyckte om avslutningen, varpå många svarade att så var fallet. (BS2:499f) Men ingen gick i denna del av samtalet närmare in på varför, även om några nämnde i sina läsloggar att bokens slut inte var bra. Ola, som i övrigt var förtjust i boken, menade att slutet var dåligt utan att närmare kommentera varför. Ida var som sagt varken förtjust i boken eller i dess slutscen. Detsamma gällde Maria. Hennes allmänna omdöme om boken löd: ”Det hände ju inte direkt nåt. Han satt mest vid sin telefon och väntade. Så oerhört onödigt när han inte ens svarade när det ringde.” (LL:12) Maria hade uppenbarligen förväntat sig en mer actioninriktad roman än *Hjärtans fröjd* visade sig vara.

De enda som tydligt uttryckte sig positivt om slutsidorna var Viggo och Filippa, vilka båda tyckte mycket bra om boken. Viggo gav en ganska allmän bild av avslutningen, som han ansåg vara bokens höjdpunkt: ”Jag tycker inga

speciella scener är mer spännande än andra, men däremot tycker jag att ju närmare slutet, desto mer blev man tagen och ville absolut läsa ut den." (LL:12) Filippa framhöll särskilt det olyckliga slutet på pojkens förälskelse: "Jag gillar böcker om olycklig kärlek och den här var så olycklig som olycklig kärlek kan bli. Jag grät faktiskt på slutet." (LL:12) Uppenbarligen stämde bokens och hennes egen allmänna repertoar väl överens, något som givetvis bör ha förenklat hennes läsning.

Filippa var dock tveksam till ett av de sista avsnitten i boken, där det framkommer att berättarrollen är mer komplicerad än den tidigare har verkat vara. Hon fick medhåll av många av de andra eleverna. (BS2:498ff) Den dittills till synes allvetande berättaren blir där plötsligt synonym med pojken, vilket kan ha viss betydelse för tolkningen av boken:

> Vem försöker jag lura? tänker han med tårar i ögonen. Jag menar: tänker jag med tårar i ögonen.
>
> Det handlar ju om mej.
>
> Han är jag. Jag är han.
>
> Första person singularis: Jag. (HF, s. 150)

Detta har tidigare även påpekats av litteraturvetaren Kajsa Bäckius, som ser dessa rader som bevis för att bokens berättare är homodiegetisk.[30] Med detta menas att berättaren är en person som medverkar i romanen, till skillnad från den heterodiegetiska berättaren som står utanför handlingen.[31] Denna förändring av berättarrollen fick flera elever att känna sig lurade, och Johanna ansåg att man helt hade kunnat hoppa över detta kapitel. (BS2:505)

En orsak till de många negativa åsikter som framkom i fråga om slutscenerna i *Hjärtans fröjd* synes vara att slutet är skrivet på ett sätt som ger utrymme för olika tolkningar. Det ställer krav på läsaren då han eller hon måste dra egna slutsatser. I det ovan citerade avsnittet sägs att allt nu är över, relationen är slut och pojken känner sig lättad. Ändå är bokens slutord: "– Jag älskar dej." (HF, s. 151) Kan verkligen allt vara över då, eller är det så att pojken fortfarande när ett hopp om att allt skall kunna bli bra igen? Och hur kommer egentligen hans förhållande till Ann-Katrin att se ut i framtiden? Kan de vara vänner eller kommer de aldrig mer att ses? Dessa frågor anser jag vara viktiga, men de togs varken upp i boksamtal eller i läsloggar.[32]

30. Bäckius, 1999, s. 8.

31. Gérard Genette, *Figures III*. Poétique (Paris, 1972), s. 252.

32. Det kan nämnas att en fortsättning på *Hjärtans fröjd* gavs ut år 2007. Se Per Nilsson, *The*

Eleverna lämnades sålunda i förvirring om vad som egentligen sker. Inte heller drog de egna slutsatser eller fantiserade om hur en fortsättning skulle kunna te sig. För vissa elever medförde det öppna slutet att de fick en försämrad förståelse för boken som helhet. Ida framhöll att hon inte förstod slutet. Och Maria tyckte att den ovan citerade telefonsekvensen var helt onödig, vilket även det tyder på en viss oförmåga, eller möjligen ovilja, att fundera över dess innebörd. I många fall tror jag att eleverna ännu inte hade den litterära kompetens som krävs för att tillgodogöra sig Nilssons roman. Därutöver försvårades deras förståelse av det faktum att slutet inte gavs särskilt mycket utrymme i klassdiskussionen. Om läraren hade initierat en diskussion kring bokens slut, hade eleverna fått möjlighet att förbättra sin litterära kompetens och vidga sin litterära repertoar.

Langer har understrukit att ett vanligt problem för många mindre vana läsare är att de gång på gång återvänder till den första positionen i sitt skapande av föreställningsvärldar. I och för sig går de flesta ibland även in i de andra positionerna, men de lyckas aldrig riktigt finna någon djupare mening med texten. Langer skriver: ”Instead, unexpected events, unfamiliar formats, or new language can cause them to lose their present envisionment, sending them back into the first stance, once again in search of an array of initial information familiar enough to allow them to ’step in’ again.”[33] Det föreföll vara just här problemet låg för en del av eleverna i Rogers klass. Framförallt var berättarstilen en stötesten för många. Den medförde att de flera gånger fick börja om på nytt i sitt funderande över handlingen och de båda huvudpersonernas agerande.

Tankar kring tematiken

Som vi har sett hade eleverna vissa svårigheter med romanens form och berättarteknik. Varken i läsloggar eller i boksamtal dryftades heller sådana frågor i någon större omfattning. Diskussionerna inriktades istället i hög grad på romanens innehåll, främst dess tematik och huvudkaraktärer. Följaktligen låg fokus på Langers två första positioner, vilka ju främst handlar om att bygga upp en förståelse kring handling, personer och teman. Endast i mindre omfattning reflekteras här över den litterära formen.

Return of Hjärtans fröjd (Stockholm, 2007).

33. Judith A. Langer, ”Rethinking Literature Instruction”, *Literature Instruction. A Focus on Student Response*, red. Judith A. Langer (Urbana, 1992), s. 41.

I läsloggen fick eleverna frågan vad de själva tyckte att boken handlade om, och de ombads att beskriva några viktiga teman. Som väntat skrev nästan alla att den handlar om kärlek, det uppenbara huvudtemat vilket genomsyrar hela berättelsen. Men Carl, som vid flera tillfällen visade att han inte tyckte om romanen, svarade på ett sätt som tydligt markerade hans aversion mot berättelsen. Utan att ange något tema skrev han att boken handlar om ”en pojke som ser en tjej på bussen till skolan. Den verkar vara skriven av en sån där författare som tror att han/hon är nåt, bara för att han skriver sådär mystiskt och konstigt så att man inte riktigt förstår.” (LL:8) Övriga elever skrev alla att kärlek är ett bärande tema. Många av flickorna, men endast en pojke, preciserade genom att skriva att det handlar om olycklig kärlek, vänskap och sorg. Några av pojkarna tog upp självmordstankar, vänskapsbilder och ungdomstankar som teman de hade lagt på minnet, dock utan att närmare kommentera vad de menade.

Kärlek, vänskap och självmordstankar

Det märktes tydligt att kärlekstemat och det dilemma pojken ställs inför genom sin förälskelse berörde en stor del av eleverna. Många av deras tankar handlade sålunda om det unga paret och deras agerande. Redan tidigt i boken ges antydningar om att Ann-Katrin nog inte hyser riktigt så starka känslor för pojken som han för henne. Men det ena ger det andra, och slutligen hamnar de båda i samma säng, trots att Ann-Katrin strax dessförinnan har sagt till pojken att det hela är ett misstag. (HF, s. 76ff)

När de dagen efter måste skiljas åt, eftersom pojken skall tillbringa en sommarmånad i USA, utspinner sig följande dialog:

> – En månad är en evighet, sa han. Jag kommer att längta efter dej varenda dag. Varenda timme. Varenda minut. Varenda sekund. Gå inte…
>
> Hon borde ha sagt: Jag kommer att längta efter dej också. Det sa hon inte. Hon sa:
>
> – Äsch. Du kommer att träffa så många söta amerikanska surfbrudar så du har glömt mej efter några dagar bara.
>
> – Man surfar inte på ostkusten. Det tror jag inte i alla fall. Och förresten kommer jag aldrig att glömma dej. Aldrig i livet, sa han och försökte hålla henne kvar. Gå inte…
>
> Hon gav honom en hård kram.
>
> – Jag måste, sa hon och slingrade sig varsamt ur hans grepp.

I dörren vände hon sej om och blåste iväg en slängkyss.
– Du kan väl skriva ett vykort från USA.
– Jag kommer att skriva ett långt brev till dej varenda dag, sa han. Gå inte…
– Puss, sa hon.
Och gick. (HF, s. 84)

Denna passage är det nav kring vilket klassens resonemang om kärlek och vänskap kretsade.

Vid ett antal tillfällen under boksamtalen drog eleverna paralleller till sina egna liv och sin egen moral. Det är typiskt för Langers andra fas, där just frågor om känslor, relationer och konsekvenser av ens handlande berörs.[34] Exempelvis diskuterades pojkens och Ann-Katrins känslor och agerande:

FILIPPA: men han är ju jättekär. Hon är ju värsta skitdum. Om hon tänkte säga så--. Hon börjar ju prata så, du ska inte tro att, du kan inte, hon vill inte att han ska bli kär i henne. Och så kramar hon honom.
ROGER: jaa.
ELLEN: men man kan väl krama kompisar?
FILIPPA: ja men man säger inte, ja ja men om man säger du ska inte vara kär i mig, och sedan kramar den, då är det ju bara--.
FREDRIK: äh, kan kan man. (BS1:118ff)

Åsikterna gick isär om vilket beteende som vore önskvärt i Ann-Katrins situation. Lite längre fram i samtalet påpekade Johanna att hon trodde att Ann-Katrin vill vara pojkens vän, men inte något annat. (BS1:310) Johan nyanserade det hela genom att påpeka att vänskap faktiskt är en typ av kärlek. (BS1:331) Vid ett annat tillfälle framhöll han dessutom att Ann-Katrin kanske bara låtsas att hon vill vara vän med pojken för att hon inte vill såra honom ännu mer. (BS2:423) Viggo hakade först på detta resonemang, men drog till sist ändå slutsatsen att ”hon vill väl vara vän med honom i och med att hon ringer ändå”. (BS2:433 samt 440)

Filippa var en av dem som tyckte att Ann-Katrin agerar felaktigt, och Nils höll med:

FILIPPA: men kolla, om de säger så där. Och hade hon gått när hon säger så här ”– Äsch. Du kommer att träffa så många söta amerikanska surfbrudar.” Hade hon gått då, då hade man ju kunnat ta det som en hint. Istället säger hon ”Puss” när hon går.

34. Langer, 1995, s. 17.

ROGER: jaa.
FILIPPA: då blir man ju ännu mer förvirrad.
ROGER: då blir man ännu mer förvirrad. Alltså, hon skadar, när hon, jag tror inte hon gör det medvetet.
FREDRIK: nej, det är jättebra.
ROGER: jag tror inte att hon medvetet leker med honom.
FILIPPA: nej, det tror inte jag heller.
ROGER: det tror inte jag heller. Vad säger du Fredrik? Tror du hon leker med honom?
FREDRIK: neej.
NILS: hon är ju bara dum som inte fattar att det är elakt. (BS2:339ff)

Således trodde ingen av talarna att Ann-Katrin agerar felaktigt med vilje, men det hindrade dem inte från att kritisera hennes beteende. Deras budskap var att du aldrig bör leka med en annan persons känslor genom att inge denna förhoppningar om en relation du inte är intresserad av.

Trots att meningarna var delade angående vad Ann-Katrin egentligen vill få ut av att umgås med pojken, så var de flesta av eleverna ändå eniga om att hon sviker honom. Pojkens starka känsla av övergivenhet och sorg är också mycket påfallande. Efter att ha börjat förstå att Ann-Katrin inte är förälskad i honom tycker han sig exempelvis inte veta någonting om vad kärlek egentligen är: ”Den här filmen handlar inte om kärlek, tänkte han senare den kvällen. Den handlar om förälskelse, och svartsjuka och längtan och… och sex… och om en supertönt. Men inte om kärlek. Kärlek vet jag inte vad det är, tänkte han.” (HF, s. 134)

Vad pojken uppfattar som Ann-Katrins svek blir för honom så svårt att hantera att han börjar göra upp planer för hur han skall kunna begå självmord. Många av läsarna reagerade på detta och menade att pojken är alltför överspänd. Johanna skrev i sin logg att ”det slår […] slint i huvudet” på honom. Filippa noterade att pojken slutar med allt annat bara på grund av kärleken till Ann-Katrin, och Ylva tyckte att han verkar desperat. (LL:10) Det kapitel där pojken beskriver alla olika självmordsmetoder han kan komma på togs likväl knappt upp till diskussion i klassen annat än som exempel på romanens tragikomiska berättarstil, något jag tar upp längre fram i kapitlet. Ändå framhöll läraren att han tyckte att detta var det bästa avsnittet i hela boken. (BS2:30) En pojke och en flicka kommenterade däremot det hela med ”usch” respektive ”stackare”, och den i övrigt mycket tystlåtne Carl undslapp sig ett förvånat ”alltså, han

måste ju ta det där på väldigt stort allvar". (BS1:459f respektive 463) Ingen av eleverna tog heller självmant upp pojkens självmordstankar i sina läsloggar.

Vad kan då vara orsaken till att ett till synes viktigt avsnitt, som också avslöjar betydelsefulla detaljer om vad pojken innerst inne känner, nästan helt uteblev från elevernas respons? Förutom att det är ett ämne som är svårt att diskutera, kanske särskilt i en stor klass, är självmord också ett ämne kring vilket det fortfarande finns vissa tabun. Att inte heller läraren talade så mycket om pojkens självmordstankar gjorde det också svårare för eleverna att starta ett samtal. Men jag tror att en viktigare orsak är att många av eleverna i fråga om detta avsnitt använde sig av vad Lars-Göran Malmgren har benämnt *läsning som skydd*. Malmgren kopplar samman denna typ av läsning med barnens latensperiod, det vill säga tiden strax före puberteten.[35] Denna period präglas av bortträngning av driftsimpulser, och det blir viktigt för barnet att skapa en känsla av kontroll. Detta kan bland annat ske genom att han eller hon ur romanerna väljer bort svårbegripliga, obehagliga eller alltför personliga ämnen.

Malmgren har exemplifierat sin tes med en flicka som tar avstånd från kärleksromaner, en genre hon finner ointressant. Hon har ännu inte varit förälskad och tycker att kärlek är någonting fånigt. Istället frossar hon i hästböcker, vars miljö och handling är kända för henne och ger henne trygghet och möjlighet till identifikation.[36] Häri liknar hon Maria i Rogers klass, som också hon motsatte sig kärlekssskildringar, men uppskattade böcker om den för henne välkända hästvärlden. På liknande sätt kan pojkens självmordstankar för många ha varit skrämmande och svåra att förhålla sig till, varför eleverna undvek ämnet både i sina läsloggar och i boksamtalen.

Åsikter om Ann-Katrin och om pojken

Eleverna uppehöll sig ofta vid protagonisten, den namnlöse pojken, och Ann-Katrin. Båda tycktes vara betydelsefulla för dem. En fråga som väcks är därför huruvida eleverna identifierade sig med någon av dessa två personer. Särskilt

35. Malmgren introducerade detta begrepp i *Den konstiga konsten. Om litteraturläsning och litteraturpedagogik* (Lund, 1986), s. 99ff. Förvisso var eleverna i min studie äldre än de barn Malmgren beskriver, men jag tycker mig ha sett tydliga tendenser till läsning som skydd hos flera av dem. Kanske kan ovana vid läsning spela in, men det finns även exempel på personer, bland andra Maria, som läste mycket men ändå inriktade sig på sådana romaner som ofta antas konsumeras av yngre barn. Jag menar därför att de åldersgrupperingar som flera forskare använder sig av måste ses som elastiska kategorier där man inte får stirra sig blind på läsarens exakta ålder.

36. L-G Malmgren, 1997, s. 131f.

mycket tid ägnades åt diskussioner kring Ann-Katrins roll i berättelsen, varför jag börjar med att redogöra för åsikterna om henne.

Ann-Katrin

Många av eleverna upprördes över Ann-Katrins uppträdande, det vill säga att hon förför pojken trots att hon inte älskar honom. Johanna, Filippa och Ellen diskuterade denna fråga när de talade om det faktum att en schweizisk ung man, Hans-Peter, har sovit över hos Ann-Katrin. Pojken upptäcker detta när han kommer hem från USA. Ann-Katrin hade dessförinnan talat om för pojken att hon under sommaren skulle få besök av någon som hon hade träffat under vintern. Men nu tyder det mesta på att hon och Hans-Peter, eller Nazze-Hasse som pojken föredrar att kalla honom, är kära och har ett sexuellt förhållande. Åtminstone ansåg flickorna att det stod klart. Läraren Roger var inte lika övertygad:

ROGER: nja, det där med Nazze-Hasse. Hon vet, hon har träffat honom, men jag tror inte hon kanske är så kär i honom heller.
FILIPPA: det tror jag. Hon vet ju redan i början att han ska komma till henne då.
ROGER: ja. Hon vet att han ska komma. Men--.
[…]
FILIPPA: då kan det ju liksom inte vara så här. Ja, jag har en kompis i Schweiz. Han är solbränd och brun och jättebiffig.
ROGER: och vita tänder.
JOHANNA: men hon kanske bara vill ha lite roligt innan han kom till henne, liksom.
FILIPPA: ja, men det är ju det jag menar. Då har ju, då har hon ju redan planerat det. Då vill hon ju inte att han ska komma.
JOHANNA: men kan hon inte säga det då?!
ELLEN: ja, men hon kanske är en sådan människa.
JOHANNA: ja, men alltså, om man både liksom så här. Om han frågar liksom så här, - Vad ska du-, vad ska du göra i sommar?
ROGER: jaa.
JOHANNA: då borde hon ju säga så här, ”Det kommer en kille som jag är ganska kär i.” För då fattar han ju liksom att--.
ROGER: det vore det rakaste.
JOHANNA: att hon inte vill. (BS2:351ff)

Utdraget är hämtat från ett av de få tillfällen under boksamtalen då eleverna utförligt diskuterade sina olika ståndpunkter och visade att de hade funderat över handlingen.

Flickorna ovan var tämligen eniga om att Ann-Katrin utnyttjade pojken genom att hon inte var helt sanningsenlig mot honom angående Hans-Peters besök. De skilde sig dock åt i fråga om hur de karakteriserade henne. Johanna var med sin kommentar om att Ann-Katrin ”bara vill ha lite roligt innan han kom till henne, liksom” den minst fördömande. Trots det höll hon med Filippa om att Ann-Katrin borde ha talat om för pojken vem som skulle komma under sommaren. Ellens omdöme, ”ja, men hon kanske är en sådan människa”, är något svårtolkat. Dels skulle det kunna betyda att hon anser Ann-Katrin vara en person som inte vågar säga sanningen om den är obehaglig, dels kan yttrandet innebära att hon tycker att Ann-Katrin är en sådan människa som kan tänka sig att ha flera förhållanden samtidigt. Fortsättningen av samtalet avslöjar inte vad Ellen egentligen menade, men att döma av uttalanden hon gjorde när vi diskuterade boken efter lektionens slut, var hon mycket kritisk till Ann-Katrins handlande. Framförallt framhöll hon det negativa i att Ann-Katrin tillät sig att ha ett förhållande med två pojkar på en och samma gång.

Ann-Katrins beteende diskuterades även tidigare under samtalet. I slutet av romanen kommer hon nämligen hem till pojken och blir upprörd över att han inte vill prata med henne. (HF, s. 141ff) Detta ogillades av flera elever:

FILIPPA: men han, hon har ju inget att bli arg på. Det är hon som varit dum.
ROGER: jaa.
JOHANNA: hon blir ju arg för att han aldrig säger någonting.
FILIPPA: men hon får ju skylla sig själv.
ROGER: ja.
HS: men tycker ni att man kan förstå att hon agerar som hon har gjort också?
Flera: nej.
HS: eller är det helt-
NILS: helt oacceptabelt.
HS: oförsvarbart?
[…]
VIGGO: du menar med Hans-Peter, eller?
HS: jaa.
VIGGO: hon hade ju träffat honom förut och så där, så--.
FILIPPA: hon försöker ju säga det.

NILS: men hon skulle ju int-, hon skulle, äh men då skulle hon inte ha kramat honom.
JOHAN: hon är ju dum som gör det.
FILIPPA: men typ dagen efter att de hade gjort det, då borde hon ju typ sagt att, jag menade inte någonting med det där egentligen, för jag ville inte att det skulle bli så. Ingen vits att säga det liksom när hon redan har liksom varit otrogen. (BS2:260ff)

I ovanstående passage, liksom i det ovan citerade avsnittet och i de flesta övriga fall då eleverna diskuterade romanen, är det tydligt att de ägnade sig åt vad man skulle kunna kalla vardaglig läsning. Det innebär att de gärna bröt ut den fiktiva handlingen och behandlade den som händelser i det verkliga livet, snarare än att de läste den på ett mer analytiskt och textcentrerat sätt. Med Rosenblatts terminologi var elevernas lässtil främst efferent, det vill säga fakta- och informationsbaserad. Däremot gjorde eleverna knappast någon mer strikt textbaserad tolkning.[37]

Flera av eleverna uppehöll sig vid att Ann-Katrin borde ha varit mer tydlig mot pojken. Endast några få kommenterade att hon var tillsammans både med pojken och med Hans-Peter; Viggo tycktes inte anse att hon gjorde sig skyldig till något större fel, men Filippa menade att hon faktiskt var otrogen. Fredrik tyckte dock inte att hon agerade felaktigt då de ”ju bara strulat”. (BS2:292) Eva, däremot, skrev i sin läslogg att hon nu hade förstått ”att killar kan känna lika som vi tjejer. // Det kanske inte alltid är killen som är ’the bad guy’.” (LL:12) Hon betraktade uppenbarligen Ann-Katrins beteende som felaktigt.

I intervjun med Ylva och Fredrik kom samma fråga på tal. Fredrik gick där så långt att han beskrev Ann-Katrin som ”riktigt billig”, utan någon närmare förklaring. (IntYF:364ff) Vid andra tillfällen gav han som vi har sett uttryck för en annan hållning. Ylva var mer nyanserad i sin kritik, även om hon menade att Ann-Katrin ”är en sådan här som liksom driver med killar. Hon är lite så halvt dum i huvudet.” (IntYF:351) Hon hade dock reflekterat över Ann-Katrins agerande och menade att ”hon var väl van att liksom ha det så här, ett så kallat förhållande bara på skoj med killar. […] Men sedan visar det sig att han tyckte det var äkta. Då kommer hon på det sedan när han vart så där ledsen. Då började hon väl tänka till att det inte går att hålla på så där som hon gjorde, tror jag.” (IntYF:375) Ylva var sålunda kritisk, men också förlåtande, till Ann-

37. Se kapitel 1 för en beskrivning av Rosenblatts indelning i efferent och estetisk läsart.

Katrins beteende. Det visade sig emellertid att varken Ylva eller Fredrik tyckte att det borde vara accepterat att vara med flera personer i tät följd:

> YLVA: jag tycker inte att man ska vara så där, liksom, alls.
> HS: näe?
> YLVA: man gör, man liksom leker inte med folks känslor direkt. Det är inte speciellt schysst.
> FREDRIK: näej.
> HS: varken som kille eller tjej?
> YLVA: mm. Och jag tror tjejer tar nog åt sig mer än vad killar gör. Fast killar kan ju också ta åt sig, tror jag. (IntYF:416ff)

Det bör påpekas att Fredrik, till skillnad från många andra i klassen, vid några tillfällen deklarerade att han inte tyckte att Ann-Katrin betedde sig felaktigt. (IntYF:412 och BS2:292) Men eftersom han också uttalade sig mycket negativt om henne är det svårt att veta vad han egentligen ansåg.

Sammantaget tycktes fler flickor än pojkar vara upprörda över Ann-Katrins beteende, även om det också fanns exempel på både flickor och pojkar vilkas åsikter skilde sig från majoritetens. Också flickan Lena, i tidigare nämnda avhandling av Molloy, sällade sig till den kritiska skaran. Framförallt ogillade hon Ann-Katrins sexuella frigjordhet, men nämnde i övrigt ingenting om på vilket sätt flickan hade agerat felaktigt.[38] Möjligen hänger elevernas reaktioner samman med en stereotyp åsikt om hur kvinnor skall vara, en syn som bland annat innebär att kvinnor inte skall ha mer än en sexuell partner. Däremot finns inte samma begränsning för män, åtminstone om man får tro den traditionella könsindelning som R. W. Connell beskriver i sin genomgång av det västerländska samhällets genusmönster:

> Women are supposed to have one set of traits, men another. Women are supposed to be nurturant, suggestible, talkative, emotional, intuitive, and *sexually loyal*; men are supposed to be aggressive, tough-minded, taciturn, rational, analytic, and *promiscuous*.[39] [min kursivering]

Socialantropologen Fanny Ambjörnsson diskuterar i sin avhandling bland annat hur några flickor på gymnasiets samhälls- respektive barn- och fritidsprogram ser på sin roll som unga kvinnor. Det visade sig att det särskilt för flick-

38. Molloy, 2002, s. 228.
39. R. W. Connell, *Gender* (Cambridge, 2002), s. 40.

orna på barn- och fritidsprogrammet var viktigt att ha en fast relation med en pojke. Dessa flickor hade redan från början låg status på skolan och ville därför inte riskera att placeras ännu längre ned i hierarkin genom att få rykte om sig att vara lätta på foten.[40] Detsamma tycks emellertid inte gälla för pojkar, vilket en av flickorna påpekade: ”Om en tjej ligger med flera killar, menar Veronica, betraktas hon som en hora. Om en kille gör samma sak kallas han ’bock’ eller möjligtvis ’player’. Och det är definitivt inte lika laddat.”[41] Även eleverna i Rogers klass föreföll medvetna om hur en flicka respektive en pojke förväntas bete sig. De hade som vi har sett svårt att acceptera att Ann-Katrin i detta avseende agerar på ett stereotypt manligt sätt.

Pojken

Eleverna gav således uttryck för viss kritik och irritation gentemot Ann-Katrin. Men vad tyckte de då om pojken, som skulle kunna betraktas som ett oskyldigt offer? Frågan diskuterades, och alla elever skrev också något om sin syn på pojken i läsloggarna. Det är tydligt att meningarna var delade, även vad gäller pojkens beteende. Två av de manliga eleverna tyckte att pojken är lite ”flickig”. Nils gav kommentaren att han verkar ”rätt mesig”.[42] Även sex av flickorna skrev i sina loggar att de uppfattade pojken som flickaktig, eller åtminstone inte typiskt ”pojkig”. Flera av dem kommenterade också vad det är som gör honom till en atypisk pojke. Till exempel skrev Moa så här: ”Pojken är inte så pojkig. Han är mer känslosam. […] Men vissa saker som pojken gör är typiskt pojkiga. T ex att rispa sönder en skiva, och hela tiden vänta på att telefonen ska ringa.” Filippa gjorde en utförlig beskrivning av hur hon uppfattade honom:

> Pojken känns ganska så typiskt pojkig, för han kommer med kommentarer som killar kan häva ur sig när dom vill visa att dom bryr sig utan att säga det. Han är samtidigt inte så jättelik dom killar jag känner, för mina killkompisar som är kära ser mer tjejer som en bonus till sporter och annat. Men för den här pojken är tjejen kärnan i allt. Hans liv kretsar kring kärleken. […] Flickan är nog mer ”flickig” än vad pojken är ”pojkig”.

40. Fanny Ambjörnsson, *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*, diss. (Stockholm, 2004), s. 125f.

41. Ibid., s. 189.

42. Alla kommentarer kring pojkens eventuella ”flickiga” eller ”pojkiga” sätt härrör från läsloggens fråga 7.

Också Siri, som var mycket tystlåten i klassdiskussionerna, skrev om sin syn på pojken. Även om hon inte uttryckligen såg honom som ”flickig” tycktes hon inte anse att han är särskilt manlig i sin framtoning: ”Pojken verkar lite mesig. Det verkar som om han inte öppnar munnen så ofta. Han verkar lite skum.” Ylva och Eva beskrev istället pojken som ”pojkig”; Ylva menade att han beter sig som en pojke, och Eva tyckte sig ha förstått ”att det inte är så stor skillnad mellan killar och tjejer som [hon] tidigare trott. Man kan lika gärna vända på pojk- och flickrollerna. Och tjejer kan också krossa hjärtan…” De flesta pojkar nöjde sig med att kort och gott skriva något i stil med att både pojken och flickan verkar vara som flickor och pojkar är mest.

Några elever fällde i ett annat sammanhang ytterligare kommentarer om pojken.[43] Carl, som generellt var mycket negativt inställd till boken, hittade inga positiva egenskaper hos honom. Johan och Viggo tyckte att han var känslosam, vilket de inte såg som enbart dåligt. Johan menade dock att pojken låter sig såras alltför lätt. Många flickor såg mer positivt på pojkens känslosamma läggning. Maria, som i övrigt var kritisk till pojken, skrev exempelvis att ”han är ju känslosam och det är väl bra”. Men några flickor var mer tveksamma till pojkens uppträdande. Ellen menade att han är feg som inte vågar säga ifrån, och Ida tyckte att han verkar ha psykiska problem. Karin höll med genom att skriva att pojken är ”[v]äldigt skör. Snäll, konstig, deprimerad.” Eva, slutligen, ansåg att pojken är lite feg, men att han ändå har någon sorts styrka i sig.

Just pojkens feghet togs upp även under ett av boksamtalen, då några elever diskuterade honom:

HS: hur skulle ni beskriva honom då, som person?
JOHAN: mes.
HS: varför då?
JOHAN: näe.
FREDRIK: lite för--.
JOHAN: sitter för mycket och väntar vid telefonen.
FREDRIK: jaa, han dagdrömmer.
FILIPPA: man får inte veta så mycket om honom, man vet vad han gör.
HS: får man inte reda på en del om honom just genom vad han gör också?
FILIPPA: men, det är ju så här, han blir bara skitsur för allting som växten i fönstren och--.

43. Kommentarerna gavs som svar på fråga 10 i läsloggen.

VIGGO: jag tycker inte de inger samma känslor.
FILIPPA: busskort och försöker spola ner i toaletten och så där, tänker döda det här busskortet. Man bara, usch!
FREDRIK: ja, vänta--.
VIGGO: han är olycklig. Man får mest veta om hans känslor, inte så mycket om honom. (BS1:139ff)

Det sammantagna intrycket av dessa repliker blir att de fyra eleverna tyckte att pojken är alltför overksam, och att de inte riktigt fick veta något om honom. Men Viggos slutkommentar, att läsaren bara får veta hur pojken känner men inte något om honom som person, är en aning märklig. Man kan fråga sig vad Viggo egentligen menade med att man inte lär känna pojken, eftersom det bara handlar om hans känslor. Borde inte just en sådan ingående skildring av en persons känslor föra läsaren nära honom? Uttalanden av detta slag var dock vanliga i klassdiskussionerna, vilket tyder på att det för många elever inte räckte med en bra dialog och många beskrivningar. Det verkar som om det måste till mer action för att läsarna skulle bli mer intresserade av att lära känna de litterära personerna närmare. Därutöver hade det med all säkerhet varit till hjälp för eleverna om Roger hade inriktat diskussionen mer på personerna och deras relationer.

Identifikation eller ej?

En av Joseph A. Appleyards teser om läsare i samma ålder som eleverna i Rogers klass är att de har behov av att kunna identifiera sig med någon person i den text de läser.[44] Det var emellertid inte särskilt många av eleverna som öppet sade sig göra så vid läsningen av *Hjärtans fröjd*. Många av dem hade i och för sig viss sympati för pojken, som de menade behandlas illa av Ann-Katrin. Ändå är det tydligt att en del, främst pojkar, ansåg att pojken tycker alltför synd om sig själv och att han är lite väl feg. I fråga om Ann-Katrin och hennes handlande var ju däremot några flickor mest negativa. Det fanns således ett mönster som tyder på att eleverna var mest kritiska till personen av samma kön som de själva.

När Per Nilsson var ute i skolor och pratade om sin bok lade han märke till att flickorna och pojkarna ofta reagerade på olika sätt inför huvudpersonerna:

44. Appleyard, 1990, s. 100.

> – De flesta av flickorna brukar säga att pojkens fel var att han älskade för mycket och att han lämnade ut sig på ett sätt som man inte bör göra. Men de tycker också att flickan smusslade som inte tydligt talade om var hon stod. Pojkarna brukar mest tycka att han är en udda typ, och överlag har de svårare att ta åt sig själva problemkomplexet i boken.[45]

Vid ett annat tillfälle har Nilsson framhållit att det inte bör tas för givet att de manliga eleverna verkligen tycker att pojken är för tråkig och känslosam. Han menar med rätta att det skulle kunna vara ett sätt för dem att avleda andra från att tro att en ung pojke i sin förälskelse kan vara så här sentimental och osjälvständig.[46]

Jag tror att en viktig del av förklaringen till att åtskilliga manliga elever kritiserade pojken och många kvinnliga elever istället klandrade Ann-Katrin finns i att ungdomar i deras ålder funderar mycket över sin egen identitet och plats i samhällets sociala strukturer. De måste hitta ett sätt att förhålla sig till existerande normer. Enligt Beverley Skeggs handlar det som nämnts om att antingen identifiera sig eller disidentifiera sig med de normer som gäller.[47] Flickor som identifierar sig med rådande regler för hur en ung kvinna skall vara kan därför förväntas ställa sig mer kritiska till den självsäkra Ann-Katrins agerande, medan de flickor som själva väljer att ingå i en sorts motkultur kanske mer ser till hennes förtjänster. Motsvarande gäller pojkarna och deras syn på romanens unge manlige protagonist. Det är inte lika laddat för eleverna att ta ställning till en person av annat kön än de själva, då deras egen identitet som flicka eller pojke i sådana fall inte ställs inför samma utmaning. Malmgrens *läsning som skydd* är här ett passande begrepp, då man kan säga att både flickor och pojkar skyddade sig själva genom att i sin läsning ta ställning mot det normöverskridande.

Många av eleverna levde sig främst in i pojkens situation, men mest tydligt var att de snarare tycktes ha behov av att distansera sig från såväl pojken som flickan än av att identifiera sig med någon av dem. Men det fanns undantag. Ylva, som sade sig älska denna typ av böcker, skrev att det är ”som att jag är nån av pojken eller flickan”. (LL:12) Och Filippa hade förståelse för Ann-Katrin och såg vissa likheter både med sig själv och jämnåriga kamrater: ”Hon har

45. Magnus Haglund, ”Tankelek som öppnar en dörr till friheten”, *Idag*, 28/8 1993.

46. Birgitta Fransson, ”Per Nilsson – dagdrömmare med blåmärken”, *Opsis Kalopsis* 1993:3, s. 14.

47. Skeggs, 1997. Disidentifikation innebär att man med vilje bryter mot normerna och skapar en motkultur till det förväntade.

svårt att förklara vad hon känner så hon försöker VISA det istället, och då blir det bara fel. Hon verkar ganska förvirrad och det tror jag många är i vår, och hennes, ålder." (LL:7) Filippa var egentligen den enda som riktigt tycktes ha satt sig in i Ann-Katrins situation och det faktum att denna kanske trots allt gjorde sitt bästa för att reda ut allt, även om det misslyckades.

Nilsson själv anser att just detta är en viktig lärdom att dra av romanen: "– Det viktiga i *Hjärtans fröjd* är att förstå att flickan aldrig gör något fel. Hon har haft sitt sätt att älska, men inte det som han [pojken] tror är det givna."[48] Men denna författarens intention var något som knappast uppfattades av eleverna.

Humorn och överdriften – förlösande faktorer?

Jag har tidigare betonat att *Hjärtans fröjd* är komponerad på ett sätt som gör att lässkickligheten sätts på prov. Likafullt finns stildrag som har potential att öppna för en diskussion om texten. I en sådan diskussion skulle Langers fjärde fas, med dess betoning av distans och analys av litterära komponenter, ha en viktig funktion.

Till ovan nämnda stildrag hör framförallt den ibland tragikomiska och överdrivna berättarstilen, som är särskilt framträdande i vissa kapitel. Att humorn i *Hjärtans fröjd* är viktig har exempelvis Stefan Mählqvist påpekat i en kort artikel skriven då Nilsson år 1997 tilldelades Deutscher Jugendliteraturpreis för *Hjärtans fröjd*. Mählqvist ansåg att romanen just på grund av den enligt honom ironiska berättarstilen undviker att bli alltför sentimental. Detta trots pojkens känslosamma framtoning och det för honom sorgliga slutet på förälskelsen.[49]

Jag håller med Mählqvist om att bokens komposition låter pojkens känslor komma fram i lagom stora doser. Däremot ställer jag mig tveksam till huruvida berättarstilen kan beskrivas som just ironisk. Jag skulle föredra att kalla den tragikomisk, med vissa tendenser till överdrift och ironi. En fördel med ett sådant skrivsätt är att många läsare kan fångas av texten. Det blir nämligen legitimt att skratta åt passager som utan dessa inslag hade varit alltför allvarsamma, och som kanske är alltför känsliga och svåra att ta till sig för en tonåring.

48. Haglund, 1993.
49. Stefan Mählqvist, "Impressionen einer Lesung", *JuLit* 1997:4, s. 13.

Bland Rogers elever märktes det tydligt att många uppskattade de hyperbola och tragikomiska inslag som Nilsson har lagt in i flera kapitel. Främst tycktes de ha lagt märke till de komiska effekter överdrifterna ger upphov till. Särskilt tre avsnitt kommenterades av eleverna. Det första avsnittet utspelar sig under pojkens sommarvistelse i USA, och får tjäna som exempel på Nilssons användning av ett hyperbolt och klichéfyllt formspråk. Från USA skickar pojken långa beskrivande brev till Ann-Katrin, som återgäldar den stora brevskörden med endast ett vykort. Pojkens brev ger på sina ställen en överdriven bild av hans amerikanska omgivning och de händelser han är med om, vilket får en komisk effekt.

Effekten bygger på klichéartade föreställningar om den amerikanska kulturen. Frun i huset där han bor beskrivs som en rik, blåhårig dam som smygdricker Martini. (HF, s. 87) Hennes son och dennes tre vänner tilldelas av pojken varsin roll, liknande den rollbesättning äldre buspojksfilmer brukade ha:

> The All American Kid finns i fyra olika modeller:
> 1. Den charmige buspojken.
> 2. Den lite för busige buspojken.
> 3. Den snälle och dumme tjockisen.
> 4. Den smale pluggisen med starka glasögon. (HF, s. 90)

Johanna kommenterade pojkens överdrivna brevskrivande på följande sätt:

> JOHANNA: alla breven han skriver från USA. De är så himla roliga att läsa. Sedan så, när han skriver att så var det inte, utan egentligen, utan det var bara som han hittade på för att det lät bättre, eller--. […] Han skrev ju att de så här, att de gjorde så många roliga saker. Gjorde inbrott i en bil och typ knarkade och höll på. Fast egentligen så (xx xx).
> ROGER: jaa. Och varför gör han så här, Johanna, då? Varför skriver han brev som vi kan kalla är fiktion? Det här är inte en realitet. Det här är inte verklighet. Varför skriver han brev som är fiktion, Johanna, och sedan Fredrik?
> JOHANNA: han kanske vill, det ska verka intressant. (BS2:59, 63 samt 64)

Ingen byggde vidare på detta resonemang förrän senare under samtalet. Då kommenterades främst det roliga i pojkens överdrifter, exempelvis att han sade sig ha ätit flera hundra smörgåsar och druckit mer än femton liter läsk vid ett och samma tillfälle. Men utöver Johanna reflekterade ingen över varför pojken skriver breven på det sätt han gör.

Det andra överdrivna och komiska avsnittet äger rum strax efter ett bio-

besök. Pojken har fått följa med Ann-Katrin, Hans-Peter och ett annat par på bio. Det är denna kväll som pojken slutligen inser att Ann-Katrin och Hans-Peter inte bara är goda vänner, och denna insikt gör honom förkrossad. Avsnittets komik bygger på att pojkens agerande inte rätt och slätt beskrivs. Istället ges fem olika versioner av hur han hanterar situationen, utöver den sanna. (HF, s. 122ff) Dessa olika scenarier handlar om alltifrån att pojken berättar för en ångerfull Ann-Katrin om sina starka känslor för henne till att han antingen verbalt eller handgripligen ger sig på Hans-Peter. I de olika versionerna får pojken utlopp för sina känslor, och de ger en bild av vad han innerst inne skulle vilja göra. I den verkliga versionen tar sig pojken istället snabbt hemåt, utan att ha förmått sig att vare sig säga eller göra någonting av det han vill. (HF, s. 125)

Nils uppehöll sig flera gånger vid detta kapitel, som han fann mycket roande. Framförallt tyckte han, liksom flera andra i klassen, att de lite mer provokativa versionerna av pojkens uppträdande var roligast. Filippa och Johanna höll med om att avsnittet är komiskt, men de hade också funderat lite mer på vad de olika varianterna vill säga:

> FILIPPA: men, som det är i verkligheten. Att först gör man det, sedan tänker man efter vad man tänkte ha gjort, eller skulle ha gjort, eller vad man gjorde.
> JOHANNA: men alltså, det är nog vad han skulle vilja göra. (BS2:38f)

Dessa båda flickor var på det klara med att kapitlet handlar om pojkens retrospektiva tankar på hur han önskar att han hade betett sig. I sina läsningar ställde de sig för en stund utanför texten och reflekterade över vilken funktion detta litterära grepp hade. Med andra ord försiggick deras resonemang inom ramen för Langers fjärde position. Reflektion över ”what it all means, how it works, and why” är där vägledande frågor.[50] För de övriga elever som yttrade sig var det enbart de dråpliga inslagen som var viktiga, medan de inte syntes ha funderat över deras djupare innebörd.

Ett exempel utgår från version två av händelseförloppet, en variant som avslutas på följande sätt:

> – Var sover han nånstans? Han den där. Nazze-Hasse, sa han och nickade.
> – Han heter Hans-Peter, sa hon strängt. Och var han sover har du inte med att göra.

50. Langer, 1995, s. 19.

Han nickade bittert för sej själv.

– Heil Hitler, sa han och gjorde en stram nazi-hälsning åt den förbluffade Nazze-Hasse. Have a nice time. Sedan tog han sin cykel och gick. (HF, s. 123)

Olof förstod inte riktigt varför pojken kallar sin rival för Nazze-Hasse, utan undrade om det berodde på ”att han har fått för sig att alla tyskar är nazister, eller?” (BS2:48) Det blev istället läraren som fick försöka förklara det hela genom att ge sin tolkning.

Trots att flera elever tydligt uttryckte att de tyckte om kapitlet, var det sålunda endast ett fåtal som tycktes ha sett något annat än det komiska i situationen. Detsamma gäller receptionen av ytterligare ett starkt överdrivet och närmast orealistiskt avsnitt, vilket följer direkt på det ovan refererade. Efter att ha insett att Ann-Katrin är ointresserad av ett förhållande ser pojken inte längre något skäl till att leva. Han börjar därför skriva ned olika metoder att begå självmord. Många tillvägagångssätt döms snabbt ut som alltför obehagliga eller omoraliska, och han fastnar slutligen för att ta tabletter. Men än är inte allt hopp ute. Pojken hoppas fortfarande på ett samtal från Ann-Katrin och lägger på så sätt sitt öde i hennes händer. Ringer hon så vill han fortsätta leva, om inte så tänker han sätta sin självmordsplan i verket. (HF, s. 128) Denna passiva väntan på att någon annan skall ringa och därmed ha makt att avgöra ens öde är en traditionellt kvinnlig position.[51] Pojken intar därmed en ställning som inte överensstämmer med det traditionella handlingskraftiga mansidealet. Detta sker gång efter annan i romanen, och tillsammans med pojkens känslosamhet var detta beteende uppenbarligen svårhanterligt, särskilt för pojkarna i klassen.

Kapitlet om olika sätt att begå självmord diskuterades som sagt bara kort. Filippa var som så ofta den första att ge en kommentar. Hon tyckte att pojkens sätt att beskriva de olika metoderna var komiskt. Johanna fyllde i med att kapitlet var ironiskt, men tyckte också att det var ”coolt”. (BS2:22, 29 respektive 31) Trots att läraren försökte föra in samtalet på döden, självmord och pojkens reflektioner över detta ämne, uppstod som nämnts ingen diskussion om dessa frågor. Det var istället avsnittets komiska aspekter som kommenterades, men utan att de mer dramatiska inslagen berördes.

51. Se exempelvis Maria Nikolajeva, *Barnbokens byggklossar* (1998; Lund, 2004), s. 129. Nikolajeva har där nedtecknat en lista över stereotypt manliga och kvinnliga drag. Självständighet och aktivitet betecknas som manliga karaktärsdrag, passivitet och beroende som kvinnliga. Se även Molloy, 2002, s. 227.

De ofta påtagligt hyperbola avsnitt som på ytan är komiska, men som samtidigt har en allvarsam innebörd uppfattades således inte fullt ut, åtminstone inte att döma av elevernas kommentarer. Utöver vad som sades i boksamtalen skrev flera elever i sina läsloggar att de uppskattade just dessa avsnitt. Men även för dem verkade behållningen främst ligga i den komiska effekten. Ola, Johan och Karin tyckte till exempel att avsnittet om pojkens utlandsresa var roligt, och Ellen och Moa menade att de olika versionerna av hur pojken hanterade Nazze-Hasse var spännande. Ellen ansåg dessutom att det var ”skoj när han räknade upp metoder att ta livet av sig”. (LL:12) Komiken och överdriften fick således inte eleverna att öppna sig och våga prata om de allvarsamma ämnen som tas upp i respektive kapitel.

Det finns alltså inga belägg för att Nilssons spel med språkliga överdrifter skulle vara den förlösande faktor man annars lätt föreställer sig. Förvisso hade eleverna inga problem att ytligt tala om det som står skrivet på sidorna, men de fördjupade sig inte i någon diskussion kring de svåra ämnen romanen tar upp. Kanske kan en orsak vara att de använde sig av metoden läsning som skydd och därför inte kunde se den allvarsamma sidan av de komiska avsnitten. En sådan, med skygglappar försedd, lässtil utgör ett stort hinder vid byggandet av egna föreställningsvärldar. Som vi har sett utgår Langers hela resonemang från att läsaren använder sig av egna erfarenheter och kunskaper. De bildar en bas som läsaren har att utgå från och relatera till. Om denna bas blockeras blir svårigheterna stora.

Likafullt är komiken och driften med pojken viktig. Just dessa avsnitt tycktes nämligen ändå ha påverkat flera elever, då de ofta återkom till dem. I och för sig handlade det främst om vad som är roligt och komiskt i situationen, men kanske låg det ändå något annat bakom. Frågan är dock om eleverna åldersmässigt och läserfarenhetsmässigt var mogna för denna bok. Per Nilsson själv har sagt att han främst skriver romaner ”i gränslandet mellan ungdomarnas värld och de vuxnas”. Personerna i *Hjärtans fröjd* närmar sig den senare delen av tonåren.[52] Kanske hade det därför varit lättare för något äldre ungdomar att sätta sig in i pojkens tankevärld. Åtskilligt av innebörden i de tragikomiska inslagen observerades endast av några få elever. Det som skulle ha kunnat vara en ingång till existentiella diskussioner kom därför för de flesta aldrig längre än till att handla om nöjet och underhållningsvärdet i de tre avsnitten.

52. Bengtsson, 1992.

Ylva och Fredrik – två läsarporträtt

I en studie som grundar sig på resultaten från boksamtal i helklass samt från elevernas svar på ett antal, i och för sig öppna, skriftliga frågor finns det en uppenbar risk att informationen från vissa elever blir mycket knapphändig. Jag har därför valt att också göra intervjuer med en flicka och en pojke från varje klass. Bland Rogers elever föll valet på Ylva och Fredrik, eftersom de representerade två olika läsarkategorier. Ylva brukade läsa varje vecka, men Fredriks läsning var betydligt mer sporadisk. Deras beteende i klassrummet skilde sig också markant åt. Ylva var mycket stillsam och tystlåten, medan Fredrik var desto livligare. Flera gånger fick han tillsägelser av läraren för att han satt och småbråkade med några andra pojkar, och han hade svårt att hålla sig lugn. Vid upprepade tillfällen försökte han också påkalla uppmärksamhet genom att blåsa i eller peta på mikrofonen. Men båda två agerade annorlunda i intervjusituationen, vilket visar vikten av att låta elever framträda i olika sammanhang.

I avsnittet om pojkarnas och flickornas läsvanor framgår det att Ylva hörde till de flickor som läste mest sällan. Ändå läste hon minst en gång per vecka och ibland mer. Jämfört med många av eleverna i min studies övriga klasser var hon därmed en ganska flitig läsare. Framförallt tyckte Ylva om kärleksskildringar, men även vad hon betecknade som ”romaner”. (LL:3) Roger nämnde också vid flera tillfällen att just Ylva var en läsvan flicka, vilket han motiverade med att hon alltmer hade börjat gå från att läsa ungdomsböcker till att ägna sig åt vuxenlitteratur. Vad och hur mycket Fredrik brukade läsa är som jag tidigare har visat något oklart, men han framstod, till skillnad från Ylva, inte som någon särskilt van läsare. I sin läslogg skrev han att ”deckare, fantasy och komedier” utgjorde hans favoritlitteratur. (LL:3) Vid en diskussion om en nyligen läst bok framkom det också att han åtminstone uppskattade just den boken, eftersom den handlar om ungdomar och är ”rolig”. (IntYF:65) Med ledning av det ovan sagda kan Ylva och Fredrik beskrivas som tämligen typiska representanter för en traditionellt kvinnlig respektive manlig lässtil. Ylva läste främst kärleks- och relationsinriktade romaner och Fredrik föredrog i huvudsak spänning och komik.

Deras skilda läsvanor avspeglade sig i förväntningarna på *Hjärtans fröjd*. Ylva trodde redan från början att hon skulle komma att tycka om boken, medan Fredrik var mer skeptisk. (LL:1) Under läsningens gång blev han mer positiv, och Ylva fortsatte att vara mycket nöjd. I sin läslogg underströk hon flera gånger att *Hjärtans fröjd* har allt hon begär av en roman. Hon gav följande

slutbedömning: ”Boken är superbra. Jag lever verkligen med i den.” (LL:12) Ylva visade här prov på en identifikatorisk lässtil, som ibland brukar kopplas till kvinnors läsning.[53]

I Fredriks läslogg fanns däremot inte mycket information. På den första hälften av frågorna svarade han mycket kortfattat för att sedan helt avstå från att skriva något. Till skillnad från Fredrik och flera av de övriga pojkarna hade Ylva, i likhet med de flesta flickorna, noggrant svarat på alla frågor. Fredrik var istället betydligt mer muntligt aktiv än Ylva, åtminstone i klassrumssituationen, men hans yttranden handlade sällan om *Hjärtans fröjd* eller ämnet för diskussionen. I intervjun tog Ylva mer plats, vilket skulle kunna bero på att hon hade funderat mer över romanen än Fredrik och därför kände sig tillräckligt säker för att yttra sig.

Ylva återkom i intervjun ständigt till att det är viktigt för henne att kunna identifiera sig med någon i de böcker hon läser, och Fredrik instämde till viss del:

> YLVA: ja, och så när man liksom lever in i boken, så det är nästan som om det handlar om en själv.
> HS: mm. Är det viktigt, tycker ni att man ska kunna leva sig in i en bok?
> FREDRIK: jaa, precis, det är ju det som är roligt.
> YLVA: jaa.
> HS: ska det helst vara någon person i ens egen ålder då, tycker ni, eller--?
> YLVA: ja, det ska det vara.
> […]
> FREDRIK: det tycker inte jag att det måste vara. (IntYF:75ff samt 84)

Det framkom också att Ylva och Fredrik hade delvis olika åsikter om vad det innebär att leva sig in i en bok. På frågan om en bok blir bättre ifall huvudpersonen är väldigt lik en själv och ens eget liv svarade de på följande sätt:

---

53. Ylvas lässtil påminner i mångt och mycket om några tonårsflickors läsning i Karin Lövgrens ”Farlig lockelse? Tonårsflickors läsning av romantikböcker”, *Om unga kvinnor. Identitet, kultur och livsvillkor,* red. Hillevi Ganetz & Karin Lövgren (Lund, 1991), s. 97–117. Dessa lever sig liksom Ylva in i böckerna, som framförallt är kärleksskildringar, och stänger ute den vanliga världen. Bara personerna i romanen har då betydelse för dem. Även i Janice A. Radways studie om ett antal amerikanska hemmafruars läsning av kärleksromaner framträder ett liknande mönster. Se Radway, 1984. Och enligt Lisbeth Larsson är just den stora inlevelsen i bokens värld ett för kvinnor typiskt drag. Larsson har i sin avhandling om kvinnors veckotidningsläsning försvarat kvinnors lässtil, som hon menar utmärks av ett totalt uppgående i textens handling. Se Larsson, *En annan historia. Om kvinnors läsning och svensk veckopress*, diss. Lund (Stockholm/Stehag, 1989).

FREDRIK: han behöver inte leva precis som en själv.

HS: näe.

FREDRIK: det är ju, det är ju bara tråkigt om man skulle läsa en sådan bok. Det tycker jag om, en annorlunda bok.

HS: en annorlunda bok, jaa.

YLVA: men jag tycker böckerna ska vara, alltså som de jag läser helst böckerna som är som det är hos mig, nästan. Fast det är liksom, som antingen som man har det eller som man liksom har haft det eller som man skulle vilja ha det. Så man är, ena personen verkligen är som man själv, eller som man har haft det eller, ja som det är. Då tycker jag, de böckerna kan jag ju läsa ihjäl mig på.

HS: mm. Vad säger du om det, Fredrik?

FREDRIK: näe, tycker inte jag.

HS: näe?

FREDRIK: jag tycker man ska läsa om andra människor, också. (IntYF:171ff)

Ylva upplevde sålunda ett större behov än Fredrik av att kunna känna igen sig i någon person för att på så sätt få känslan av att romanen likaväl skulle kunna utspela sig i hennes egen verklighet. Detta hade också till följd att hon genast slog ifrån sig när science fiction och fantasylitteratur kom på tal. Sådana böcker var för Ylva alltför orealistiska, medan Fredrik menade att det visst är möjligt att leva sig in i även till synes osannolika berättelser. (IntYF:185ff)

Men vad ansåg då dessa båda läsare med så olika läsbakgrund om *Hjärtans fröjd*, förutom att de i huvudsak tyckte att boken var bra? Fredrik hade som sagt svårigheter i början, vilket han menade berodde på att han inte förstod handlingen. (IntYF:220) Han tyckte vidare att boken var ”kall”, men hade svårt att precisera vad han avsåg med sin beskrivning. Det tycktes dock ha något med pojkens beteende att göra. Denne beskrevs av Fredrik som kall och ”suddig”, vilket kan tolkas som att han var svår att ta till sig. För Fredrik tycktes det framförallt innebära att pojken faktiskt inte gör så mycket utan mest tillbringar tiden med att vänta och längta. (IntYF:240) Fredrik återkom flera gånger till att det blir tråkigt om det inte händer så mycket. Han intog därmed en traditionellt manlig position, eftersom han uttryckligt efterlyste en spännande och händelserik intrig.

Överhuvudtaget var Fredrik lite besviken på pojkens beteende, vilket i hans tycke är något för slappt. Bland annat tyckte han att pojken gör fel som inte svarar när Ann-Katrin slutligen ringer: ”då blev jag lite sur, faktiskt. Hur ska han ha det, liksom? Han vill vara med henne, men sedan så har han inte--.”

(IntYF:324) Men Fredrik fick mothugg av Ylva, som menade att pojken troligen bara är nervös eller sårad:

> YLVA: han var väl besviken, liksom.
> FREDRIK: jo, men han ger sig ju för lätt. Bara för att hon hade gått på bio med en annan kille [Ylva: jaa] som kommer från ett annat land.
> YLVA: ja men, hon sa ju att de hade träffats förut och sådär. Han förstod ju nästan att det var någonting mellan dem. (IntYF:327ff)

Liksom många av de andra i klassen var Fredrik kritisk till personen av hans eget kön, medan Ylva ställde sig något mer förstående såväl till pojkens som till Ann-Katrins agerande. Trots att båda menade att pojken är alltför absorberad av sin förälskelse och av tankarna om att Ann-Katrin inte är kär i honom, kunde de förstå honom, om än bara till en viss gräns:

> YLVA: då blir man ju ledsen, så klart. Men man får väl göra det bästa av det, liksom.
> HS: jaa, håller du med henne, Fredrik?
> FREDRIK: ja. Det kommer ju en dag till. (IntYF:121ff)

I fråga om Ann-Katrins beteende var båda något mer kritiska, men Fredrik allra mest. Förvisso ansåg Ylva att Ann-Katrin blev mycket tuffare mot pojken i slutet av boken, men hon menade också att Ann-Katrin nog slutligen förstod att pojken hade tagit allt på mycket större allvar än hon själv, och att hon gjorde sitt bästa för att gottgöra detta. Fredrik kontrade med att Ann-Katrin säkerligen hade förstått pojkens känslor tidigare. (IntYF:371f) Här tydliggjordes ett glapp mellan Fredriks och textens allmänna repertoarer. Han tycktes anse att Ann-Katrin hade en skyldighet att förstå pojkens känslor trots att denne aldrig explicit avslöjar dem för henne.

På frågan om det inte hade varit bättre om boken hade slutat lyckligt menade både Ylva och Fredrik att det hade varit tråkigt, eftersom det öppna och något gåtfulla slutet är karakteristiskt just för *Hjärtans fröjd* och därmed också önskvärt. Utan slutscenerna befarade de att den för boken speciella stämningen skulle ha försvunnit.[54] För Fredrik och kanske framförallt för Ylva var det öppna slutet något nytt, vilket kan ha att göra med deras favoritgenrer. Till

54. Det kan emellertid ifrågasättas om det öppna slutet är utmärkande för *Hjärtans fröjd*. Maria Nikolajeva har exempelvis framhållit att det inom ungdomslitteraturen har blivit så vanligt att avsluta skildringar just på detta sätt, att somliga forskare tycker att det har spelat ut sin roll. Se Nikolajeva, 2004, s. 60ff.

exempel slutar kärleksromaner, som ju Ylva tyckte om att läsa, ofta lyckligt.[55] Därmed hade det öppna slutet nyhetens behag för henne. Häri skilde sig hennes läsning från flickan Lenas i Molloys avhandling, trots deras gemensamma intresse för kärleksskildringar. Till skillnad från Ylva och Fredrik var det nämligen viktigt för Lena att de böcker hon läste slutar lyckligt.[56]

Som vi har sett kommenterades kapitlet om pojkens självmordstankar endast sporadiskt och med inriktning på den tragikomiska effekt det ger. Men i intervjun fick Ylva och Fredrik frågan om de trodde att pojken verkligen skulle ha kunnat begå självmord på grund av sin olyckliga kärlek. Deras åsikter gick isär:

> YLVA: jag tror inte han, nej, jag tror inte det. Han är nog för feg för det. Jag tror han bara--.
> FREDRIK: jag tror inte han är för feg. Det tror jag inte.
> YLVA: jag tror han bara sa det. Eller han tänkte på det men han ville inte.
> FREDRIK: men alltså, han hade ju bara den här tjejen i huvudet. Så det skulle inte förvåna mig om han försökte ta självmord. (xx xx). Han hade ju inget annat, typ. (IntYF:157ff)

Både Ylva och Fredrik visar här prov på att de har försökt sätta sig in i pojkens situation, även om deras slutsatser blev olika. Fredrik kommenterade vid flera andra tillfällen att man inte fick veta någonting om pojkens liv utanför dennes kärlekshistoria, något som fick honom att tro att pojkens liv är tomt utan flickan.

Även om Fredrik sade att han levde sig in i pojkens situation, tänkte han inte vidare på hur pojkens framtid kunde tänkas se ut. Detta kommenterade han själv med att ”då finns ju inte han. I boken finns han.” (IntYF:162) Ylva hade däremot i högre grad försökt sätta sig in i pojkens situation och då kommit fram till att han nog egentligen inte vill begå självmord. Såväl hennes litterära som allmänna repertoar stämde på det hela taget bättre överens med bokens repertoarer än vad Fredriks gjorde. Ylva lade bland annat märke till de små antydningar som ges om att självmord egentligen inte är vad han eftersträvar, något som gick Fredrik förbi.

*

55. Ibid., s. 61.
56. Molloy, 2002, s. 231.

Med tanke på Ylvas och Fredriks skilda läsvanor är det inte förvånande att de uppfattade *Hjärtans fröjd* på olika sätt. Båda tyckte i och för sig att boken var läsvärd, men de hade delvis olika åsikter om personernas agerande och om vilka förtjänster texten hade. I synnerhet syns en skillnad i de båda läsarnas sätt att tillägna sig romanen. Det är tydligt att Ylva funderade en hel del medan hon läste, och att hon därefter bildade sig en åsikt om skeendet. Hon gick ut och in genom tre av Langers fyra positioner. Men till den fjärde positionen, som handlar om att distansera sig från texten samt analysera och göra jämförelser med andra texter, nådde inte Ylva. Hennes behov av identifikation och inlevelse i handlingen var alltför stort.[57]

Hjärtans fröjd är hur som helst en bok som synnerligen väl harmonierade med Ylvas genrepreferenser. Såväl dess litterära som allmänna repertoar matchade hennes egna. Fredrik förstod däremot inte helt hur boken är uppbyggd. Bland annat uppfattade han inte riktigt den stora roll som filmen-inutihuvudet spelar. *Hjärtans fröjd* är också en annan typ av bok än vad Fredrik själv brukar läsa, och det blev ibland uppenbart att hans litterära och allmänna repertoarer inte stämde överens med textens. Dels finns det som sagt passager eller formelement som han inte helt förstod, dels satte han sig inte riktigt in i pojkens och Ann-Katrins livssituation. Men det senare är inte odelat negativt, då det kan sägas visa att Fredrik hade förmågan att distansera sig från berättelsen och se den som den artefakt den trots allt är – en färdighet som Ylva ännu saknade.

Således förelåg en markant skillnad mellan Ylvas och Fredriks lässtilar. Hon lät sig formligen uppslukas av den fiktiva världen och såg de litterära personerna som mer eller mindre existerande i verkligheten, medan han uppfattade skildringen som ett avgränsat händelseförlopp utanför vilket personerna överhuvudtaget inte finns. Fredriks förhållningssätt var betydligt mer tekniskt än Ylvas, och skulle möjligen kunna vittna om en viss litterär kompetens. Samtidigt visade Fredrik i andra sammanhang tecken på att han inte hade tillägnat sig texten, varför hans läsning troligen är ett utslag av detta.

De båda motsatta lässtilar Ylva och Fredrik gav uttryck för har problematiserats av Elizabeth A. Flynn och Birgitta Bommarco. De påpekar på olika sätt faran i att låta sig involveras i texten på det sätt Ylva, och flera av de andra eleverna, gjorde. Enligt Flynn medför å ena sidan en alltför intensiv identifikation med handlingen eller karaktärerna oförmåga att hålla en nödvändig kritisk

57. Langer, 1995, s. 18f.

distans. Å andra sidan kan också den mer restriktiva hållning som Fredrik intog försvåra förståelsen av texten, då läsaren riskerar att bli alltför dömande.[58] Bommarco visar i sin avhandling att eleven Frida vid läsning av Marie Hermansons *Musselstranden* (1998) lät sig dras med så till den grad i en personskildring, att hon inte förmådde uppbåda något intresse för romanens övriga personer. Hennes läsning blev därför tämligen selektiv.[59]

I det stora hela instämmer jag med Flynn och Bommarco, om än med viss modifikation. Man bör nämligen vara medveten om i vilket syfte en text läses. Rör det sig om skönlitterär läsning i skolmiljö är det givetvis betydelsefullt att läsaren gör sitt bästa för att kritiskt granska texten. Men om det istället är fråga om en stunds avkoppling kanske läsaren eftersträvar just att leva sig in i en annan värld eller i en annan persons liv. En erfaren läsare kan därför sägas ha förmågan att kunna anpassa sin läsning efter situationen, något Ylva och Fredrik ännu inte hade lärt sig. Deras litterära kompetens räcker i detta sammanhang inte riktigt till. Till stor del tror jag att skillnaderna i Ylvas och Fredriks reception har att göra med de olika erfarenheter de hade med sig vid läsningens början. Ytterligare en faktor av betydelse kan vara att Ylva framstod som mogen och reflekterande, medan Fredrik gav intryck av att vara mer omogen. Det gav honom sämre förutsättningar att till fullo förstå det svåra dilemma pojken i boken ställs inför.

Läsarnas samlade intryck av romanen

Det finns många faktorer som kan påverka en läsares reception. Givetvis hör genrepreferenser och läsvanor dit, men också påverkan från omgivningen.

58. Flynn, 1986, s. 270. Ylvas och Fredriks positioner har även vissa likheter med två olika förhållningssätt till den skönlitterära karaktären, nämligen vad Lars-Åke Skalin i en artikel har benämnt det *traditionella* respektive det *modernistiska*. Skalin diskuterar karaktärernas roll i den skönlitterära texten och resonerar kring den traditionella respektive den modernistiska synen på litterära karaktärer. Han påpekar att den förra, genom sin betoning av karaktärernas självständighet i förhållande till texten, har en tendens att se den litterära personen som levande ett eget liv – ett synsätt Skalin helst vill undvika. Å andra sidan tenderar modernisterna enligt Skalin att i alltför hög grad se karaktärerna som blott och bart konstruktioner utan egen betydelse. Se Lars-Åke Skalin, ”Karaktär och perspektiv. Om statiska och dynamiska gestalter”, *Ordet och köttet. Om teorin kring litterära karaktärer*, red. Lars-Åke Skalin. Örebro Studies in Literary History and Criticism no. 2 (Örebro, 2003), s. 125ff. Jag menar att Ylva och Fredrik löper samma risker som de av Skalin skisserade; Ylva gick lätt för långt i sin identifikatoriska läsning och Fredriks läsning blev istället ganska ytlig och livlös, eftersom han inte hade förmågan eller viljan att sätta sig in i karaktärernas situation.

59. Bommarco, 2006, s. 108f.

Flera elever vittnade till exempel om att de hade hört från andra att *Hjärtans fröjd* var läsvärd. De påbörjade därför läsningen med en positiv bild av romanen. Dessutom kan paratexter – det vill säga inslag som bildar länkar mellan boken, författaren, förläggaren och läsaren – ha betydelse.[60] För många läsare av skönlitteratur är det framförallt titeln, omslagsbilden och baksidestexten som kan påverka.[61] Det är oftast dessa tre element som först möter läsaren när han eller hon skall börja läsa en roman, varför påverkan från dem blir desto större.

Den utgåva av *Hjärtans fröjd* som Rogers elever läste har en omslagsbild där flera av de för handlingen viktiga föremålen står uppställda, nämligen en telefon samt en sprucken kruka med en kryddväxt i. Ytterst på krukväxten hänger ett litet rött, hjärtformigt blad. Därmed uppfylls ett för yngre tonåringar till synes viktigt kriterium för hur en omslagsbild skall vara, nämligen att den bör vara kopplad till romanens handling.[62]

Efter att ha tittat på omslagsbilden och diskuterat vilka intryck den gav, fick eleverna i uppgift att skriva ned vilka förväntningar de nu hade fått på romanen. Bland klassens elva flickor var det endast tre stycken som ansåg att omslagsbilden bådade gott. Dessa skrev emellertid ingenting om varför de fick lust att läsa boken. Tre flickor tyckte istället att boken verkade tråkig, Siri med det förbehållet att titeln trots allt var lite lockande. (LL:1) Maria skrev rätt ut att hon inte tyckte ”att den verkar vara bra alls. Omslaget är tråkigt, och jag gillar inte böcker om kärlek.” Hela fem av de elva flickorna sade sig inte ha några förväntningar överhuvudtaget, utan ville avvakta tills de hade börjat läsa boken. De flickor som blev förtjusta i omslagsbilden tyckte utan undantag om berättelsen även sedan de hade börjat läsa den. Det motsatta gäller de flickor som var negativa till romanens framsida. Av de mer avvaktande flickorna kom

60. Det kan exempelvis röra sig om titel, format, omslagsbild, förord, epilog, notapparat, men också mycket annat. Se Gérard Genette, *Seuils*. Poétique (Paris, 1987) för en grundlig genomgång av ett stort antal olika paratexter. Se även Nikolajeva, 2004, s. 242ff.

61. Maria Nikolajeva har efterlyst studier kring paratexter och deras betydelse. Hon påpekar också att en boks titel är av stor betydelse för unga läsare, då den ofta kan få dem att antingen välja eller välja bort en viss bok. Se Nikolajeva, 2004, s. 242.

62. Marita Lindgren-Fridell, ”Barns reaktioner inför bild, särskilt barnboksbild”, *Bilden i barnboken*, red. Lena Fridell. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 7 (Göteborg, 1977), s. 19. Lindgren-Fridell grundar sig på en under 1960-talet genomförd svensk attitydundersökning där 13-åringar bland annat fick frågan hur ett bra bokomslag skall se ut. En lång tid har sålunda gått sedan studiens tillkomst, men jag finner det troligt att tonåringars syn på hur en omslagsbild skall se ut är ungefär densamma än idag. Detta grundar jag dels på egna iakttagelser när jag har talat med eleverna i de olika åttorna och i de klasser där jag själv har undervisat, dels på att exempelvis Appleyards läsutvecklingsteori så tydligt visar att läsare i de tidiga tonåren vill att böckerna i sin helhet skall vara realistiska.

två senare till slutsatsen att boken var riktigt bra, medan en tyckte att den var dålig. Övriga gav medelgoda omdömen.

Bland de åtta pojkarna trodde två stycken att boken skulle komma att bli bra. Tre av dem hade inga särskilda förväntningar, och övriga antog att romanen var dålig. Men flera pojkar ändrade åsikt under läsningens gång. Alla de pojkar som från början trodde att boken skulle bli dålig ansåg efter läsningens slut att den faktiskt var läsvärd. Likaså tyckte de båda som redan från början var optimistiska att boken var mycket bra. Det gjorde också en av dem som inte hade några förväntningar. En annan av dem menade att boken var relativt bra, medan den tredje, Carl, efter att ha läst boken tyckte att den var dålig. Men Carl var som vi har sett negativ till allt i romanen. Hans läserfarenhet var något begränsad och han sade sig främst läsa en bok om uttrar, vilken han hade läst flera gånger. (LL:3) Carl läste således inte skönlitteratur särskilt ofta, något som märktes i hans kommentarer om *Hjärtans fröjd*. De få gånger han yppade något under klassdiskussionerna handlade det dessutom om frågor kring saker han hade missförstått i texten. I sin läslogg skrev Carl redan på ett tidigt stadium att han inte tyckte om den sortens böcker som han trodde att *Hjärtans fröjd* var. (LL:5) Därefter skrev han främst om hur dåligt allting i boken var, för att avsluta med att han ”inte gillade boken p.g.a. allt tråkigt i boken, d.v.s. 100% (av boken)”. (LL:12)

Carls läsning är ett exempel inte bara på läsning som skydd, utan även på så kallad *instrumentell läsning*.[63] I hans fall handlade det främst om att trots bristen på engagemang slutföra den uppgift han hade fått av läraren. Carl tycktes inte ens försöka hitta något positivt att säga om boken, utan var främst upprörd över att han hade blivit tvungen att läsa den. Carl, liksom Hanna, skrev också rakt ut att de tappade lusten att läsa när de var tvungna till det. Ett resultat av detta blev att de knappt ens tillät sig att påbörja Langers första fas, vilket ur pedagogisk synvinkel är ett dilemma.

Ovanstående resultat tyder på att Rogers elever, särskilt vissa flickor, kan ha påverkats av omslagsbilden och diskussionen kring den. Troligen beror detta delvis på att omslagsbilden, precis som titeln, ger en aning om vilken genre romanen kan placeras i. Siris kommentar rörande titeln tyder på detta: ”Det var inte ett så lockande omslag. Om jag skulle se boken i en affär skulle jag nog inte köpa den. Titeln lockar lite. Jag gillar böcker om livet och döden. Titeln låter som om det skulle kunna handla om något sådant. Jag tror den är

63. Se kapitel 2 för en definition av detta begrepp.

bra." (LL:1) För Siri var det alltså den lovande titeln som blev avgörande för hennes förväntningar på boken. Den stämde överens med hennes litterära repertoar och gav henne intryck av att vara en sådan bok hon tyckte om att läsa.

Av elevernas diskussioner och läsloggar att döma var meningarna om *Hjärtans fröjd* som väntat delade, alltifrån personer som liksom Carl tyckte att boken var tråkig och ointressant till dem för vilka romanen blev en favorit.[64] Att boken i ungefär lika hög grad blev omtyckt av pojkar som av flickor var däremot inte lika givet, med tanke på vad som ofta sägs kännetecknа manlig respektive kvinnlig läsning. Man brukar ju ofta anta att pojkar är mer handlings- och actionorienterade och flickor mer intresserade av personer när de läser. Men i Rogers klass fanns alltså inte några starka belägg för att så skulle vara fallet. Såväl flickor som pojkar engagerade sig, med några undantag, i både personerna och skeendet. Till undantagen hör exempelvis Maria, som helst ville läsa om hästar, och Ida, men även Johan, Carl och Olof. Många, både flickor och pojkar, ansåg också att det är viktigt att en bok är spännande – ett ord vars innebörd jag har anledning återkomma till i senare kapitel.

De personer som inte uppskattade romanen lyfte i de flesta fall fram bristen på spänning och handling som den viktigaste orsaken till sin negativa åsikt. En klar majoritet av dem som inte var förtjusta i *Hjärtans fröjd* brukade heller inte läsa den typen av böcker. Därför kan säkerligen en orsak till att de inte tyckte om boken vara att de inte hade kommit i kontakt med den litterära repertoar som krävdes för att förstå den ibland svåra romanen. De saknade den förförståelse vissa av de andra eleverna hade. Dessutom stämde bokens allmänna repertoar mycket dåligt överens med somliga elevers. Rimligen bör detta ha fått till följd att läsningen blev tråkigare och mer problematisk för dessa elever, och det bidrog säkerligen också till att en del elever var tämligen fåordiga både muntligt och skriftligt. Möjligen kände de att de inte hade så mycket att tillföra eftersom ämnet inte intresserade dem.

Under läsningens gång visade det sig att många av eleverna inte använde sig av alla de fyra positioner som Langer har beskrivit. I synnerhet fanns endast få inslag av den tredje, reflekterande, positionen. Men även den fjärde, mest litterärt inriktade positionen, förekom endast sporadiskt. En bidragande orsak kan

64. Efter läsningens slut fick eleverna i uppgift att betygsätta romanen på en ett–tio-skala (tio är högst, ett lägst). Flera av eleverna missförstod dock uppgiften, varför resultatet inte är användbart. Dessutom visade det sig att några flickor var betydligt mer njugga i sin betygsättning än då de skrev om romanen i sina läsloggar. Som jag tidigare har betonat var en del av eleverna alltså vacklande i sina åsikter om boken och kunde tycka en sak ena dagen och en annan nästa dag.

naturligtvis vara att alla inte hade förmågan att sätta ord på sina funderingar och därför inte kom till sin rätt vare sig muntligt eller skriftligt. Framförallt synes detta ha att göra med läsarnas ålder och tidigare läserfarenhet. De hade ännu inte kommit så långt i sin läsutveckling att de till fullo kunde analysera texten utifrån litterära eller objektiva aspekter och uppfattade därför inte textens alla nivåer. Langer har i och för sig tydligt markerat att hennes teori inte skall ses som linjär och hierarkisk. Men jag finner det svårt att bortse ifrån att framförallt den tredje och fjärde positionen förutsätter viss erfarenhet av läsning och analys, samt i någon mån även kunskap om litterära tekniker.

Sammanfattningsvis tror jag att vad som främst påverkar elevernas reception är deras tidigare läsvana, genrepreferenser, allmänna repertoarer och förförståelse, snarare än könsbundna litterära preferenser. Därmed inte sagt att inga genusmönster existerar. Det finns mycket som tyder på att David Bleichs slutsatser om att kvinnliga läsare låter sig föras in i textens värld, medan män i sin läsning är mer reserverade, stämmer ganska väl överens med min studie.[65] Ylva och Fredrik är kanske de mest markanta exemplen på dessa hållningar, men även andra elever uttalade sig på sätt som stöder Bleichs resultat. Värt att notera är också att pojkarna faktiskt var positiva till boken, trots dess kärlekstema. En del av förklaringen finns säkerligen i det faktum att flertalet pojkar tyckte mycket om de tragikomiska avsnitten och särskilt nämnde dessa när de skulle summera sina iakttagelser. Men resultatet av studien visar att pojkar likaväl som flickor kan uppskatta att läsa om kärlek och relationer.

65. Se kapitel 1 för en beskrivning av Bleichs studie.

4
Skriet från vildmarken – en kamp för överlevnad

Skildringar om äventyr och strapatser i vildmarken har länge varit populära teman i barn- och ungdomslitteraturen. Lärarna på Björkskolan hade därför inte haft särskilt svårt att finna romaner att läsa inom ramen för det överlevnadstema som alla år 8-elever brukar få arbeta med. En av de romaner som alltid ingick i temat var Jack Londons äventyrsroman *Skriet från vildmarken*, och läraren Bea hade därför sedan tidigare erfarenhet av att undervisa om den.[1] Den här gången läste hennes klass boken under en fyraveckorsperiod. Tillvägagångssättet var detsamma som när Rogers klass arbetade med Per Nilssons *Hjärtans fröjd*.

Varför valdes då just *Skriet från vildmarken* ut för läsning i min studie? Den viktigaste anledningen var att den redan ingick i den lokala kursplanen för åttornas litteraturundervisning, och att eleverna således skulle läsa den någon gång under läsåret. Ett annat skäl var att den passade väl in i min avhandling genom att den kan räknas till den traditionellt manliga äventyrsgenren.[2] Som

1. Bea hade emellertid tidigare alltid samarbetat med en annan lärare och då utgått från dennas undervisningsmaterial. Det arbetssätt klassen nu skulle ha blev därför en ny erfarenhet för Bea. Se intervju med Bea den 26/11 2004, yttrande 72. Hädanefter ges hänvisningar till intervjun inom parentes i brödtexten med förkortningen IntB följt av yttrandets nummer. Den upplaga av *Skriet från vildmarken* som användes är en bearbetad översättning med bilder, moderniserat språk och relativt stor stil. På Björkskolan finns den i klassuppsättning, och det är följaktligen alltid denna version år 8-eleverna läser.

2. För en definition av äventyrsgenren, framförallt dess motiv, se exempelvis Stefan Mählqvist, *Böcker för svenska barn 1870–1950. En kvantitativ analys av barn- och ungdomslitteratur i Sverige.* Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 5, diss. Uppsala (Stockholm, 1977). För en redogörelse av äventyrsgenrens framväxt i vid mening, se även Anders Öhman, *Äventyrets tid. Den sociala äventyrsromanen i Sverige 1841–1859*. Umeå Studies in the Humanities no. 93, diss. Umeå (Stockholm, 1990). Att äventyrsgenren har varit vanlig i pojkars läsning har Marika Andræ visat. I hennes avhandling om förlaget B. Wahlströms ungdomsböcker framkom det att pojkböckerna, men inte flickböckerna, till stor

redan nämnts eftersträvade jag en spridning i fråga om vilka genrer de fyra klasserna skulle få i uppgift att läsa. Två böcker skulle vara mer traditionellt kvinnliga och samtidsrealistiskt/psykologiskt orienterade, två skulle vara mer traditionellt manliga och action-/spänningsinriktade. *Skriet från vildmarken* är en av böckerna inom den senare kategorin. Den tredje orsaken till att den valdes var att romanens huvudperson är en hund och inte, som vanligtvis, en människa. Det är därför intressant att undersöka hur detta påverkar eleverna i deras läsning. Var det till fördel eller nackdel vid tolkningen?

Läsvanor och litterära preferenser

Innan analysen av elevernas reception tar sin början skall jag redogöra för hur de tio kvinnliga och sexton manliga eleverna i Beas klass såg på sin egen läsning, för att sedan kunna ha deras läsbakgrund att relatera till.[3] Som vi redan har sett fanns det i Rogers klass märkbara skillnader mellan flickornas och pojkarnas läsvanor och litterära preferenser, om också vissa olikheter inom dessa båda grupper. Där fanns såväl mycket drivna som betydligt mer ovana och ovilliga läsare. Men framförallt var det tydligt att klassens storläsare stod att finna bland flickorna. Bea beskrev sin åttondeklass som en grupp ganska ovana och ovilliga läsare, som inte var särskilt förtjusta i att diskutera och delge varandra sina åsikter.[4] Redogörelsen för elevernas läsvanor har sin utgångspunkt i det material som finns samlat i deras läsloggar och till viss del även i de boksamtal som fördes i samband med läsningen av *Skriet från vildmarken*.

Flickornas läsning

NORA: Jag brukar läsa ganska ofta, och jag tycker om olika slags böcker. Har ingen speciell favoritsort.[5]

---

del utgjordes av äventyrsskildringar. Se Andræ, 2001.

3. Klassen bestod egentligen av 27 elever, sjutton pojkar och tio flickor, men en pojke var inte med vid läsningen av *Skriet från vildmarken*. En annan elev, Ture, var frånvarande vid de båda boksamtalen. Ytterligare två pojkar, Ulf och Stefan, lämnade aldrig in några läsloggar.

4. Från informellt samtal med Bea den 22/9 2003.

5. Alla elevers namn är givetvis fingerade. Jag har också tagit mig friheten att rätta eventuella språkliga fel i de citerade avsnitt jag använder mig av. Ovanstående utdrag kommer från Noras svar på fråga nummer 3 i läsloggen. I avsnitten om elevernas läsvanor härrör alla svar från fråga 3 i läsloggen, om inte annat anges. Hädanefter skrivs hänvisningar till elevernas svar inom parentes i brödtexten. Om svaret är taget från deras läslogg skrivs detta LL, följt av frågans nummer. Är svaret istället från det första eller andra boksamtalet i grupp A eller grupp B skrivs detta BSa1 och BSa2 respektive BSb1 och BSb2,

Noras svar på hur ofta hon brukar läsa och vilken sorts böcker hon tycker om är med sin kortfattade och oprecisa stil typiskt för många av eleverna i Beas klass. Det är också representativt genom sitt innehåll. Bland de tio flickorna fanns nämligen fyra som besvarade läsloggens tredje fråga på ungefär detta sätt. Förutom Nora var det Fia, Tora och Tove som svarade att de läser lite då och då. Tove skrev i och för sig att hon läser så fort hon ”får tag i en bra bok”, men trots det sade hon sig inte läsa mer än cirka sex böcker om året.

Av de tio flickorna hävdade också fyra att de i princip aldrig läser. Jessica nämnde att hon läste när hon var yngre, men inte nu längre. På frågan varför hon slutat läsa svarade hon: ”jag vet inte. Typ hinner inte, orkar inte.” (BSa1:177) Veronica var av samma åsikt, och menade att orsaken till att hon har slutat läsa är den tidsbrist som inträdde då hon började skolår 7. Hon hade ändå ganska nyligen läst Dave Pelzers berättelse om sin svåra uppväxt, *Pojken som kallades Det* (2001). Veronica tyckte om den eftersom den är verklighetsbaserad. (BSb1:248 samt 252) Även Nina sade sig ha läst ganska ofta förut, men läste nu endast tidningar någon enstaka gång, vilket hon hade gemensamt med Petra. Den senare nämnde ändå en i hennes tycke bra bok som hon hade läst på sistone, nämligen Liza Marklunds och Maria Erikssons *Gömda* (1995). (BSb1:357)

I klassen var det följaktligen endast två flickor, Minna och Therese, som kan betecknas som regelbundna storläsare, då de sade sig läsa varje kväll. För Therese tycktes läsningen ha ansenlig betydelse, då hon påstod sig behöva läsa för att kunna somna. Såväl Therese som Minna var också på det klara med vilka litterära genrer de föredrog. Fantasy var ett gemensamt val för dem, och Minna preciserade med att nämna sina favoriter – Ray Gartons böcker om tonårshäxan Sabrina och J.R.R. Tolkiens *Härskarringen*-trilogi. Hon var även förtjust i mysterieböcker såsom Carolyn Keenes långserie om flickdetektiven Kitty Drew och ungdomsböcker som Francine Pascals serie om tvillingarna på Sweet Valley High. Therese läste utöver fantasyböcker rysare och vad hon kallade romaner, vilket får antas vara mer realistiska skildringar. En bok hon särskilt uppskattade var Liza Marklunds *Sprängaren* (1998), som hon tyckte var spännande.

Av de fyra då-och-då-läsarna nämnde Tove rysare och fantasy som favorit-

---

med replikens nummer efteråt. BSa1 och BSb1 genomfördes den 13/11 2003, och BSa2 samt BSb2 tog plats den 4/12 2003. Härrör svaret från intervjun med Tove och Olle skrivs förkortningen IntTO, följt av replikens nummer. Intervjun genomfördes den 5/2 2004. Bokstavsbeteckningen HS står som tidigare för Helen Schmidl.

genrer, men sade samtidigt, något motsägelsefullt, att hon nästan bara läste de böcker svenskläraren hade gett henne i uppgift att läsa. En bok hon mindes var *Bakom stängda dörrar* (1996) av Kristina Hansen, Bengt-Åke och Agneta Cras, vilken hon beskrev som ”en verklig bok”. (BSb1:385 samt 387) Även Tora tyckte om fantasyböcker, medan Nora och Fia inte nämnde någon särskild genre – Fia med tillägget att hon tidigare brukade läsa väldigt många böcker om ridning och hästar. Vid en direkt fråga sade Fia att hon var förtjust i Sara Kadefors *Sandor slash Ida* (2001), särskilt på grund av att ”den är som verklig. Det känns som att det har hänt på riktigt.” (BSb1:380) Fia sade sig uppskatta böcker som handlar om personer i ungefär hennes egen ålder. (BSb1:383f)

Jämfört med Rogers klass, där en stor andel av flickorna framstod som storläsare, var Beas kvinnliga elever betydligt mer ointresserade av skönlitterär läsning. Endast två av dem läste varje vecka, medan de övriga läste mer eller mindre sporadiskt. De dominerande favoritgenrerna var fantasy och spänningsskapande genrer som rysare och mysterieböcker. Emellertid hade flera av flickorna läst och tyckt om verklighetsbaserade skildringar om människor i svåra situationer. Ingen nämnde spontant att hon läste vuxenlitteratur, men det var ändå flera som på senare tid hade läst och tyckt om sådana böcker, oftast realistiska skildringar. Framförallt är det tankeväckande att flera flickor nämnde romaner som utger sig för att vara dokumentära, såsom Marklunds och Erikssons *Gömda* och Pelzers *Pojken som kallades Det*. Enligt Annette Årheim är just till synes självbiografiska skildringar en av de två mest populära genrerna bland tonårsläsare idag. Den andra är fantasylitteratur, en genre som ju även den var populär bland Beas elever. De två genrerna står i Årheims studie inte i opposition till varandra, utan når ut till samma läsekrets.[6]

Intressant nog var just Marklunds och Erikssons samt Pelzers ovan nämnda böcker favoriter bland hennes informanter.[7] Dessa titlar visade sig också vara populära bland flickorna i Christina Olin-Schellers avhandlingsarbete om några gymnasieklassers möten med skönlitteratur.[8] Såväl Årheim som Olin-Scheller

6. Annette Årheim, ”’Det ska ha hänt i verkligheten’. Om den självbiografiska genren i litteraturundervisningen”, *Perspektiv på didaktik. Svenskämnet i fokus,* red. Sofia Ask. Svenskläräreföreningens årsskrift 2005. Svenskläraserien nr 228 (Stockholm, 2005a), s. 110. Årheim grundar sitt antagande på intervjuer hon har gjort med ett antal gymnasieelever. Dessa utgör grunden för hennes licentiatavhandling. Se Årheim, *Medier och identitet i gymnasisters mångkulturella vardag,* lic. (Växjö, 2005b).

7. Årheim, 2005a, s. 111.

8. Se Olin-Scheller, 2006 och Olin-Scheller, ”Såpor, Strindberg och *Sagan om ringen*. Några perspektiv på gymnasieelevers litterära repertoarer”, *Perspektiv på didaktik. Svenskämnet i fokus,* red. Sofia Ask. Svenskläräreföreningens årsskrift 2005. Svenskläraserien nr 228 (Stockholm, 2005), s. 106. Ytterligare en indikation på populariteten hos Marklunds och Erikssons bok *Gömda* är att den år 2000

menar att dessa böcker representerar en trend inom genresystematiken, nämligen vad de benämner faktion.[9] Det handlar alltså om en blandning mellan fakta och fiktion, något som uppenbarligen fascinerar många ungdomar. Olin-Scheller ser som en orsak till detta att faktionslitteraturens berättarstil har drag av visuella medier som film och dataspel, det vill säga medier som har visat sig ha stor attraktionskraft på ungdomar.[10]

Pojkarnas läsning

TURE: Jag läser inte ofta, mest bara i skolan. Jag gillar spännande böcker.

Tures ståndpunkt är i hög grad representativ för de sexton pojkarna i Beas klass, av vilka de allra flesta sade att de läser sällan eller aldrig. Bland de manliga eleverna fanns endast en som skulle kunna sägas vara storläsare; Kevin sade sig läsa ungefär varannan kväll och då främst fantasyböcker. Men längre fram i sin läslogg skrev han att han inte tyckte om böcker överhuvudtaget, vilket givetvis komplicerar beskrivningen av hans läsning. Ytterligare en pojke, Oskar, brukade läsa ganska mycket, men endast i perioder. Även han tyckte bäst om fantasylitteratur, men hade på senare tid också läst någon del i Jan Guillous historiska serie om riddaren Arn. I övrigt kännetecknades den manliga elevgruppen av ett tämligen utbrett ointresse för läsning. Fem av dem, Mikael, Ture, Olle, Kent och Torbjörn, läste någon gång ibland, om än inte kontinuerligt. Mikael, Olle och Torbjörn valde då att läsa fantasy, och Torbjörn läste också äventyrsböcker. Ture tyckte som sagt om böcker med spänning, medan Kent föredrog humor.

Vid det första boksamtalet, men inte i sin läslogg, sade sig även Mikael tycka om att läsa humoristiska böcker, och han exemplifierade med Sune-böckerna av Sören Olsson och Anders Jacobsson. (BSa1:138) På frågan varför Mikael läste mindre skönlitteratur nu än tidigare gav han ett kort svar, varpå en diskussion om läsning i motsats till film tog sin början:

---

låg högt på flera bästsäljarlistor och åtminstone i början av år 2001 omnämndes flitigt i webbringen Bokringen på Internet. Se Petra Söderlund, *Läsarnas nätverk. Om bokläsare och Internet*. Skrifter utgivna av Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Uppsala nr 47 (Uppsala, 2004), s. 50 samt 57f.

9. Årheim, 2005a, s. 116 samt Olin-Scheller, 2005, s. 106. Årheim baserar sin användning av termen faktion på Bo G. Janssons definition i *Världen i berättelsen. Narratologi och berättarkonst i mediaåldern*. Kultur och lärande nr 2001:5 (Falun, 2001), s. 71ff.

10. Olin-Scheller, 2005, s. 106.

MIKAEL: vet inte. Jag läser mer serier.
BEA: okej. Ni då?
OSKAR: jag brukar nästan aldrig läsa mycket.
BEA: okej.
LARS: nä, jag vet inte. Förut läste man ju för att man skulle lära sig, när man var liten. Nu--.
HS: men varför är det roligare med filmer och så än att läsa en bok?
MIKAEL: lättare.
JESSICA: det är lättare.
OSKAR: du måste vara mycket mer koncentrerad när du läser en bok än när du ser på en film.
HS: mm.
STEFAN: så får man ju se vad som händer också.
HS: mm.
OSKAR: det är ju ändå inte riktigt samma, för läser du en bok så kan du ju hitta dina egna, för att det ska spegla världen. I en film så är det ju någon som har bestämt att det ska vara just så. (BSa1:185ff)

Strax därefter återvände Oskar till ämnet och talade om varför han valde att se filmatiseringen av *Härskarringen* istället för att läsa boken:

OSKAR: för att om man hade jämfört hur lång tid man skulle ha sutte så--.
BEA: nu när du såg filmen först, blev det kortare tid då, eller?
OSKAR: jaa, det var därför jag slutade läsa boken också. Böckerna är ju, böckerna är ju längre än filmerna. (BSa1:205ff)

Vi har redan sett att tidsbrist var ett skäl till att klassens flickor inte längre läste särskilt mycket skönlitteratur. Även Oskar tycktes ha blivit avskräckt av den relativt långa tid det tar att läsa en bok. Och det tar tid att läsa en roman. Inte nog med att själva läsningen av texten är tidskrävande. Den amerikanske litteraturvetaren Arthur N. Applebee har betonat att meningsskapandet är en långsam och eftersinnande process som måste få försiggå under en ganska lång tid.[11] Det rör sig alltså inte enbart om att avkoda skriften. Därtill krävs reflektion, vilket är tidskrävande. Genom filmmediet kan man ju få samma historia berättad för sig på ett betydligt mer tidsbesparande sätt, även om det också vid filmtittande krävs tid för eftertanke.[12] En fördel med denna korta tidsåtgång

11. Arthur N. Applebee, *The Child's Concept of Story. Ages Two to Seventeen* (Chicago & London, 1978) s. 91.
12. I sin avhandling hävdar Birgitta Bommarco att det i hennes gymnasieklass är vanligare att

har framhållits i en studie av den brittiske pedagogen Donald Fry. Där sade en filmintresserad femtonåring att hon på grund av det snabba förloppet löpte mindre risk att bli avbruten när hon såg en film än då hon läste böcker.[13]

En annan orsak till att Oskar och några andra valde film framför böcker är enligt ovanstående samtalsutdrag att det är lättare att se en film, eftersom man inte behöver vara lika koncentrerad. Men det menar jag är en sanning med modifikation. Det är riktigt såtillvida att filmen fortsätter rulla oavsett om du som åskådare har följt med i handlingen eller ej. Läser du en bok måste du aktivt vända blad. Precis som vid läsning krävs dock uppmärksamhet och koncentration även för att följa med i och förstå en film. Att både Jessica och Oskar hävdade motsatsen tror jag har att göra med att filmtittandet mer förknippades med fritiden. Bokläsandet däremot hörde till skolverksamheten och var därför något svårare och mer tidskrävande. Jessica och Oskar gick in i bokläsandet med känslan av att det skulle komma att bli svårt och tidskrävande. De böcker de oftast läste hade också med skolarbetet att göra. Film användes däremot sällan i undervisningen, vilket innebär att de kunde se en film enbart som avkoppling utan att känna kravet att prestera en bra tolkning.[14] Då är det inte heller särskilt märkligt att de beskrev filmtittande som lättare och mindre koncentrationskrävande än bokläsning.

Situationen är alltså av betydelse, något som är viktigt att komma ihåg vid studier om ungdomars läsning. I sin forskning har exempelvis Maria Ulfgard kunnat se en tydlig skiljelinje mellan skolans läsning och elevernas fritidsläsning. De kvinnliga elever hon har studerat talade ofta om att fritidsläsningen var lustfylld, medan läsningen i skolan för dem framstod som tråkig och utan syfte.[15]

---

eleverna har fått kunskap om berättarkonventioner via filmtittande än via läsning. Se Bommarco, 2006, s. 119. Även många av Beas elever hade tagit mer intryck av filmmediets berättarteknik än av skönlitteraturens.

13. Donald Fry, *Children Talk about Books. Seeing Themselves as Readers* (Milton Keynes, 1985), s. 89.

14. Enligt Årheim skulle ytterligare en orsak till att många ungdomar föredrar film framför skönlitteratur kunna vara att de i filmen får sitt ”behov av förankring i egna erfarenheter” tillgodosett. Hon menar alltså att de med filmens hjälp bearbetar egenupplevda händelser, medan många är mer skeptiska till den tryckta boken. Därigenom, hävdar Årheim, har filmen för unga i viss mån tagit över den betydelse skönlitteratur har för många äldre. Se Årheim, ”Kompetens och attityd i mångkulturella klassrum. Litteraturens möjligheter och begränsningar”, *Texter och så vidare. Det vidgade textbegreppet i svensk skola och förskola*, red. Maj Asplund Carlsson, Gunilla Molin & Richard Nordberg. Svenskläraföreningens årsskrift 2003. Svensklärarserien nr 226 (Stockholm, 2003), s. 102.

15. Maria Ulfgard, ”Fritidsläsning. Bara en privatsak?” *Texter och så vidare. Det vidgade textbegreppet i svensk skola och förskola*, red. Maj Asplund Carlsson, Gunilla Molin & Richard Nordberg. Svenskläraföreningens årsskrift 2003. Svensklärarserien nr 226 (Stockholm, 2003), s. 115. Se även Ulfgard, 2002.

Resterande nio pojkar, Lars, Tobias, Christoffer, Åke, Niklas, Peter, Stefan, Ulf och Linus, läste nästan aldrig. Lars påpekade i sin läslogg att han tidigare brukade läsa såväl fantasy som sportböcker samt barn- och ungdomsböcker, men att han inte längre gjorde det. Det som tycktes göra fantasylitteraturen tilltalande för honom var de många detaljerna. (BSa1:161) Stefan menade att fantasyns fantasimiljöer och handling ofta är bra. (BSa1:152, 154 samt 159) Tobias läste fantasy och science fiction om han var tvungen att välja något. Peter hade som favoriter de tidigare nämnda böckerna om Sune. Han tyckte även om Eva Bexells *Boken om morfar prosten* (1989), en bok som också Linus gillade. (LL:3 respektive BSb1:228) Christoffer nämnde att han brukade läsa tidningar men inte böcker. Vid en direkt fråga kom det emellertid fram att han tyckte om att läsa Gunilla Bergströms böcker om Alfons Åberg, eftersom de är illustrerade. (BSb1:274ff) Också Kevin valde att berätta om en barnbok, A.A. Milnes *Nalle Puh* (1930). Och Åke, som sade sig vara ointresserad av läsning, nämnde då han ombads berätta lite om en bok han kom ihåg särskilt väl att Ole Lund Kirkegaards *Gummi-Tarzan* (1976) var hans favorit. Även Kent skattade denna bok högt. (BSb1:242)

Som synes är flera av de böcker de manliga eleverna särskilt minns tänkta för en mycket ung läsarkategori. Med tanke på att fyra av pojkarna nästan aldrig brukade läsa och att en läste sporadiskt finner jag det troligt att de framhöll barnböcker som favoriter just för att de inte hade läst eller påverkats av någon bok på många år. Men faktum är att Kent var i färd med att läsa om *Gummi-Tarzan* vid tiden för studien. En rimlig förklaring till detta är att han inte hade känt sig manad, och inte heller blivit tvingad, att gå vidare i sin läsutveckling.[16] I en studie från slutet av 1990-talet kom Elaine Millard till en liknande slutsats. De lärare hon hade kommit i kontakt med hade tänkt att eleverna skulle utvecklas genom att läsa självvald och alltmer avancerad litteratur. Men eleverna lämnades i stor utsträckning för sig själva, med följande resultat: ”Poor readers often remained on simple scheme books to the end of the primary phase, reinforcing their sense of failure, and the majority of such readers were boys. Girls on the other hand had more developed networks for sharing and recommending new books to one another.”[17] Pojkarna tycktes sålunda vara mer utlämnade

16. En annan förklaring skulle kunna vara att han hade någon form av läs- och skrivsvårigheter, något som han i så fall hade lyckats dölja för Bea. Men denna tolkning finner jag mindre sannolik, eftersom Kent inte hade några problem med att läsa högt eller snabbt läsa igenom en text vid de tillfällen jag träffade honom.

17. Millard, 1998, s. 44.

till lärarens vägledning än många av flickorna. Detta påstående har relevans även för unga svenska läsare, då det ju har visat sig att fiktionsläsning är en mer socialt förankrad företeelse för flickor, medan pojkar dels läser mindre, dels i större utsträckning är ensamma med sin läsning. Till detta återkommer jag i avhandlingens sista kapitel.

Det var sålunda en skara i hög grad läsovana pojkar som gick i Beas klass, något som skulle kunna vara en nackdel för dem vid läsning och därtill hörande skriftliga och muntliga övningar i skolan. Inte särskilt förvånande tycks det nämligen finnas ett samband mellan ungdomars bokkonsumtion och deras läsförmåga. Ju mer de läser, desto bättre blir förståelsen av texten.[18] Även om pojkarnas bokkonsumtion var förhållandevis liten framstod ett fåtal genrer som mer populära än andra. Det rörde sig om humor, fantasy och i någon mån äventyrsromaner eller annan litteratur med hög spänningsfaktor.

*

Beas intryck var att eleverna i hennes klass inte var vare sig särskilt vana vid eller förtjusta i läsning. Att döma av elevernas egna kommentarer stämmer detta väl. En märkbar tendens är att många av eleverna hävdade att de tidigare brukade läsa skönlitteratur, men att de inte längre gjorde det annat än när de hade fått i läxa att läsa. Skönlitterär läsning, till skillnad från det mer populära filmtittandet, riskerade därmed att för många bli något negativt och kravfyllt, då de främst upplevde den i en icke självvald situation.

Temaundervisning, den undervisningsform *Skriet från vildmarken* lästes inom, kan i vissa fall vara synnerligen elevtillvänd, eftersom läsningen där blir del i ett större sammanhang. Därigenom kan det bli lättare för eleverna att använda sig av sina förkunskaper, sin allmänna repertoar, och få utlopp för sina egna intressen. Likafullt blir så inte alltid fallet. Exempelvis påpekar Lars-Göran Malmgren i sin studie om några mellanstadielevers läsning att temaundervisningen framstod som sluten och svårtillgänglig för dem.[19] Även Björkskolans överlevnadstema löpte denna risk. I och för sig bearbetades ämnet på flera sätt och utifrån olika texter, men eleverna hade inte själva så stor möjlighet att påverka temats innehåll.

Ytterligare ett faktum värt att notera är att många av eleverna nämnde att de brukade läsa långserieböcker, en företeelse som vi i tidigare kapitel har sett

18. Taube, 1995, s. 36.
19. L-G Malmgren, 1997, s. 57.

ofta är koncentrerad till bokslukaråldern. Det ser jag som ett tecken på att dessa elever inte är särskilt vana läsare, särskilt då det finns flera undersökningar som har visat att långserieböcker genom sin repetitiva struktur har en funktion att fylla som hjälp tidigt i läsutvecklingen, men att intresset för denna typ av böcker planar ut i takt med att läsarnas litterära kompetens blir större.[20] Den ständiga upprepningen kan också vara förrädisk, ty det är lätt hänt att läsaren omedvetet internaliserar de attityder och åsikter som finns implicit i texten. L-G Malmgren har talat om att läsaren, enligt ett synsätt, blir indoktrinerad av själva det ständiga upprepandet. Enligt honom leder det nämligen till att värderingarna lärs in utan att det märks.[21] Därutöver har Gunilla Molloy påpekat att läshastigheten under bokslukaråldern ofta är så hög att läsaren inte hinner reflektera särskilt mycket:

> Att en läsare inte tänker under läsningens gång är inte ovanligt. De flesta barn och tonåringar har en lässlukarperiod då läsningen går fort. Man vill veta hur det ska gå. Böckerna ska vara spännande. Dramatiken skall ligga på ett yttre plan. Nästa bok får gärna påminna om den första. Det föder igenkännandets trygghet och glädje. Det ställer heller inga krav på att läsaren skall ”tänka om”.[22]

Många av Beas elever tyckte om att läsa långserier och föreföll uppskatta sådana böcker som Molloy beskriver i det ovan citerade avsnittet, men endast ett fåtal befann sig i en ”lässlukarperiod”. Den frivilliga, spontana läsningen tog liten plats i elevernas liv. Därmed var den obligatoriska och styrda läsningen deras i stort sett enda kontakt med fiktion. Det bör likväl nämnas att det kan skapas en klyfta mellan den egna läsningen och den från skolan auktoriserade i de fall där eleverna själva läser på fritiden, något vi redan sett exempel på i Maria Ulfgards avhandling, vars kvinnliga informanter gärna läste på fritiden men fann skolans läsning ointressant.

Också Joseph A. Appleyard har uppmärksammat den tudelning som finns mellan tonåringens fritidsläsning (om den existerar) och skolläsningen. Enligt honom är den typiske tonåringens läsning

> both a highly personal exploration of feelings and thoughts and at the same time a training in the social processing of meaning according to norms prescribed by

20. Se exempelvis Appleyard, 1990 och Fry, 1985.

21. Lars-Göran Malmgren, ”Den tidiga litteraturläsningen i ett utvecklingsperspektiv”, *Språkutveckling under skoltiden,* red. Carin Sandqvist & Ulf Teleman (Lund, 1989), s. 271f.

22. Molloy, 1996, s. 63.

> the larger culture. These two kinds of reading, not in principle opposed to one another, seem in fact often to create a split in the way adolescent readers learn to respond to stories.
>
> After all, if the experience of being involved in a story and identifying with its characters eventually leads a reader to think about its meaning and to develop an interpretation of it, it would seem plausible to assume that studying literature in school would stimulate and systematize this kind of analytic response and that older high school students would generally be good at it. This does not seem to be the case.[23]

Appleyard grundar sin slutsats på resultatet från några olika undersökningar av tonåringars läsförmåga, och menar att litteraturundervisningen bör se annorlunda ut för att eleverna skall utveckla sin läsning.

Jag tar inte ställning till i vad mån detta gäller även den svenska skolan. Men en viktig poäng med Appleyards teser är ändå att många elever kan tänkas uppleva en klyfta mellan den av skolan påtvingade läsningen och den egna fritidsläsningen. I såväl mitt skriftliga som muntliga material från Beas elever märks då och då, exempelvis i den tidigare refererade diskussionen om film och böcker, att de har kommit att se läsning överhuvudtaget som något kravfyllt och svårt. En möjlig hypotes är att detta har bidragit till att eleverna har dragit ned på sin fritidsläsning, då många ju tidigare både tycktes ha läst och uppskattat böcker.

Skriet från vildmarken – en resumé

Nu skulle alltså Beas elever läsa en klassisk äventyrsroman, Jack Londons *Skriet från vildmarken* från år 1903. London levde ett omväxlande liv och tillbringade bland annat perioder i den amerikanska vildmarken samt i Klondyke vid tiden för dess guldrusch. Erfarenheterna därifrån lade grunden till *Skriet från vildmarken*, som utspelar sig i just denna miljö.[24]

---

23. Appleyard, 1990, s. 113f.

24. Om London, som var känd och omdebatterad redan under sin livstid, finns mycket skrivet. Några exempel på senare års biografier och forskning utgörs av Alex Kershaw, *Jack London. A Life* (London, 1997); Leonard Cassuto & Jeanne Campbell Reesman, red., *Rereading Jack London* (Stanford, 1996); Susan M. Nuernberg, red., *The Critical Response to Jack London*. Critical Responses in Arts and Letters no. 19 (Westport, 1995). Som framgår av titeln är den förstnämnda en biografisk skildring. Övriga två titlar problematiserar och diskuterar istället Londons litterära verk. En avhandling om Jack London i Sverige, om än skriven för några decennier sedan, är Mats Rehn, *Jack London i Sverige. Studier i marknadsföring och litterärt inflytande*. Skrifter utgivna av Avdelningen för litteratursociologi vid Litte-

Romanens protagonist är den stora hunden Buck, som på grund av människans girighet tvingas lämna sin lugna och trygga tillvaro hos en familj i den amerikanska södern. Han säljs till några män som skall frakta post till alla de guldgrävare som nu, år 1897, befinner sig i Klondyke på jakt efter lycka och rikedom. Miljön är hård och det stora hundspann Buck kommer att tillhöra utsätts för stora påfrestningar vid transporterandet av de tunga postslädarna. Buck, som tidigare aldrig har behövt kämpa för mat och sovplats, befinner sig plötsligt i en helt ny och okänd situation. De regler han i hela sitt liv har följt gäller inte längre. Han inser snabbt att det nu helt enkelt handlar om att försöka överleva, oavsett om detta sker på andras bekostnad.[25] Buck visar sig ha både den fysiska och mentala styrka som krävs för att klara av denna totala förändring av livsvillkor, en förmåga som vissa av de andra nyinköpta hundarna saknar. Redan på tågresan norrut demonstrerar han sin kraft genom att utan rädsla gå till attack mot en man som försöker tämja honom. Men Buck blir våldsamt slagen med en påk, varvid han också lär sig att det finns det som är lönlöst att kämpa mot: ”En man med en påk var den som höll lagen i sin hand, en härskare som måste åtlydas om också inte med glädje.” (SV, s. 17f)

Gång på gång påtalas att Buck har ett slumrande primitivt vilddjur inom sig, och det hårda livet gör detta alltmer tydligt. En efter en dör hundarna av svält och umbäranden, och Buck blir till slut den enda som överlever. Han kommer i kontakt med John Thornton, som genast tar sig an honom. De blir nära vänner, men Bucks förvildning har nu gått så långt att han börjar lockas av en vargs ylande om natten – skriet från vildmarken. Han ger sig iväg på egen hand allt oftare. Efter att Thornton har dödats vid ett indianöverfall beger han sig för alltid av mot de stora skogarna och blir där ledare för en vargflock.

*

Skriet från vildmarken kan självfallet läsas enbart som en spännande äventyrsskildring. Men på ett djupare plan kontrasterar den civilisationen mot naturen genom att tydliggöra den stora skillnaden mellan de krav som ställs på individerna i dessa båda världar. Naturen framstår, trots dess hårdhet och obarmhärtighet, som ett bättre alternativ än den mer lättjefulla civilisationen. Det manifesteras av att Buck blir tillfreds med sig själv först när han har uppnått

raturvetenskapliga institutionen i Uppsala, nr 7, diss. (Uppsala, 1974).

25. Jack London, *Skriet från vildmarken* (1903; Stockholm, 1988), s. 21. Fortsättningsvis ges hänvisningar till denna roman med bokstäverna SV inom parentes i brödtexten.

ledarpositionen i vargflocken.[26] Ungdomsboksförfattaren Mats Wahl påpekar i sin efterskrift till den utgåva eleverna har läst att boken kan ses som en beskrivning av Bucks strävan efter att finna sig själv – sin rätta identitet:

> Det som gör Buck till en så sympatisk figur är att han är på jakt efter sig själv. När vi möter honom lever han i ett slags paradistillstånd där allting är lätt. Vädret är vackert, människorna är snälla, maten sätts fram och allt tycks vara ordnat till det bästa.
>
> Så rycks han ur sitt paradis, flyttas till nya omgivningar, sätts i hårt arbete och tvingas utveckla sidor av sig själv som han inte visste fanns. Buck blir *den han är*, varje människas största och högst personliga uppgift. (SV, s. 131f)

Ulla Lundqvist har framfört liknande funderingar kring bokens idévärld.[27] Hon har dessutom ofta givit sina svenskelever i uppgift att läsa *Skriet från vildmarken*, och då låtit dem fundera över Bucks person och den utveckling han genomgår. Många elever markerade betydelsen av det faktum att det är en hund och inte en människa som genomgår en identitetsutveckling. Lundqvist menar att Buck i sin egenskap av hund i hög grad bidrar till den popularitet boken har haft bland hennes elever, därigenom att det kan vara mindre skrämmande och därför lättare att identifiera sig med ett djur än en människa lik en själv.[28] Applebee har använt liknande argument för att förklara förekomsten av barnlitteraturens alla förmänskligade djur.[29]

Utgångspunkter

Analysens material diskuterades i kapitel 2. Det består av två boksamtal i vardera två grupper, grupp A och grupp B, samt av elevernas läsloggar.[30] Orsaken till att samtalen om boken fördes i två grupper är att många av Beas elever var

26. Stefan Mählqvist understryker att London i sin roman förespråkar en sorts djuranpassad darwinism enligt vilken den starkaste och mest kapabla överlever, om än på andras bekostnad. Stefan Mählqvist, ”Skriet från vildmarken. Civilisationskritik i den nordiska tonårsromanen”, *Skriet från vildmarken. Konferens om civilisationskritik i den moderna nordiska barn- och ungdomslitteraturen. Kungälv den 29–30 september 1991* (Stockholm, 1992), s. 1. Detta instämmer jag i, men jag vill betona att det vilda livet innebär en svår kamp för Buck, som trots allt inte är opåverkad av sina relationer till de hundar och människor han tycker om.

27. Ulla Lundqvist, *Läsäventyr från när och fjärran. Tolv bokpresentationer för unga vuxna* (Lund, 1994b), s. 15ff.

28. Ulla Lundqvist, *Läsa. Tolka. Förstå. Litteraturpedagogiska modeller* (Stockholm, 1995), s. 10.

29. Applebee, 1978, s. 81f.

30. Mallen för elevernas läslogg står som bilaga 3 längst bak i avhandlingen.

ovana läsare och endast motvilligt deltog i diskussioner. För att situationen skulle bli så trygg som möjligt för eleverna beslutade därför Bea och jag att vi skulle dela in klassen i två halvor. Det visade sig fungera förhållandevis bra. I en lite mindre grupp, grupp A, placerades de som var mest tystlåtna eller ovana vid läsning. Övriga elever fick tillhöra grupp B.[31] Utöver läsloggarna och boksamtalen ingår i materialet en intervju med eleverna Tove och Olle. Min ursprungliga tanke var att, liksom i föregående kapitel, intervjua en van läsare och en representant för en mer sporadisk lässtil. Då ingen av de få storläsarna i Beas klass ville bli intervjuad valde jag istället att samtala med Tove och Olle, som båda läste ganska lite. Jag var intresserad dels av hur de, med sitt ringa intresse för skönlitteratur, skulle reagera på läsningen av *Skriet från vildmarken*, dels av att överhuvudtaget diskutera läsning och lässtilar med dem. Precis som i det förra kapitlet tas huvuddelen av intervjun upp under en särskild rubrik, men den redovisas delvis även i andra avsnitt.

Liksom i fråga om Rogers klass vill jag även här klargöra att det tycks finnas ett fåtal elever som inte fullt ut slutförde sin uppgift – att läsa romanen och kommentera den såväl muntligt som skriftligt. Det står klart att det var några pojkar som inte helt följde instruktionerna. Två av dem lämnade aldrig in några läsloggar, en annan hade ogiltig frånvaro från båda boksamtalen och en var borta från det andra boksamtalet. Men alla läste åtminstone en bit av boken samt yttrade sig i någon form. Efter vad Bea och jag har kunnat bedöma tycks däremot alla flickor ha läst boken och medverkat vid de olika moment som hörde till läsningen. Generellt sett skrev de också mer i sina läsloggar än pojkarna. Emellertid var det i hög grad pojkarna som styrde boksamtalen. I klassen fanns det sålunda en kultur i vilken flickorna var mer ordentliga och skriftligt tränade, medan pojkarna var mindre ordningsamma men också mer verbala.[32]

Även detta kapitel har sin vetenskapliga bas i receptionsforskningen. Men till skillnad från i föregående kapitel läggs tonvikten vid Jack Thomsons modell för läsutveckling. Som vi har sett i kapitel 1 delar han in läsutvecklingen i sex steg. Till skillnad från Judith A. Langers receptionsmodell är hans modell uppbyggd på ett sådant sätt att utvecklingsstegen följer på varandra, och varje

31. Grupp A bestod av sex pojkar och två flickor: Kent, Lars, Mikael, Oskar, Stefan, Åke, Jessica samt Nina. Till grupp B hörde följande nio pojkar och åtta flickor: Christoffer, Kevin, Linus, Niklas, Olle, Peter, Tobias, Torbjörn, Ulf, Fia, Minna, Nora, Petra, Therese, Tora, Tove samt Veronica.

32. I tidigare forskning finns gott om exempel på att klassrumskulturen ofta kan se ut på detta sätt. Se exempelvis Einarsson & Hultman, 1984; Öhrn, 1990; G. Malmgren, 1992 samt Brink, 2005a.

steg rymmer en progression från enkel till komplicerad. Men Thomson är noga med att betona att en läsare kan vara på skilda nivåer i olika avseenden.[33] Exempelvis kan en läsare göra en insiktsfull analys av bokens personer, och sålunda befinna sig på en avancerad nivå i detta avseende, samtidigt som han eller hon endast har rudimentära kunskaper om litterära konventioner. I föreliggande kapitel dras inte några slutsatser av hur väl Thomsons teori fungerade som förklaringsmodell för klassens läsning. Däremot diskuteras användningen av hans olika stadier i avhandlingens sista avsnitt.

Receptionsanalysen inriktas på några olika teman som jag menar har framstått som centrala i klassens diskussioner och funderingar kring den lästa boken. Ett tema rör äventyret som sådant. Vad tyckte eleverna om äventyrsskildringar i allmänhet och om huvudpersonen Bucks äventyr i synnerhet? Ett andra tema handlar om romanens miljö, såväl geografiskt som tidsmässigt. Miljön är viktig i så måtto att ett av bokens huvudmotiv rör miljöskillnader och deras betydelse för individen, nämligen civilisationen/staden mot naturen/vildmarken. Jag är dessutom intresserad av hur eleverna påverkades av att berättelsen är skriven för drygt hundra år sedan, och att den därtill utspelar sig under en speciell epok, nämligen guldgrävartiden i Alaska. Ett tredje tema är den personliga utveckling som Buck genomgår. Hur uppfattade eleverna hans gradvisa förändring och dess orsaker? Och hur påverkades eleverna av att Buck är en hund och inte en människa? Jag menar att det möjligen skulle kunna avskräcka vissa elever att romanen i stor utsträckning befolkas av djur. Men kanske kan det, som ju Ulla Lundqvist menar, också ge eleverna distans till texten och underlätta läsningen. En fjärde central frågeställning rör just romanens olika karaktärer. Hur uppfattades de av klassen, och kunde eleverna identifiera sig med Buck eller någon annan av berättelsens individer?

Äventyrsberättelsen – en genre för unga läsare

Skriet från vildmarken brukar anses vara en god representant för äventyrs- och överlevnadsgenren. Därför är det inte särskilt överraskande att lärarna på Björkskolan har slagit fast att den skall läsas inom ramarna för det årligen återkommande överlevnadstemat.

Appleyard är en av dem som har beskrivit *Skriet från vildmarken* som en ty-

33. Thomson, 1987, s. 157f.

pisk äventyrsbok, och han menar att denna genre har flera drag som är typiska för de böcker vilka läses av barn i 10-årsåldern: personerna tvingas möta och bemästra faror av olika slag, beskrivningarna av personer och miljöer är ofta kortfattade och handlingen är repetitiv. Barnläsarna är många gånger också mest intresserade av action och av spänning, anser Appleyard.

Enligt Mählqvist är just snabb handling med många spännande episoder ett kännetecken för äventyrsgenren. Och Appleyard betonar att personerna dessutom ofta är antingen tydligt goda eller onda, något som gör det lätt för läsaren att bedöma dem.[34] Allt detta menar jag är distinkta drag i *Skriet från vildmarken*s komposition. Men framförallt anser Appleyard att äventyrsberättelsen är betydelsefull för den unga läsaren genom vad han beskriver som dess dubbla funktion: dels konkretiseras ondskan, dels segrar det goda i äventyrsskildringen.[35] Även detta stämmer väl överens med handlingen i *Skriet från vildmarken*, där den gode Buck möter elakhet och ondska i olika skepnader innan han slutligen blir vild och fri.

Vi skall nu se hur de 14–15-åriga läsarna på Björkskolan uppfattade äventyrsromanens tematik, med särskild koncentration på Bucks äventyr och umbäranden samt den identitetsutveckling som blir följden av alla de svårigheter han lär sig bemästra. Om romanen nu är skriven på ett sätt som skulle passa något yngre läsare, vilket Appleyard hävdar, så borde Beas elever inte ha några större problem med textens litterära repertoar.

Äventyr och umbäranden

Livet i Klondykes vildmark är hårt för Buck och de andra nyanlända hundarna och människorna. De svåra förhållandena leder till att de civilisationens regler Buck har vuxit upp med sätts ur spel. Han tvingas anpassa sig till en helt ny verklighet, vilken i hög grad handlar om att överhuvudtaget lyckas överleva. Samtidigt har Buck ett viktigt uppdrag, det att föra fram efterlängtad post till de många guldgrävarna. Det farliga uppdraget är ett klassiskt tema inom äventyrsgenren, något som Torbjörn träffande beskrev på följande sätt: ”Jag vet egentligen inte så mycket om genren, men jag tror att de ska på ett svårt uppdrag och ska överleva.” (LL:2)

Hur tolkade då eleverna det äventyr och det svåra uppdrag som Buck har

34. Mählqvist, 1977, s. 41 och Appleyard, 1990, s. 60ff.
35. Appleyard, 1990, s. 63.

att slutföra tillsammans med de andra hundarna? I ett av boksamtalen förde eleverna en kort diskussion om detta:

BEA: om man tittar på boken, på bokens handling, och-, vad handlar boken om egentligen?
MIKAEL: Buck.
BEA: mm. Kan man, kan man titta på någonting mer? Det handlar ju om en hund. Kan man titta på någonting mer, om man tittar lite, lite djupare?
MIKAEL: överlevnad.
BEA: överlevnad. På vilket vis då?
OSKAR: om tjurighet och uthållighet. (Om han överlever, då har han vunnit).
BEA: vad har han för dåliga förhållanden då?
OSKAR: det är ju, med tiden så får han ju sämre-, då är han i extremt dålig kondition. När han byter (xx xx).
BEA: handlar det bara om Bucks överlevnad?
OSKAR: nej. Det handlar om flera, alla andra i hans grupp så att säga. Dom är dåliga och sjuka.
BEA: vad säger ni? Vad tyckte ni andra då? Vad tycker ni boken handlar om?
ÅKE: en hund. (BSa2:119ff)

Diskussionen i grupp A ville inte riktigt ta fart. Mikael, som ju egentligen var den som först tog fasta på lärarens fråga, tystnade när Oskar började prata. Denne gav förvisso en inblick i de förhållanden Buck och de andra hundarna lever under, men sedan avslutades ämnet effektivt av Åke. Med sitt ”en hund” visade han att han antingen inte hade lyssnat på vad som redan hade sagts eller helt enkelt inte hade tänkt efter så mycket själv. Oskar var för övrigt en av de få i denna grupp som sade sig tycka om boken, vilket kan vara ett skäl till att han funderade lite extra över handlingen. Han preciserade varför han tyckte om romanen: ”Man fattade direkt vad den handlade om, och den hade någon mening också.” (BSa2:223) Vad denna mening innebär blev dock inte klarlagt.

I grupp B var talet om bokens handling och äventyrstema mer utspritt. Therese pekade tidigt på att det rör sig om en äventyrsskildring, men när hon utvecklade sitt svar dränktes detta av Peters förkunnande att det beror på att personerna ”bor ute i vildmarken”. (BSb1:82) I nästa samtal återförde läraren diskussionen till tematiken:

BEA: vad handlar, vad handlar boken om? Peter?
PETER: den handlar om en hund som hette Buck. Först så bor han med en familj.

> Sedan blir han såld till olika människor som säljer till andra personer, och så vidare. Sedan så blir han en sådan hära som hundspanns-, ja som kör i hårda klimat och sådant. Så, sedan så kommer han till en kille som räddade livet på honom, som verkar bra. Men sedan så verkar han taskig också när han slår vad om att han kan dra ganska mycket. […] (BSb2:45f)

Peters svar är tämligen representativt för gruppen. När de fick i uppgift att fundera över bokens handling svarade nämligen många just med att räkna upp Bucks fysiska förflyttningar. Men det fanns vissa undantag, något jag har anledning att strax återkomma till.

Det var först längre fram i samtalet som bokens handling började ringas in lite närmare. Bea försökte ge diskussionen, som dittills mest hade handlat om Buck, hans egenskaper och utveckling, en annan inriktning:

> BEA: kan man säga att boken handlar om någonting annat än Buck? Finns det något tema i boken, eller någonting som, som det handlar om, om man tittar lite djupare i boken?
> CHRISTOFFER: den fula ankungen kanske, eller något sådant där. Att han växer upp i såhära så att han kan klara sig själv, och skaffa egen mat och sådant.
> BEA: och vad är det för någonting då? När man måste klara sig själv och skaffa egen mat och-- ?
> THERESE: överlevnad.
> BEA: jaa, överlevnad. Vilken, vad, vad för sorts överlevnad handlar det om tror ni då, mer än att skaffa mat?
> PETER: ute i kylan, klara att värma sig och så.
> BEA: kan det handla om--? Vad sa du? Handlar det om någon annan sorts överlevnad också, än bara den?
> THERESE: man måste komma överens.
> BEA: att överleva som grupp. (BSb2:91ff)

Något mer ingående samtal om handlingen med dess äventyrs- och överlevnadstema blev det aldrig i vare sig grupp A eller B. Detta kan tyckas förvånande med tanke på att läsningen av *Skriet från vildmarken* utgjorde en betydande del av klassens överlevnadsprojekt. Men en förklaring är att det var svårt för eleverna att sätta fingret på vad i bokens skeende som kunde ge ledtrådar till dess budskap. Handlingen är, precis såsom Appleyard påpekat, repetitiv. Slädfärderna är flera, hundslagsmålen likaså och de svåra förhållanden som både djur och människor lever under kommenteras ofta. Möjligen kan en konsekvens

av de många upprepningarna ha blivit att läsarna fick svårt att sålla. Istället koncentrerade de sig på berättelsens persongalleri. Gång på gång kom samtalet att handla om Buck, hans utveckling samt vissa av de andra individerna i berättelsen. Eleverna verkade ha betydligt lättare att förhålla sig till de litterära karaktärerna än till bokens skeende. Så var även fallet för några av Bommarcos elever vid deras läsning av J. D. Salingers *The Catcher in the Rye* (1951).[36]

Om man får tro Thomson är det inte särskilt underligt att unga läsare ibland har svårt att sätta sig in i en boks handling. Som vi har sett tar det första steget i hans utvecklingsgång hänsyn till läsarnas reception av en boks handling, men läsarna är då föga analytiska i sin respons. Steg två och tre är huvudsakligen koncentrerade till läsarnas åsikter om bokens personer. Det är därför först läsarna på steg fyra, benämnt *reflektion över betydelsen av händelser och beteende*, som kan reflektera över bokens handling och dess konsekvenser. Således är det enligt Thomson först när vi har utvecklats till relativt avancerade läsare, som vi kan förväntas ha förmågan att göra en djupare analys av handlingen.

Denna utvecklingsgång framstår som rimlig, särskilt med tanke på de kommentarer Beas elever gav vid läsningen av *Skriet från vildmarken*. För mig förefaller det dessutom inte särskilt överraskande, eftersom det borde ligga närmare till hands att relatera till andra personer än till händelser som kanske står helt utanför den egna allmänna repertoaren. Alla har vi erfarenhet av att vara en person med känslor och funderingar, men vi har inte alltid så mycket att ta fasta på om handlingen tar plats i en för oss helt okänd tid och miljö.

Miljö och tid

Skriet från vildmarken utspelar sig som sagt i en speciell miljö, Klondyke, och vid en specifik tid, slutet av 1890-talet. Läsaren får denna information redan i bokens första kapitel, i samband med en beskrivning av Buck: ”Sådan var Buck hösten 1897 då guldfynden i Klondyke lockade män från hela världen upp till det frusna Nordlandet.” (SV, s. 9) Men detta faktum tycktes gå många av Beas elever förbi, då en fjärdedel av klassen vid en fråga om miljön och tiden inte riktigt kunde svara.[37] Åke och Olle skrev exempelvis att boken utspelar sig i nutid, medan Jessica och Nina inte hade funderat över vilken tidsepok det kunde röra sig om. Oskar tyckte i och för sig att berättelsen verkar handla om

36. Bommarco, 2006, s. 77f.

37. Om inte annat anges härrör elevernas svar under denna rubrik från fråga 6 i läsloggen.

dåtid, men menade att det kunde vara ”1900-talet eller nåt”. Han hade alltså missat det årtal som nämns, något som många andra också gjorde. Ytterligare några få elever missförstod frågan och trodde att den gällde huruvida texten berättas i presens eller i imperfekt.

Emellertid fanns i klassen också några enstaka elever som gav lite längre beskrivningar av varför de trodde att berättelsen utspelar sig för länge sedan. Therese skrev: ”Hade det inte stått i boken att berättelsen utspelade sig 1897, så hade jag ändå gissat att boken är dåtid. Bl a därför att jag inte tror att vi är i så stort behov av guld nuförtiden, så att vi stjäl hundar.” Hon hade alltså inte bara lagt årtalet på minnet, utan gjorde även en egen reflektion kring hur handlingen i sig visar att det inte är en modern skildring. Ture hade liknande funderingar: ”Det märks att det är dåtid eftersom människor går och åker hundspann, för skulle det vara nutid skulle dom åka skoter eller helikopter eller något liknande.” Även Peter hade dragit slutsatser: ”Det är dåtid. Det märker man direkt. För det första så säger han ju att det är 1800-talet. Plus att det verkar så på sättet dom beter sig. Och så är det inga kvinnor med. Det var ju mindre jämställt på 1800-talet, tror jag.” Dessa tre elever hade som synes inte bara läst texten utan också reflekterat över den och i någon mån kopplat den till sina egna erfarenheter.

Efter att ha läst några kapitel hade ganska många elever någorlunda satt sig in i de förhållanden Buck levde under. Att det rör sig om en skildring i vildmarksmiljö tycktes de flesta ha förstått. Snö, kyla och berg var flitigt använda ord för att beskriva miljön. Många påpekade också att det tycks vara en hård värld, som de själva inte skulle vilja leva i. Petra skrev att det är ”mycket snö, mycket kallt, lite mat. Det är krig om ledarskap och mat mellan hundarna. Den miljön skulle jag inte vilja leva i.” Jessica, som i övrigt var osäker i sina beskrivningar och svar, underströk med emfas att ”det är ingen miljö jag skulle kunna tänka mej att leva i!! För jag skulle nog inte ens klara ett dygn i en sån miljö.” Liknande formuleringar fanns hos en stor del av klassen.

Endast fyra pojkar och en flicka trodde sig kunna överleva i den hårda vildmarksmiljön, men en av dem, Kevin, var inte helt säker på att det skulle gå. Den enda flickan, Tora, ansåg att hon kanske skulle kunna bo mitt i vildmarken som Buck, för hon ”tycker inte att det verkar så farligt. Vi brukar göra små utflykter med familjen som liknar den här.” I hennes fall kan med fog sägas att hon inte hade skapat sig en särskilt realistisk syn på de strapatser Buck tvingas vara med om. Även Tobias hade en något förenklad syn på livet i den nordliga vildmarken: ”Jag skulle kunna tänka mig att leva där. Inte från början, men jag

skulle väl anpassa mig och inte bry mig så mycket som Buck." Torbjörn kunde också tänka sig att bo i en sådan miljö, men hade en kanske mer realistisk bild av tillvaron: "Jag skulle gärna vilja bo i den där miljön, för jag gillar snö och hundar, men i nutid så att man kunde åka slalom, köra skoter och spela ishockey. Det skulle vara lite jobbigt att leva på den tiden […]." Sedan läraren bett honom utveckla sin tankegång fortsatte Torbjörn: "Det var inte så tryggt där. Om man gjorde något dumt så kunde man bli nerslagen eller dödad. Dumt." Också Christoffer tog fasta på de livsvillkor Buck tvingas leva under efter att ha lämnat civilisationen: "Buck har kommit ut till ingenstans där det är djungelns lag, 'starkast överlever'."

Torbjörns och Christoffers uttalanden visar att de både hade funderat över och dragit slutsatser om romanens hårda miljö och dess konsekvenser. Jag menar att deras kommentarer är exempel på det skede av läsutvecklingsprocessen som Thomson kallar *det empatiska* stadiet. Det innebär att läsaren jämför sina egna erfarenheter med den fiktiva personens upplevelser för att få en god förståelse av denne. Men det sker utan reflektion över eller utveckling av den egna identiteten.[38] Tobias och Tora, däremot, hade i detta avseende ännu inte nått lika långt i läsutvecklingen. Det märks genom att de inte hade tillägnat sig bokens skeende. Förvisso relaterade de till sig själva och sina egna erfarenheter, men deras slutsatser visar att de inte riktigt förmådde sätta sig in i de ytterligt besvärliga villkor Buck och de andra individerna i boken har att leva under. Och både Tobias och Tora beskrev ofta handlingen i termer av "spännande" och "tråkigt". (t.ex. LL:12) Detta är ett utmärkande drag för läsare på steg ett, av Thomson kallat *oreflekterat intresse för spännande händelseförlopp*. För sådana läsare är det av stor vikt att handlingen är spännande och fartfylld. Är den inte det blir de snabbt ointresserade och uttråkade.[39]

*

Läsarna gav som synes skiftande beskrivningar av såväl bokens tid som dess miljö. Men det står klart att somliga elever antingen inte hade läst boken särskilt noggrant eller inte helt hade förstått vad de läste, eftersom alla inte kunde redogöra för under vilken tidsepok den utspelar sig. En orsak kan vara att somliga elever läste ytligt och mekaniskt. De använde alltså en lässtil som innebär att texten skummas för att läsaren snabbt skall kunna bilda sig en uppfattning

38. Thomson, 1987, s. 178f.
39. Ibid., s. 178.

om den. Som konsekvens tillägnade de sig inte texten, det vill säga informationen bearbetades inte och togs inte över av läsaren. Kunskapsluckorna blir då stora. En annan orsak till att vissa elever inte visste när boken utspelar sig kan vara att de var ovana läsare och därför inte förmådde att både uttyda orden på sidorna och arbeta fram deras egentliga innebörd. En tredje förklaring är att en del av eleverna inte hade tillräckliga kunskaper om det historiska skeendet för att enkelt kunna härleda en text till en särskild epok.

Ett exempel på att eleverna i vissa fall saknade relevant historisk kunskap är att många hade mycket vag kännedom om den stora guldruschen kring Klondyke. Den berördes knappt i boksamtalen, och inte heller av läraren Bea. Men Oskar nämnde vid en fråga om vilka som skulle få posten att de väl var ”skogshuggare eller någonting”. (BSa2:82) Han hade således inte klart för sig kring vilken specifik grupp av män handlingen kretsade. När jag vid några tillfällen småpratade lite med olika elever visade det sig också att många aldrig hade hört talas om vare sig Klondyke eller guldruschen och heller inte hade så goda kunskaper om hur livet i Alaska var då eller hur det är idag. Frågan kom upp i min intervju med Tove och Olle. De var överens om att det skulle ha varit bra med en djupare förförståelse och att läsningen skulle ha blivit roligare om de hade vetat mer om kontexten. (IntTO:252ff)[40] Utan förkunskap var det givetvis inte så lätt att sätta in första kapitlets information i dess historiska sammanhang.

Med andra ord tycktes läsarnas allmänna repertoar inte alltid överensstämma med textens i tillräckligt hög grad för att de skulle kunna få grepp om handling och miljö. De saknade förförståelse, något som försvårar mötet mellan läsaren och texten.[41] Somliga kunde därför få svårt att ens påbörja Langers så kallade skapande av föreställningsvärldar. Det handlar ju om att med hjälp av tidigare kunskap och erfarenhet urskilja textens viktigaste beståndsdelar, såväl i fråga om innehåll som om genre och komposition.[42] I de fall då eleverna inte har någon förförståelse är det viktigt att läraren förbereder eleven ordentligt. Det gjordes inte inför läsningen av *Skriet från vildmarken*.

Förförståelse är i mångt och mycket också en form av litterär kompetens,

40. Med *förförståelse* åsyftar jag, i likhet med Olin-Scheller, den tidigare inbringade kunskap hos läsaren som tas i bruk när han eller hon ställs inför en skönlitterär text med nya särdrag och sammanhang. Se Olin-Scheller, 2006, s. 14. Jag menar att läraren har en viktig uppgift i att hjälpa eleverna till en god förförståelse innan läsningen av en ny text tar sin början.

41. Se exempelvis Brodow & Rininsland, 2005, s. 126.

42. Langer, 1992, s. 40.

eller samstämmighet mellan textens och läsarens litterära repertoarer om man så vill. I en artikel om elevers tolkning av texter har Kristian Wåhlin diskuterat betydelsen av att ha en viss förförståelse vid läsningens början. Han understryker där vikten av att ha kännedom om drag som är specifika för olika litterära genrer.[43] Det innebär exempelvis att eleverna vid läsningen av *Skriet från vildmarken* skulle ha tjänat på att ha kunskap om äventyrsgenrens ovan beskrivna karaktäristiska drag.

Buck

Om åsikterna var få angående handlingen, så gjordes desto fler inlägg i fråga om Buck och den förändring han genomgår. Jag vill hävda att det faktiskt var genom diskussionerna om Buck som eleverna lyckades komma fram till någon form av slutsats om bokens tematik och vad den har att säga. Det är ju något som redan har antytts av de utdrag ur gruppernas boksamtal som jag har analyserat.

Buck är i sin egenskap av hund åtminstone på ytan helt annorlunda än eleverna. Han kan förväntas ha andra behov och andra sätt att hantera de händelser och personer som kommer i hans väg. Med detta i åtanke kan man fråga sig hur Beas elever förhöll sig till Buck och hans utveckling. Frågan är särskilt intressant eftersom flera studier har visat att det ofta är betydelsefullt för tonåriga läsare att kunna identifiera sig med personerna i en roman. Till exempel förklarade några toppresterande femtonåriga flickor i Thomsons undersökning att det var en stor hjälp för dem om en boks huvudperson var i deras ålder och hade andra likheter med dem själva.[44] Om till och med mycket drivna läsare betonar vikten av att få läsa om personer de själva kan identifiera sig med, är det rimligt att tänka sig att vissa elever i Beas klass skulle komma att få svårigheter vid läsningen om Buck.

Till en början visade sig också texten vålla vissa problem. Efter att ha läst det första kapitlet, där Buck blir bortrövad från sin paradisiska tillvaro, kommenterades Buck i och för sig av vissa med ord som trevlig, intelligent, snäll. Det var också flera som tyckte synd om honom. Några få omdömen var mer

43. Kristian Wåhlin, ”Tolkning av texter i skolan”, *Tid att läsa. Tid att tänka. Om litteraturarbete i skolan*, red. Kristian Wåhlin (Stockholm, 1988b), s. 166.

44. Thomson, 1987, s. 54f. För fler exempel på studier som har visat att det underlättar för unga läsare om de kan identifiera sig med huvudpersonerna i en roman, se exempelvis Appleyard, 1990, Brink, 2005b samt Molloy, 1996, s. 247–250.

negativa; Fia, Peter och Nora ansåg exempelvis att han verkar egenkär och snobbig, och Mikael skrev att ”Buck är lite kaxig. Det ska han inte vara, för han är en svagis.” (LL:4) Men framförallt var romanens början påtagligt problematisk för vissa elever. Öppningskapitlet dryftades i boksamtalen. Bea frågade bland annat vad eleverna tyckte om boken när de började läsa den:

OSKAR: ja, alltså, jag tyckte den var lite dryg, jag.
MIKAEL: ja, det tyckte jag också.
ÅKE: den är lite seg i början också.
BEA: okej, men vart det bättre sedan då?
LARS: den gick lite snabbt fram, tyckte jag.
BEA: ja?
LARS: första kapitlet i alla fall.
BEA: hur då?
MIKAEL: men liksom, den detaljerade det inte så mycket. Den berättade inte så mycket vilka som var vilka.
BEA: du hade velat veta lite mer om personerna, om hunden, kanske?
MIKAEL: ja, om domaren och--. (BSa1:110ff)

Även i den andra gruppen ansåg somliga att det i början var svårt att följa med, och särskilt att förstå vem Buck egentligen var. Nina skrev att hon blev förvirrad av att inte direkt få reda på att Buck var en hund. (LL:12) Tobias betonade att Buck omnämndes som en människa och att det därför var besvärligt att bilda sig en uppfattning om honom. Dessutom höll många med om att det kändes underligt att läsa en bok med en hund som huvudperson. (BSb1:59 respektive 61) I början av läsningen tycktes det sålunda inte finnas något fog för Lundqvists tes att Bucks hundidentitet skulle göra det lättare för läsarna att identifiera sig med honom än om han hade varit en människa.[45] Snarare tvärtom. Flera elever, främst pojkar, blev förvirrade av att en hund kunde beskrivas som en människa och hakade upp sig på detta.

Vilka drag i det första kapitlet var det då som försvårade läsningen? Jag har tagit fasta på vad några elever sade, nämligen att Buck snarare beskrivs som en människa än som en hund, och att personbeskrivningarna är vaga. Båda dessa synpunkter är rimliga. Redan bokens första mening kan skapa förvirring:

45. Lundqvist, 1995, s. 12.

> Buck läste inte tidningar, annars skulle han ha känt till de olyckor som höll på att torna upp sig, inte bara för honom själv utan för varenda kraftig hund med tjock och varm päls i tidvattensbältet från Puget Sound till San Diego. (SV, s. 7)

Det står förvisso inget om att Buck skulle vara en människa, men svårigheten är att det inte heller sägs rakt ut att han är en hund. Visst kan det gå att uttyda av ovanstående passage, men informationen är endast indirekt och därmed svårare att ta till sig. Resten av den första sidan ger en noggrann beskrivning av den gård där Buck bor, för att avslutas med följande satser: ”Över denna stora egendom härskade Buck. Här var han född och här hade han levt i fyra år. Det fanns andra hundar det var sant. Det måste finnas andra hundar på ett så stort ställe, men de räknades inte.” (SV, s. 7f) Om inte förr kan man anta att läsaren här skulle förstå att Buck faktiskt är en hund. Men informationen gick trots allt några elever förbi.

Efter bokens andra sida tycktes de flesta eleverna ha börjat förstå att Buck är en hund och inte en människa. Men vad som vid en första anblick likväl framstår som besynnerligt är att inte heller denna sidas information gav alla elever känslan av att ha fått kunskap om Buck. Där ges nämligen dels stort utrymme åt en ingående beskrivning av Bucks sysslor på gården, dels berättas om Bucks föräldrar – en Sankt Bernhardshund och en skotsk fårhund. Vid det laget skulle man ha kunnat tänka sig att alla läsare hade förstått att Buck är en hund. Dock kvarstår faktum att beskrivningen av Buck fortfarande är indirekt, och han tillskrivs egenskaper och epitet normalt förbehållna människor. Detta fortsatte att förbrylla några elever vid läsningen av åtminstone hela det första kapitlet.

Strängt taget finns tre möjliga förklaringar till deras förvirring. En är att de inte hade läst kapitlet alls. Det framstår som mindre troligt med tanke på att åtminstone de flesta av dessa elever gav rimliga svar på andra innehållsfrågor. En annan är att de hade läst kapitlet hastigt och slarvigt och att de därför missade en del information. En tredje förklaring är att läsarna var ovana vid skönlitterär text och därför hade svårt att hantera den indirekta stil genom vilken Buck beskrivs. Jag finner den sistnämnda förklaringen mest trolig, särskilt då de aktuella eleverna var tämligen oerfarna läsare. Thomsons slutsatser ger stöd för detta. Han har nämligen lagt märke till att läsare på de första utvecklingsstegen inte kan hantera obestämdheter i texten: ”They expect meanings to come to them automatically rather than to emerge from active mental questioning.”[46]

46. Thomson, 1987, s. 227.

Förvirringen angående bokens uppbyggnad gällde som sagt främst pojkar, åtminstone var det nästan bara pojkar som kommenterade frågan i sina läsloggar eller i boksamtalen. Utöver ovan nämnda Mikael och Tobias rörde det sig om ytterligare några personer. Åke skrev efter att ha läst det första kapitlet att han ”tycker boken är dålig. Dom skriver så konstigt. Man fattar inte så mycket.” (LL:5) Lars var av liknande åsikt: ”Boken passar inte mig så bra, tycker jag, för det är svåra ord som jag inte förstår ibland och mycket svårt att förstå allting som står i boken. Man måste läsa mycket noga för att hänga med riktigt i boken.” Även Olle menade att det var ”svårt att få ett sammanhang i första kapitlet. Orden står så krångligt och det är därför jag tycker det.” (LL:5) Peter, slutligen, påpekade att han fann det märkligt att hundar kunde omtalas som om de vore människor. (LL:5)

Som vi tidigare har sett beskrev sig samtliga sex pojkar som icke-läsare. Deras vana vid att läsa skönlitteratur var alltså tämligen liten, vilket jag bedömer vara huvudorsaken till att de initialt fick problem med Londons något komplicerade berättarstil. De hade helt enkelt inte arbetat upp förmågan att tillgodogöra sig texter skrivna i indirekt stil, och deras litterära repertoar stämde inte överens med textens.

Bucks identitetsutveckling

När väl den första förvirringen om Bucks identitet hade lagt sig verkar eleverna ha haft lättare att följa med i hans identitetsutveckling. Och det råder ingen tvekan om att åtminstone de som yttrade sig verkligen tyckte att Buck förändrades:

BEA: förändrades han under boken?

OSKAR: jaa.

MIKAEL: han blev starkare.

BEA: på vilket vis?

MIKAEL: han fick bättre kondition, när han sprang med slädarna.

BEA: mm. Mer?

OSKAR: han hade stor respekt för människor och andra hundar.

BEA: mm, mm. Jessica?

JESSICA: näe, som de har sagt. Han blev starkare och så.

BEA: mm. Blev det någon ändring i, tror ni, i hans sätt att se på saker, eller i hans natur på något vis? Var han, fick han mer respekt för människor eller fick han

mindre, eller? Blev han förändrad av--, på något vis? Var han precis samma hund som han, som i början?
ÅKE: näe.
JESSICA: nä, som en-.
OSKAR: mer som typ en varg.
JESSICA: jaa.
OSKAR: samma slughet och sinnesstämning. Fast, han var mycket större och starkare än en varg.
BEA: varför blev det så då?
OSKAR: han var dragdjur och så. Han tränade ganska mycket. (BSa2:9ff)

En stund senare återkom gruppen till Buck och hans utveckling:

BEA: Thornton dör. Får man veta någonting om Buck sedan?
OSKAR: jaa, han blir typ ledare för vargflocken.
BEA: han blir ledare för vargflocken. Varför tror ni han väljer att gå dit då, till slut?
OSKAR: det känns ju som hans natur, för han har haft det i sig, drömmar och tankar hela tiden. Det är till hans natur han vill tillbaka nu. Det händer ju flera gånger att han har hört skriet i (xx xx).
BEA: men tror ni att han hade valt det om, om John var levande, om han inte dog, om han hade stannat kvar hos honom? Hade det med någonting med det att göra, tror ni, att han gick till vargarna istället?
MIKAEL: han kanske ville hämnas lite.
BEA: hämnas på vadå?
MIKAEL: indianerna.
BEA: hur tror du han ville hämnas då? Hur tror du han tänkte?
MIKAEL: liksom, han vill ju mer försvara folk.
BEA: mm, mm.
HS: om man tittar på Bucks roll i hundflocken, vad tycker ni man kan säga om det? Har han samma roll hela tiden, eller händer det någonting?
OSKAR: näe, i början så--.
HS: nä, hur tycker du att det var då?
OSKAR: då, då lärde han sig mycket, och hur han skulle sköta sig och så där. (BSa2:142ff)

I diskussionen ovan var det som synes främst två pojkar som pratade. Såväl Oskar som Mikael hade reflekterat över Bucks förändring och vilka orsakerna

kunde vara. Det var typiskt för grupp A att ett fåtal pojkar ofta tog ordet, medan en av de två flickorna ibland försökte komma till tals men ofta inte fick mycket sagt. Balansen mellan flickors och pojkars talutrymme var sålunda till pojkarnas fördel. Detta mönster har varit vanligt i skolan, men tycks enligt vissa studier vara på väg att förändras. Samtidigt visar andra undersökningar att pojkar fortfarande dominerar verbalt i klassrummet.[47] Det finns således inte någon entydig bild.

Även den andra gruppen diskuterade Bucks utveckling vid några tillfällen. Tove tyckte att Buck blev ilsken och aggressiv, medan Peter ansåg att han med tiden blev bra på att hantera situationen. (BSb1:65 samt 75ff) Därutöver kommenterade ytterligare några elever Bucks förändring:

HS: tycker ni att Buck utvecklades på något sätt, eller var han likadan hela tiden?
LINUS: ja, han vart mycket starkare, och så typ orkade han asmycket på slutet.
CHRISTOFFER: han vart mer lik en varg.
BEA: på vilket sätt då?
CHRISTOFFER: han gick bakåt i utvecklingen. Han åt djur och sådant. Innan hade han ju ätit hundmat och sådant.
BEA: Peter?
PETER: jag tyckte också det, att han, han vart mycket starkare. Det var väl för att han vart bra uppfostrad av den där mannen med röd tröja. Det sa dom ju många gånger. Jag tror inte han skulle ha klarat sig annars.
KEVIN: jag tyckte också att sättet han tänkte på förändrades också mycket genom boken.
BEA: hur då?
KEVIN: tja, vi ska se. I början så var han ju mest arg, för att han vart kidnappad alltså. Sedan vet jag inte.
BEA: blev han mindre arg sedan, eller?

47. Se exempelvis Anna Sofia Lundgren, *Tre år i g. Perspektiv på kropp och kön i skolan.* Etnologiska skrifter nr 23, diss. Umeå (Stockholm/Stehag, 2000). Hennes studie visade att ett fåtal pojkar tog mycket stor plats i klassrummet. En brittisk undersökning kom till samma resultat. Se Julia Davies, "Taking Risks or Playing Safe. Boys' and Girls' Talk", *Gender in the Secondary Curriculum. Balancing the Books*, red. Ann Clark & Elaine Millard (London & New York, 1998). I en studie av Elisabet Öhrn målades dock en annan bild upp. Hennes studie visade att pojkarna var mest verbala i en klass med elever från medelklassfamiljer, medan flickorna var mer aktiva i en klass där många elever hade arbetarklassbakgrund. Se Öhrn, 2000, s. 98ff. I en norsk studie visades tvärtemot att flickor från arbetarfamiljer var tysta, men att pojkar från denna grupp tog stor plats. Däremot fanns en grupp medelklassflickor som var mycket verbala. Se Harriet Bjerrum Nielsen & Monica Rudberg, "Jenter og gutter i forandring?", *Kirke og kultur* 1994:2, s. 133ff.

KEVIN: ja, han vart väl mer nöjd med hur han hade det och satte sig in i hur han levde just då. (BSb2:33ff)

En stund senare fick gruppen frågan om hur de skulle vilja beskriva romanen. Torbjörn svarade då att Buck hela tiden utvecklades. (BSb2:177) Vid förfrågan preciserade han med att ”han blir vildare”. Christoffer fyllde i: ”Han klarar sig själv mer och mer, och så.” (BSb2:179f)

Konsekvenser av Bucks utveckling

I de ovan refererade avsnitten syns det tydligt att flera elever var väl medvetna om att Bucks identitet förändras, och att han alltmer anpassar sig till hundarnas ursprungsmiljö – den vilda naturen. Oskar tog exempelvis upp ”skriet” som ett led i denna förvildningsprocess. Av elevernas läsloggar framkommer det också att många av dem höll med om att Buck blev både starkare och vildare. Däremot rådde delade meningar om huruvida det gjorde Buck till en bättre individ. Många av flickorna, men endast någon enstaka pojke, underströk hans snällhet. De hade en medkännande attityd gentemot Buck och sade sig förstå att han ibland blev tvungen att slåss och visa aggressivitet. Men de såg helst att han inte skulle behöva hamna i sådana situationer. Tora framhöll att en av Bucks bästa sidor var ”att han var så snäll och inte ville bråka med andra, utom när det behövdes”. (LL:10) Nora var av samma åsikt. Hon påpekade att Buck utvecklades till det bättre efter att han hade träffat John Thornton, något hon förklarade med att han då blev snällare och mindre egoistisk. (LL:9) Petra gav däremot uttryck för en annan ståndpunkt. Liksom Tora och Nora betonade Petra att han är ”snäll och lojal”. Men hon lade till att han också är en ”aggressiv ledartyp”, något som hon menade behövs som hund, men som hon skulle ha ogillat hos en människa. (LL:10)

Den vanligaste synpunkten bland pojkarna liknade Petras svar. Flera av dem menade nämligen också att Buck var grym och aggressiv ibland, och de tyckte att det fanns fog för ett sådant beteende. Exempelvis skrev Ture att Buck ”är en fin och bra hund som förändras under bokens gång, och han är väldigt klok och fattar oftast rätt beslut. […] Det kändes som att han ville slåss hela tiden och det kan nog bero på att han lärt sig av tandens och påkens lag att man måste ta kamp för att klara sig eller visa vem som bestämmer.” (LL:10) Liksom Petra kunde Ture alltså se nödvändigheten av att i Bucks situation vara hård och stridslysten.

Ovanstående elever visade att de hade förmågan att inte bara läsa och registrera bokens beskrivning av Buck, utan att de också i någon mån kunde reflektera över och dra slutsatser om hans beteende. Den kunskapen är nog så viktig om läsaren skall kunna läsa en text och dra lärdom av den. Thomson har redogjort för sitt andra läsutvecklingssteg med några formuleringar som överensstämmer med dessa elevers läsning:

> At the second stage, of empathising, readers are more deeply interested in characters and more sensitive to their feelings, and thus beginning to consider their motivations. Consequently their mental images encompass more complex feelings about characters, and their expectations encompass not only what happens in action but its implications for characters involved in it.[48]

Just förmågan att sätta sig in i den fiktiva personens situation är följaktligen av stor vikt vid det så kallade *empatiska stadiet* i läsutvecklingen. I klassen var det bara en handfull elever som hade nått dit. Exempelvis visade sig fyra flickor vara betydligt mer onyanserade i sina tolkningar av Buck. Vi har ju redan sett att Bucks snällhet var ett betydelsefullt karaktärsdrag för många av de kvinnliga eleverna. Men detta kännetecken kom att bli helt avgörande för dessa fyra flickors syn på Buck. De ansåg till exempel att han utvecklades åt fel håll. Fia tyckte att Buck var snäll till en början, men att han blev ”sur och dum” efter att ha träffat de andra hundarna. (LL:7) Enligt henne var hans beteende inte alls berättigat. Fia fick medhåll av Nina som skrev att hon var mer förtjust i Buck när han bodde hos domaren, eftersom han då inte var ”så ilsken och arg”. (LL:7) Också Tove tyckte att det var fel av Buck att bli så ilsken och aggressiv, ”för att då så kan de andra hundarna bli rädda för honom istället för att respektera honom”. (LL:10) Therese, slutligen, gav en liknande bild av Buck. Hon skrev att Bucks dåliga sida är att han är lättirriterad och att han aldrig är nöjd förrän han står som segrare.

Det finns ett slående drag i den karakterisering av Buck som de fyra negativt inställda flickorna gjorde. De bedömde honom nämligen utifrån sina egna erfarenheter och måttstockar, utan att fundera över betydelsen av de stora förändringar i livsvillkor som Buck råkar ut för. Det kan ju verka självklart att en individ alltid skall vara så snäll som möjligt. Men i Bucks fall visas det med all önskvärd tydlighet att situationen faktiskt tvingar honom att agera på ett snabbt och ibland aggressivt sätt om han överhuvudtaget skall överleva. De

48. Thomson, 1987, s. 178f.

hundar som inte klarar av att hugga ifrån går obönhörligen ett tragiskt öde till mötes. Ett exempel är den vänliga och tillmötesgående tiken Curlys slut. Hon blir utan förvarning anfallen och dödad av ett trettiotal hundar, efter att i all fridsamhet ha försökt bekanta sig med den hund som var den första att gå till attack. (SV, s. 21ff) I slutkapitlet har jag anledning återkomma till denna lässtrategi och det faktum att många diskuterade Buck som om han hade varit en människa och inte en hund.

De fyra flickornas tolkningar av Bucks identitetsutveckling tyder alltså på att de inte fullt ut hade utvecklat förmågan att leva sig in i den litterära texten. Istället för att bedöma Buck utifrån hans nuvarande livsvillkor i ödemarken nöjde sig de fyra flickorna med att konstatera att han var trevligare i sitt tidigare, civiliserade, liv. Deras tolkning var tämligen förenklad, och de visade ansatser till att se Buck endast i svart och vitt. Thomsons beskrivning av läsare på det första av hans sex läsutvecklingsstadier stämmer väl in på dessa flickors sätt att resonera: ”Characters are enjoyed as stereotypes, sympathised with if they are goodies or not sympathised with if they are baddies.”[49]

Också Niklas visade ansatser till att se Buck utifrån ett väl snävt perspektiv. Han skrev att Buck till en början bara var tråkig och att han sedan verkade otrevlig, eftersom han ”biter Spitz i benen så han ramlar, till exempel”. (LL:7) Niklas tankar om Buck visar att inte heller han ännu hade börjat se texten eller dess personer som särskilt komplexa, eftersom han inte riktigt förmådde sätta sig in i Bucks gradvisa identitetsförändring och dess bakomliggande orsaker. Även hans reception utgör ett exempel på vad Thomson kallar stadium ett i läsutvecklingen. Särskilt Niklas kommentar om att Buck förändras till synes utan orsak är ett vanligt drag vid detta utvecklingssteg: ”Hermeneutic puzzles and subtleties of motivation perplex and bore such readers rather than arouse their curiosities. Their attention is fragile and requires the constant excitement of dramatic action for its maintenance.”[50] Läsarna på detta stadium kräver alltså ett dramatiskt händelseförlopp med mycket spänning. Däremot är de inte mogna att helt ta till sig och analysera komplicerade personer och händelser. Om en bok är alltför komplex kan de därför lätt bli uttråkade, något jag har anledning att återkomma till längre fram.

*

49. Ibid., s. 178.
50. Ibid.

Meningarna om Buck var som vi har sett delade på vissa punkter. Den stora skiljelinjen gick vid frågan om den utveckling han genomgår. Medan somliga flickor överhuvudtaget inte såg någon funktion i att Buck förändrades fanns det andra elever som hade lättare att sätta sig in i hans situation och förstå hans drivkrafter. Jag menar att den främsta orsaken till denna skillnad är att eleverna befann sig i olika stadier av läsutvecklingen. Ju mer avancerade läsare, desto lättare att finna ett förhållningssätt till Bucks förändrade identitet. Dessutom framkom en viss genusberoende skillnad i elevernas reception. Pojkarna tycktes lättare än flickorna acceptera ett aggressivt beteende. För många flickor var idealet ett mer stillsamt och civiliserat liv där inga grymheter krävdes, medan pojkarna visade större förståelse för livet i vildmarken och allt vad det innebär av obarmhärtighet och kamp på liv och död. Till denna genusskillnad återkommer jag i avhandlingens slutkapitel.

Ytterligare en orsak till att vissa elever gav tämligen ytliga tolkningar av Buck skulle kunna vara att de inte kände någon direkt samhörighet med honom. Bland andra Bo Møhl och May Schack har funnit att unga läsare behöver kunna identifiera sig med den fiktiva personen för att de skall bli intresserade av att läsa mer. De talar om två olika typer av identifikation: introjektion och projektion. Introjektion innebär att läsaren identifierar sig med en fiktiv person för att denna har egenskaper som han eller hon själv saknar, men skulle vilja ha. Projektion går ut på att läsaren ser tydliga likheter med den fiktiva personen och projicerar sin egen verklighet på denna.[51] Att döma av elevernas omdömen var det inte tal om introjektion vid läsningen av *Skriet från vildmarken*. Som vi har sett gjorde däremot flera elever jämförelser mellan sin egen och Bucks situation. De projicerade alltså sin egen tillvaro på hans, med mer eller mindre lyckat resultat. Men givetvis fanns det också elever som överhuvudtaget inte tilltalades av honom.

Det var tydligt att inte heller bokens handling appellerade till alla. I vissa fall berodde detta säkert på att läsarna inte ägnade boken tillräckligt med tid och koncentration. Men för många tycktes bristen på överensstämmelse mellan deras egna och bokens repertoarer ha lett till ett ointresse eller en oförmåga att reflektera över handlingen.

51. Bo Møhl & May Schack, *När barn läser. Litteraturupplevelse och fantasi* (Hedemora, 1981), s. 101f. I deras efterföljd har exempelvis Lars-Göran Malmgren använt sig av dessa begrepp. Se L-G Malmgren, 1986, s. 113ff.

Andra viktiga individer

Buck, ibland i kombination med någon annan, framstod för de allra flesta som bokens självklara huvudperson. Men utöver Buck rymmer boken ytterligare ett antal individer som i varierande grad fångade elevernas intresse. I sina läsloggar skrev de om vilka personer de själva tyckte var viktiga för berättelsen.[52]

Drygt hälften av eleverna namngav endast Buck på frågan om vilka personer de tyckte var viktiga. Åtta av de övriga eleverna pekade däremot ut flera i deras tycke betydelsefulla individer. Många gjorde en klar skillnad mellan textens människor och hundar, och skrev om dem var för sig. Av berättelsens människor uppmärksammades i synnerhet François och Perrault, alltså de båda män som vid färdens början var ägare till hundspannet. Endast några få elever förklarade sin åsikt lite närmare, men Fia skrev att ”François och Perrault är så bra personer som stöttar hundarna. Speciellt Buck eftersom han är duktig.” Även Tobias kommenterade sitt val med att Perrault tycker om hundarna och tar hand om dem, medan François tar på sig en sträng uppfostrarroll. I likhet med Tobias framhävde också Therese François roll som hunduppfostrare.

Eftersom eleverna redan efter att ha läst halva boken skulle svara på frågan om vilka personer som är viktigast, var det inte särskilt många som skrev om John Thornton, den man som i slutet av boken räddar livet på Buck och blir hans nära anförvant. Men trots allt nämndes han av tre personer. Petra och Veronica gav inga kommentarer kring sitt val. Men Peter skrev att Thornton var viktig eftersom ”han verkligen ÄLSKAR Buck och visar honom att det finns snälla människor”.

Längre fram i läsloggen fanns en fråga om hur eleverna skulle vilja beskriva Thornton efter att ha läst boken till slut.[53] Mot bakgrund av att särskilt många av flickorna starkt framhävde Bucks snällhet, så förväntade jag mig att de även skulle tycka om Thornton och se honom som en viktig person. I boken beskrivs nämligen Thornton i mestadels mycket positiva ordalag. Inte nog med att han räddar Bucks liv, dessutom uppstår en ömsesidig kärlek. Den manifesteras bland annat i att Buck på egen hand lyckas förflytta en femhundra kilo tung släde, enbart för att rädda Thornton ur en prekär situation. (SV, s. 100ff) Petra reagerade negativt på detta, och menade att Thornton i den situationen bara tänkte på sig själv. I övrigt tyckte alla flickor utom en att Thornton verkade

52. Om inte annat anges är svaren under rubriken ”Andra viktiga individer” hämtade från fråga 8 i elevernas läsloggar.

53. Se bilaga 3, fråga 10.

mycket snäll och god, eftersom han tog väl hand om hundarna. Vid läsningens slut hade emellertid Minna ingen aning om vem Thornton var. Pojkarna var mer återhållsamma i sina åsikter. Christoffer tyckte förvisso att Thornton var snäll, men skrev samtidigt: ”John gör inte så mycket mer speciellt.” Sex av de andra pojkarna tyckte likadant och menade att Thornton var snäll, men möjligen lite feg. Ytterligare fem pojkar ansåg att han i och för sig var snäll, men i likhet med Petra tyckte de att Thornton agerade helt fel då han bad Buck dra den tunga släden. Mikael tyckte att han skröt och Torbjörn frågade sig om Thornton inte var lite väl girig.

Utöver Buck var det framförallt tre hundar som ansågs viktiga för boken.[54] Spitz var en av dem. I boken framställs han som Bucks stora rival om ledarpositionen i hundspannet. Han är aggressiv och blodtörstig, vilket leder till att många är rädda för honom. Slutligen besegrar Buck honom i en dödlig kamp. (SV, s. 50ff) Spitz betydelse markerades av åtta elever, men av skilda orsaker. Till exempel menade Linus att Spitz var Bucks största rival och därför hade betydelse. Tobias underströk istället hans förtjänster som ledare för hundarna, och Fia menade att Buck inte hade kunnat dra släden utan Spitz. Christoffer, slutligen, tycktes anse att Spitz fyllde en viktig funktion vid handlingens början, men att han därefter hade spelat ut sin roll: ”Jag tror att han [Buck] blir inspirerad av att Spitz dödade hundar när han såg på. Och när han hade dödat Spitz tror jag att han ville döda fler om de var odygdiga. Spitz var nog viktigast i början av boken för att den skulle vara rolig att läsa.”

För Christoffer var alltså Spitz viktig som någon form av spänningsförhöjare. Jag menar att det ligger mycket i detta påstående. *Skriet från vildmarken* är ju en äventyrsroman skriven för en relativt ung läsekrets. Därför är det mycket betydelsefullt att stilen är medryckande och har ett visst mått av spänning och dramatik. Spitz skulle kunna ses som en sorts motor för handlingen och även för Bucks utveckling. Även om jag inte håller med om Christoffers slutsats att Buck blir alltmer blodtörstig efter striderna mot Spitz, så bidrar dessa i hög grad till att han förändras och växer in i rollen som ledare.

De båda andra hundar som omtalades var Sol-Leks och Dave. I boken beskrivs de som arbetsamma och noggranna, men framförallt som Bucks läromästare. (SV, s. 29) Men bland de sju elever som fann dem betydelsefulla var det bara hos Fia de blev ihågkomna i denna egenskap. Tobias betonade istället

54. Samtliga kommentarer kring dessa tre hundar härrör från elevernas svar på läsloggens fråga nr 8.

att den enda orsak till att han skrev om Sol-Leks var att han tyckte om honom, och inte att denne hade någon särskilt viktig roll för handlingen. Det visade sig också vara svårt för några elever att förklara varför de hade en viss åsikt. Olle skrev till exempel att Buck och Sol-Leks var mest betydelsefulla ”för det står så mycket om dem”. När läraren bad honom precisera skrev han att han inte visste, utan helt enkelt bara att de nämndes så ofta i texten. Även Christoffer baserade sin åsikt att Sol-Leks och Dave var viktiga på det faktum att det hade talats mycket om dem i några kapitel. Mikael resonerade på samma sätt. Han tyckte i och för sig att endast Buck var betydelsefull, men grundade detta på att han ju ”var med ända från början”. Givetvis ligger det någonting i att en person som omnämns väldigt ofta i en text troligen har en central roll i berättelsen, men det är ändå en fördel att mer direkt kunna förklara varför han eller hon är viktig.

Åsikter om bokens slut

Eleverna hade som vi har sett bitvis svårt att hantera bokens handling och stil. Samma problem hade även vissa av Rogers elever vid läsningen av *Hjärtans fröjd*. Men i deras fall var det märkbart att bokens slutkapitel fick stor betydelse för deras reception och åsikter om boken i dess helhet. Motsvarande tycktes emellertid inte i samma utsträckning gälla då Beas klass läste *Skriet från vildmarken*. I läsloggarna var det endast några få elever som överhuvudtaget skrev om slutet. Men Nina, Tobias och Olle tyckte att det var spännande när Buck dödade indianerna som hade mördat Thornton, och Tora uppskattade avsnittet där Buck möter vargen för första gången. Jessica skrev att hon rent allmänt fann slutet spännande, och Christoffer ansåg att Bucks dödande av en älg var ”roligt”. (LL:12)

I ett av boksamtalen diskuterades slutet lite mer. Christoffer hade trott att Buck skulle komma hem till gården igen. Peter tyckte att slutet var märkligt, men utan att närmare precisera sig. (BSb2:100 respektive 107) När sedan Bea frågade om bokens slut, startade ett replikskifte:

BEA: men vart kommer Buck? Kommer han någonstans på slutet?
CHRISTOFFER: till en vargflock. Han blir ju ledare där.
BEA: varför tror ni han gör det valet då?
PETER: han trivs väl där.
CHRISTOFFER: och så hade han väl ingen annanstans att ta vägen heller.

HS: om John fortfarande hade levt då, tror ni att Buck hade stannat hos honom hela tiden?
Många: jaa.
THERESE: men han hade ju redan börjat bege sig ut i skogen. Jag tror han hade hamnat där ändå.
HS: vad är det som lockar så med skogen, då?
TOBIAS: att han fick jaga själv i skogen, och fick försöka överleva själv.
THERESE: han ville vara fri. (BSb2:136ff)

Replikskiftet var kort, men rymde några intressanta detaljer. Många av eleverna i gruppen sade med emfas att de trodde att Buck skulle ha stannat hos Thornton om han hade överlevt. Men Therese motsatte sig detta, eftersom han redan dessförinnan hade tillbringat långa tider i skogen.

*

Det är naturligtvis svårt att spekulera i varför slutet, som åtminstone för mig framstår som en av bokens viktigaste passager, diskuterades i en sådan liten omfattning. Men jag vill ändå försöka mig på några hypoteser. En är att några elever kanske helt enkelt inte var så intresserade av hur det skulle gå. Tove, exempelvis, menade att det bara rörde sig om en berättelse och att det därför inte var värt att reflektera så mycket över boken. (IntTO:383) Det skulle också kunna vara så att en del läsare hade fullt upp med den episod de för tillfället läste om, och att de därför inte alltid tänkte så långt framåt. Enligt Thomson är i alla fall ett sådant förhållningssätt vanligt bland läsare på de lägre utvecklingsstadierna:

> The action-oriented readers of Stage One, for example, do show considerable interest in what might happen next (in the short term), but not in possible long term outcomes or the significance of ongoing events, behaviour or outcomes.[55]

Hur som helst var det mycket få elever som hade noterat att Buck redan före Thorntons död hade börjat tillbringa allt längre perioder i skogen. I det ovan citerade partiet var det bara Therese som opponerade sig mot påståendet att Buck skulle ha fortsatt leva med Thornton om han hade funnits kvar. I boken sägs det emellertid tydligt att Buck vid ett flertal tillfällen före Thorntons död ger sig iväg in i skogen och börjar bekanta sig med en varg. Även om han

55. Thomson, 1987, s. 227.

alltid återvänder till Thorntons läger sker det med allt längre mellanrum, och han blir snabbt rastlös i lägret. Men eftersom många av eleverna var förtjusta i Thornton, och Buck dessutom hade ett mycket bra förhållande till honom, är det kanske inte alltför långsökt att ett stort antal elever valde att se detta tillstånd som det bästa och rimligaste slutet på boken. Therese visade däremot genom sin tolkning att hon kunde se bortom de personliga relationerna, och förutse det slut som enligt texten är det logiska.

Tove och Olle – två läsarporträtt

Atmosfären i rummet var något spänd när intervjun med Tove och Olle tog sin början. Jag hade träffat dem flera gånger, men det här var det första tillfället då vi skulle sitta ned och prata en längre stund. Dessutom var ju ämnet läsning, något som ingen av dem var särskilt intresserad av. Det framkom snabbt att båda numera mestadels läste i skolans regi. Men de hade läst mer på sin fritid när de var yngre, något som vi ju redan har kunnat utläsa av deras läsloggar. Skolans påtvingade läsning uppskattades inte särskilt mycket:

> HS: men när ni läser i skolan då, brukar det vara okej, tycker ni, eller känns det mest som något man måste göra?
> TOVE: det känns som man är tvingad till det, (O: mm.) alltså, så att man måste göra det.
> HS: så att det blir, blir det som tråkigare just för att det har med skolan att göra, tror ni, eller?
> TOVE: ja, det tror jag, för att man känner sig tvingad. Det blir inte lika kul att läsa. (IntTO:34ff)

De upplevde sålunda skolläsningen som ett tvång, vilket i viss mån förstörde läsglädjen. Men samtidigt kan man fråga sig hur stor betydelse tvånget egentligen hade, eftersom ingen av dem brukade läsa på fritiden. Med andra ord tycktes de ju inte uppleva någon större läsglädje vid sin fritidsläsning heller, för då skulle de säkerligen ha valt att läsa betydligt mer.

Ett viktigt kriterium vid valet av litteratur var att böckerna skulle verka spännande, men Tove och Olle uppskattade även roliga böcker, såsom serien om Bert. (IntTO:27ff, 53, 257ff) Utöver Bert-böckernas komiska inslag lockade den vardagsnära och realistiska stilen. Persongalleriet i en bra bok var enligt dem båda som bäst om såväl män som kvinnor var representerade. Olle ansåg att det även var en fördel om det fanns med barn i handlingen. (IntTO:267ff)

Det blev aldrig helt klarlagt varför de uppskattade en blandning av manliga och kvinnliga personer. Men åtminstone för Olle verkade det handla om att boken skulle ge en så levande och realistisk verklighetsskildring som möjligt. (IntTO:274f)

Båda två var i intervjun däremot tydliga med att de inte tyckte om kärleksromaner. Lite kärlek fick det gärna vara, men absolut inte för mycket. (IntTO:277ff) Tove motsade dock sig själv, eftersom hon tidigare hade skrivit i sin läslogg att hon hade önskat att det förekom fler kvinnor i boken för, som hon skrev, ”så kunde den nog ha blivit lite bättre. Kanske hade det blivit lite mer romantiskt om det fanns fler tjejer med.” (LL:12) Olles kategoriska nej till kärleksskildringar liknade Rogers elev Marias avståndstagande till kärleksromaner. I både Olles och Marias fall menar jag att det handlade om vad L-G Malmgren har benämnt *läsning som skydd*. Enligt Malmgren präglas läsningen för många ungdomar i förpuberteten eller vid pubertetens början av att alltför känsliga, svårförståeliga eller olustiga ämnen sorteras bort.[56] Kärlek kan vara ett sådant ämne. Tove verkade som sagt ambivalent i sin inställning till kärleksskildringar. Möjligen kan situationen vara en bidragande faktor till att hon var mer negativ till sådana berättelser i intervjun än i sin läslogg. Det faktum att hon intervjuades tillsammans med en pojke, som dessutom sade sig tycka att det var tråkigt att läsa om kärlek, kan ha medfört att hon åtminstone för stunden ändrade inställning.

Det bör vidare nämnas att Tove tyckte om fantasylitteratur och rysare. (LL:3) Även Olle uppskattade fantasygenren. Men han var främst förtjust i Harry Potter-serien, dels för att böckerna är ”overkliga”, dels för att de handlar om en pojke i ungefär hans egen ålder. (IntTO:313ff) Också för Tove var huvudpersonens ålder betydelsefull: ”Om man är i den åldern som det är i boken, då blir det roligare att läsa, för då kan man känna igen sig i någonting.”(IntTO:321)

Sammanfattningsvis tyckte både Tove och Olle om såväl fantasy som tämligen realistiska berättelser, om än med ett stort mått av spänning eller komik. Deras litterära repertoarer hade alltså betydande likheter, med undantag av att Tove, men inte Olle, gärna läste rysare.[57] Däremot skilde sig deras sätt att välja böcker åt. Tove sade att hon ibland brukade låna böcker av sina vänner. Det gjorde aldrig Olle, eftersom han inte hade några vänner som brukade läsa.

56. L-G Malmgren, 1986, s. 99ff.

57. Möjligen kan de ha influerat varandra i intervjusituationen, men eftersom de redan tidigare hade beskrivit sina preferenser i läsloggen bör denna påverkan ha varit marginell.

Ingen av dem brukade utnyttja stadens bibliotek, men Olle fick ibland tips av sina föräldrar. (IntTO:58ff) Det var emellertid inte något som han vare sig uppskattade eller utnyttjade: ”jag tycker inte de böckerna är så bra. Det är, de har sagt att jag ska kunna läsa.” (IntTO:66) Föräldrarna tycktes alltså mena att det var viktigt att sonen läste böcker, och försökte därför få honom att läsa. Men av Olles kommentar kan man utläsa att han möjligen inte tyckte att det var lika viktigt som föräldrarna.

Olle hade hamnat i en konflikt mellan två läskulturer: föräldrarnas, där läsning förespråkades för att det ansågs bra att kunna läsa, och kamratkretsens, i vilken läsning inte ingick. Den sociala kontexten tycktes spela en roll för Olles förhållningssätt till läsning. Det fanns hos honom en klyfta mellan det – med Wåhlins och Asplund Carlssons terminologi – välfyllda *familjebiblioteket*, det vill säga hemmets syn på och tillgång till litteratur, och *kamratbiblioteket*, som i Olles fall var tomt på böcker.[58] Toves situation var annorlunda i det att hennes vänner tvärtom brukade ge lästips. För henne var det helt enkelt andra intressen som lockade mer än läsning. Framförallt spelade hon mycket fotboll. (IntTO:5 respektive 11)

Efter att ha läst *Skriet från vildmarken* var Olle på det klara med att den var en bok i hans smak. Tove var inte riktigt lika övertygad. Men båda underströk att texten var svårläst och komplicerad. (LL:12) Detta är som vi har sett ett kännetecken för läsning på de två första av Thomsons läsutvecklingsstadier. För Olles del var den spännande handlingen en förlösande faktor som fick honom att övervinna hindren. Tove hakade tvärtom upp sig på de problem hon mötte i texten. Inte nog med att det tog tid för henne att förstå att Buck var en hund. Hon hade även svårt att skilja bokens personer från varandra, då hon menade att de var alltför många. (LL:12) Tove blev således inte fängslad av individerna i boken, utan var mer intresserad av handlingen. Det kan ha att göra med att hon inte brukade läsa särskilt ofta. Därför blev det både svårt för henne att förstå den i början komplicerade berättarstilen och att lägga alla namn och personer på minnet. Toves reception stämde med andra ord in ganska väl på Thomsons första steg, där läsaren saknar intresse för djupare personstudier och koncentrerar sig på handlingen.

På frågan om Olle kunde tänka sig att rekommendera boken till någon annan svarade han ja, med följande förklaring:

58. Wåhlin & Asplund Carlsson, 1994, s. 82.

OLLE: jag tycker den var bra, och, tja, tror att andra personer skulle tycka den var bra. Sådana som gillar äventyrsböcker.
HS: mm. (IS) Men det är inte så att du själv har känt att du vill fortsätta läsa fler äventyrsböcker, eller?
OLLE: jo, jag skulle kunna tänka mig att läsa flera sådana här, typ av sådana här böcker.
HS: jaa. Vad är, vad är det du tycker liksom lockar med en sådan bok?
OLLE: jag tycker det är djur, jag.
HS: jaa?
OLLE: att de, jaa, har rollen, stora rollen. (IntTO: 88ff)

Till skillnad från för många av de andra eleverna var det uppenbarligen Bucks hundidentitet som lockade Olle till vidare läsning. Tove höll inte alls med, utan menade att det hade blivit betydligt mer spännande om fler människor hade stått i centrum av handlingen. Hon påpekade dessutom att det nog hade hänt mer om berättelsen hade rymt fler kvinnor. (IntTO:178ff)

Däremot upplevde varken Olle eller Tove att introduktionen av Buck var särskilt lyckad, eftersom de först trodde att han var en människa:

TOVE: ja, man tänker sig att han är en människa. (HS: jaa) Man tror inte att han är en hund.
HS: näe. Tycker du också det, Olle?
OLLE: mm, jaa.
HS: var det något som ni, tyckte ni det var ett bra sätt att börja en bok på?
OLLE: näej.
TOVE: näej. Det borde beskriva att han var en hund, och vilken ras och så, så man förstod vem han var.
OLLE: mm.
HS: det tycker du också?
OLLE: jaa.
HS: varför tycker ni det?
TOVE: för då är det lättare att förstå boken sedan. Så den inte blir som, men, är så här från början och sedan bara plötsligt så blir han en hund när man fortsätter att läsa. (IntTO:96ff)

Bokens början gav dem som synes vissa svårigheter, vilket kanske inte är så konstigt med tanke på deras sporadiska läsvanor.

Slutet attraherade i betydligt högre grad, och de hade funderat över varför

Buck handlar som han gör. Bucks möte med Thornton upplevdes av båda som en vändpunkt. Dessförinnan hade Olle trott att boken skulle sluta med att Buck återvände till sin forna ägare, och Tove hade antagit att Buck skulle fortsätta som slädhund. (IntTO:342ff respektive 341) Efter att ha läst hela boken var de emellertid överens om att Buck säkert hade stannat hos Thornton om inte denne hade blivit mördad. Tove föreställde sig att han väl då kände sig ”ensam och så, så då ville han ut till kompisarna i skogen”. Olle fyllde i med att ”jag tror ju han kände sig nästan tvingad. Han kunde ju inte stanna där vid liket hela tiden”. (IntTO:130 respektive 132) Båda två ansåg också att berättelsen och slutet kändes rimliga, det vill säga att en domesticerad hund skulle kunna överleva i den nya situation och miljö som Buck hamnar i. Men Olle var något tveksam, eftersom Buck ju inte hade erfarenhet av någonting liknande sedan förr. (IntTO:134ff) Likväl trodde ingen av dem att det bara är en slump att just Buck blir ledare och överlever:

TOVE: men han är ju mycket större än de andra, och har mycket mer muskler och så, så han lär ju klara sig lite bättre (xx) än de som var smalare.
HS: kan det vara något mer också, tror ni? Om man tänker på hur han är som, mer som person.
OLLE: han vill vara ledare.
HS: mm. Och hur lyckas han med det? Är han bra som ledare, tycker ni?
TOVE: jaa.
OLLE: mm. Han är stark.
TOVE: han bestämmer. (IntTO:158ff)

Lite senare preciserade Tove sin ståndpunkt med att Buck är en bra ledare för att han är bestämd, men utan att vara stridslysten. (IntTO:174)

Trots att Olle tyckte om bokens spännande äventyrstema, hade han lite svårt att acceptera dess ibland tämligen ingående detaljstudier av slagsmål, blod och död. Tove ansåg däremot att just sådana sekvenser bidrog till att förhöja spänningen ytterligare. (IntTO:146ff) Och för dem båda var ju just spänning ett viktigt kriterium på en bra bok. Olle menade dock att det inte bara rörde sig om en spännande berättelse. Han tyckte sig se också ett djupare budskap:

OLLE: jag vet inte, men jag tror den vill lära ut både kärlek och ondska, tror jag.
HS: mm. Både kärlek och ondska? Att det finns både kärlek och ondska, eller?
OLLE: jaa. (IntTO:368ff)

Tove, däremot, tyckte att det bara var ”en historia, så man tänkte ju inte så mycket efteråt”. (IntTO:383) Men hon visade viss insikt i litterära konventioner genom sitt påpekande om att Bucks möte med Thornton var avgörande för bokens slut. Tove och Olle var överens om att Buck hade dött om inte Thornton hade kommit i hans väg, och enligt Tove hade det varit ett omöjligt slut, då hjälten inte får dö. (IntTO:395 respektive 397)

*

Det fanns flera likheter mellan Toves och Olles lässtilar. De hade nästan samma litterära repertoar, och läste ungefär lika lite. Men deras reception av *Skriet från vildmarken* stämde endast delvis överens. Båda fick problem med bokens språk och skrivsätt, och de ansåg att spänningshalten i en bok var viktig för att läsningen skulle flyta. Olle hade dock lättare att med hjälp av spänningen överbrygga de svårigheter han mötte. Vad som främst skilde Tove och Olle åt var kanske ändå synen på den litterära texten. Tove tycktes mena att läsning av skönlitteratur mest är ett tidsfördriv, och inget man lär sig något av. Olle hade däremot funderat en del över berättelsen och dess eventuella budskap. Han hade med andra ord börjat lära sig att se texten som en helhet och ur ett utifrånperspektiv.

Läsarnas samlade intryck av romanen

I början av kapitlet ställde jag frågan hur vissa av eleverna, med tanke på deras ringa läsintresse, skulle uppfatta den drygt sekelgamla äventyrsskildringen *Skriet från vildmarken*. Och det stod snabbt klart att den i mångt och mycket bristande förförståelsen skapade svårigheter vid läsningen. En stor andel av läsarna fann det lättare att diskutera textens individer än dess handling. Dessutom visade det sig att somliga fick problem med bokens till en början indirekta beskrivning av Buck.

För att summera elevernas intryck av boken är det framförallt en slutsats jag vill framhäva. Av klassens diskussioner och läsloggar fick man lätt uppfattningen av att många läsare inte tyckte det var särskilt roligt att läsa Londons vildmarksskildring. Men vid en genomgång av elevernas svar på den sista frågan i läsloggen, som handlar just om deras uppfattning av boken i dess helhet, träder ett annat mönster fram. Hela nio av de fjorton pojkar som lämnade in

sina läsloggar uppskattade nämligen boken, och gav den högt betyg.[59] Det gjorde även Stefan och Ulf, de båda pojkar som aldrig färdigställde sina läsloggar. (BS2a:231 respektive BS2b:203) Tre var varken särskilt positivt eller negativt inställda, medan övriga två pojkar ansåg att boken var dålig. Av de tio flickorna uttalade sig endast en i positiva ordalag. Tre stycken tyckte att boken var ganska bra, men så många som sex flickor tilltalades inte alls av den.

Hur kan det då komma sig att så många pojkar, men så få flickor, uppskattade *Skriet från vildmarken*? Kan svaret möjligen finnas i elevernas läspreferenser? Som vi har sett förespråkade både många flickor och pojkar fantasy och andra spänningsskapande genrer, men hos några pojkar fanns också ett visst intresse för äventyrsskildringar. Somliga flickor var istället mer orienterade mot realism och mer eller mindre dokumentära berättelser. Men skillnaderna var knappast tillräckligt stora för att kunna förklara deras olika tolkningar av Londons äventyrsskildring. Låt oss därför studera deras läsloggsanteckningar lite närmare. Genomgående upplevdes boken som spännande av de elever som tyckte om den. Faktum är att den höga spänningshalten för några tycktes fungera som den förlösande faktor jag funderade kring i början av kapitlet. Här följer utdrag ur några positiva läsloggar:

> TORBJÖRN: Jag tycker att boken är värd ett högt betyg, för den var inte så lättläst, men den blev lättläst för att den var så bra och spännande nästan hela tiden.
>
> LARS: I början skulle jag ha gett boken ett svagt G. Men ju mer man kom in i boken, desto mer växte det till nästan ett VG. […] Jag tycker boken var svårläst, men ändå bra. Det hände saker som jag gillar att läsa.
>
> OLLE: Boken är bra. Man vill nästan inte sluta läsa den när man har börjat. […] Den är svårläst i texten för texten är så konstig. Den är jättespännande för det händer saker i den som är jättebra.

Av de elever som intog en mer kritisk ställning till boken framhävde de flesta att de fann *Skriet från vildmarken* långtråkig, eller att de hade svårt att förstå texten och fångas av den. Dessa åsikter exemplifieras med följande passager:

> FIA: Jag ger boken en 5:a [av 10, min anm.] därför att den var lite långtråkig att läsa, och för att det inte fanns några tjejer med. Jag tycker att boken […] var gan-

59. Även denna klass fick i uppgift att betygsätta boken på en skala mellan ett och tio. Av någon anledning missuppfattade somliga elever vilken skala som gällde. Deras betygssättning kom därför att ske utifrån olika skalor. I de fall någon elev har skrivit G eller VG bedömer jag detta som motsvarigheter till betygen tre–fem respektive sex–åtta.

ska lätt att läsa. Den hade stor text. Det som var svårt tyckte jag var att det var så många namn med. Boken kunde ha varit mer spännande, tycker jag.

JESSICA: […] Den var ganska långtråkig att läsa. Det var så många personer att hålla reda på. Vid vissa tillfällen var den ganska spännande, men inte så att man ville läsa vidare.

MINNA: Ganska trist och dryg. Inte så mycket uppmuntring till att läsa vidare. Inte så lätt att läsa.

PETRA: Jag tyckte att det var långtråkigt i början, för jag fattade nästan ingenting.

ÅKE: Den är långtråkig och svår att förstå. Jag har inga favorithändelser, för allt suger.

Därutöver betonade Kevin att han inte tyckte om böcker överhuvudtaget, och Tove påpekade precis som Fia att hon saknade kvinnliga personer i handlingen. Det gjorde även Therese, som i övrigt gav romanen högt betyg. De tre flickorna eftersträvade inte en alltigenom kvinnlig rollista, utan ville snarare ha någon form av balans mellan manligt och kvinnligt. Men Tove var inte bara missnöjd med bristen på kvinnliga personer, utan även med den i hennes tycke manliga intrigen: ”Jag fattar inte varför det inte fanns några tjejer. Är det en killbok, som bara handlar om våld och slagsmål?”

Uppenbarligen uppfattade hon handlingen som alltför våldsinriktad och därför mer pojktillvänd. Detta såg vi ju också exempel på i elevernas tal om Bucks utveckling, då många pojkar hade lättare än flickorna att förstå Bucks alltmer aggressiva framtoning. Man kan tolka Toves svar som att det i en enligt henne bra bok skall finnas kvinnliga personer att relatera till, men även en intrig som känns relevant och rimlig för henne som ung kvinna. För varken Tove eller Fia skedde någon matchning mellan deras litterära repertoar och textens, då deras läsintresse var mer inriktat på realistiska skildringar (och i någon mån även fantasy). I *Skriet från vildmarken* fanns för dem ingen egentlig möjlighet till vad L-G Malmgren har benämnt igenkänning av sina egna upplevelser.[60] Med andra ord fanns det inget i romanens miljö eller situation som de erfa-

60. Begreppet igenkänning användes ursprungligen i flera arbeten av Pedagogiska gruppen i Lund, bland annat i Bengt Linnér, Lars-Göran Malmgren & Jan Thavenius, *Litteratur och historisk förståelse. Om ett projektarbete om barnet i historien*. Delrapport från *Läsprojektet* (Lund, 1982), L-G Malmgren, 1986 och L-G Malmgren, 1997.

renhetsmässigt kunde knyta an till och som kunde underlätta deras läsning.

De många personer som tyckte att boken var långtråkig fanns inte bara inom den negativt inställda gruppen, utan också inom den grupp som i huvudsak tyckte att romanen var någorlunda bra. En anledning till att de fann boken enformig är sannolikt att den helt enkelt inte stämde överens med deras litterära repertoarer och preferenser. Men därutöver var ju många av läsarna ganska ovana vid skönlitterär läsning, något jag tror bidrog till deras tal om tristess och långrandighet.

Thomson har gjort iakttagelser som tyder på att det finns en koppling mellan ovana vid läsning och en tendens att lätt tappa intresset för att läsa vidare. Han noterade att en grupp ovana läsare i hans studie ofta använde sig av ordet ”boring” när de skulle beskriva böcker, något han menar berodde på den litteraturundervisning eleverna hade fått, men aldrig känt sig delaktiga i.[61] De hade helt enkelt inte sett någon vits med att läsa och reflektera, och det blev därför lätt att avfärda en bok som tråkig. Bommarco har också observerat att vissa av hennes elever dömde ut en roman som ”tråkig” för att den enligt dem saknade spänning.[62]

Ytterligare en faktor att beakta har framhållits av den tyske ungdomsforskaren Thomas Ziehe. Han menar att man som läsare måste lära sig att hantera en viss distans till texten, det vill säga att ”kunna läsa vidare när jag inte på en gång kan förstå en passage, när slutledningarna inte serveras med detsamma!”[63] För unga läsare är det lätt hänt att de istället snabbt ställer tillbaka boken i hyllan, eller åtminstone tappar intresset, om den inte fängslar dem. Lägger man därtill att läsaren har bristande förförståelse och liten läsvana, som många av Beas elever, är negativa reaktioner på boken inte särskilt överraskande.

*

Vid läsningen av *Skriet från vildmarken* sattes Beas klass på prov. Det rörde sig om en äldre bok och en för många ny genre. Men de allra flesta genomförde

61. Thomson, 1987, s. 51. Staffan Thorson har kommit till en liknande slutsats. Han menar att läsaren måste fås att inse läsningens funktion. Om detta inte har skett går det inte heller att som svensklärare begära att eleven skall uppbringa ett intresse för något som han eller hon aldrig har sett någon mening med. Thorson tar som exempel eleven Robert som inte tycker om att läsa, men som heller inte har en lärare som riktigt förstår honom och kan relatera till hans bakgrund. Se Staffan Thorson, ”Robert och litteraturen. Elever möter texter av Verner von Heidenstam, August Strindberg och Siv Widerberg”, *Tid att läsa. Tid att tänka. Om litteraturarbete i skolan*, red. Kristian Wåhlin (Stockholm, 1988), s. 69ff.

62. Bommarco, 2006, s. 93.

63. Thomas Ziehe, *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser* (1982; Stockholm, 2003), s. 132.

läsningen och bidrog såväl skriftligt som muntligt till diskussionen om texten, vilket i sig är en framgång. Bea var till god hjälp, då hon sporrade eleverna till utförligt loggskrivande genom att läsa loggarna och vid behov be skribenterna utveckla sina tankegångar. Som vi har sett visade sig ändå valet av bok bli svårt att hantera för många. En del av pojkarna, och en av flickorna, lyckades med hjälp av sitt intresse för handlingen och äventyrsgenren övervinna de svårigheter de fann i texten, men många av deras klasskamrater kom aldrig riktigt in i handlingen. De kände heller aldrig att boken gav dem något. För dessa hade kanske ett annat arbetssätt kunnat hjälpa.

Likväl är det möjligt att en del elever vid tidpunkten för läsningen helt enkelt inte var mottagliga för denna bok, låt vara att den är en klassisk äventyrsskildring av rang. Louise M. Rosenblatt har framhållit hur viktigt det är att eleverna erbjuds böcker som passar dem just för stunden. Om de får läsa en bok som de inte kan förhålla sig till är det oväsentligt hur välrenommerad den är. Läsningen riskerar ändå att bli misslyckad.[64] Detta öppnar för en diskussion om vilken litteratur som skall läsas i skolan, med vilket syfte och vid vilken tidpunkt. Man kan fråga sig om det i alla situationer och i alla klasser är rimligt att introducera den klassiska bildningslitteraturen för eleverna, eller om ett bättre resultat ibland skulle uppnås med ett annat litteraturval. Denna fråga återkommer jag till i avhandlingens sista kapitel.

64. Rosenblatt, 1995, s. 69.

5
Ängel i grön klänning – att gå vidare i livet

Bland Erikas elever på Ekskolan var skönlitterär läsning inte något särskilt stort intresse, även om de flesta enligt Erika uppskattade att få läsa under lektionstid.[1] Men i synnerhet fyra av de fem pojkarna var direkt negativt inställda till läsning, något de inte gjorde en hemlighet av. Därför var det med spänning jag följde klassens läsning av Anita Eklund Lykulls *Ängel i grön klänning*, en skildring av hur en flicka hanterar sorgen efter sina föräldrar som dör i en bilolycka. Bland de fyra böcker som lästes av de olika klasserna står den tillsammans med Per Nilssons *Hjärtans fröjd* som representant för den samtidsrealistiska ungdomsboken. Den skiljer sig dock från Nilssons roman i fråga om såväl tematik som narratologi, varför en jämförelse är intressant. Erika hade tidigare läst *Ängel i grön klänning* tillsammans med några andra klasser, och läsningen hade då fallit väl ut.

Fokus är riktat mot huvudpersonen Ann-Ida och hur hon hanterar de känslor och förändrade relationer till andra människor som blir följden av föräldrarnas död. Därigenom står boken i skarp kontrast till föregående kapitels strapatsrika äventyrsskildring, även om såväl *Skriet från vildmarken* som *Ängel i grön klänning* hanterar frågan om överlevnad. I Bucks fall handlar det i bokstavlig bemärkelse om att rent fysiskt lyckas överleva i vildmarken. För Ann-Ida är det istället fråga om att mentalt bearbeta förlusten av föräldrarna för att kunna gå vidare med sitt eget liv. I den bemärkelsen kompletterar böckerna varandra, vilket är en viktig orsak till att studera hur elever bemöter och tolkar dem. Ytterligare en orsak till att *Ängel i grön klänning* valdes ut för läsning är att

1. Från intervju med Erika den 9/11 2004. Hädanefter ges hänvisningar till intervjun inom parentes i brödtexten med förkortningen IntE följt av yttrandets nummer.

den inbjuder till en traditionellt sett kvinnlig lässtil, i och med att känslor och relationer ges stort utrymme. Det är därför intressant att studera hur flickorna respektive pojkarna hanterade en sådan skildring, och vilka möjligheter till identifikation och igenkänning den gav.

Läsvanor och litterära preferenser

Eleverna i Erikas klass var alltså i allmänhet tämligen ointresserade av fiktionsläsning. Det framgår tydligt av deras läsloggar och av de kommentarer som fälldes under boksamtalen. Men givetvis fanns också elever som tyckte om att läsa, även om detta inte alltid framkom så uttryckligt i klassrumssituationen. Ett fåtal, främst manliga, elever upptog en stor del av talutrymmet, och mitt intryck är att de bidrog till att sprida en avvisande hållning till läsning genom sina ofta negativa kommentarer. Elevsammansättningen skilde sig något från studiens övriga tre klasser. I Erikas åtta gick nämligen endast fem pojkar, medan flickorna var tretton till antalet.[2] Klassen var således ovanligt liten och hade också en ojämn könsfördelning, något som skulle komma att visa sig ha viss betydelse vid läsningen.

Flickornas läsning

TILDA: Jag läser typ bara 2 böcker i månaden, nästan bara gamla pocketböcker och tidningar.[3]

Bland flickorna på Ekskolan var åsikterna om fiktionsläsning ganska varierade, och situationen påminde på så sätt om hur det såg ut i Beas klass. Tildas utsaga är emellertid representativ för en stor grupp flickor: hon läste lite grann,

2. Egentligen var antalet flickor fjorton, men en av dem deltog inte i studien. Alla de fem pojkarna medverkade, men en manlig elev, Fabian, lämnade aldrig in sin läslogg.

3. Alla elevers namn är fingerade. Jag har också tagit mig friheten att rätta eventuella språkliga fel i de citerade avsnitt jag använder mig av. Utdraget ovan är hämtat från Tildas läslogg och är hennes svar på fråga nummer 3. Under rubrikerna ”Flickornas läsning” och ”Pojkarnas läsning” är samtliga citat och referenser hämtade från läsloggens fråga 3 om inte annat anges. Hädanefter skrivs hänvisningar till elevernas svar inom parentes i brödtexten. Om svaret är taget från deras läslogg skrivs detta LL, följt av frågans nummer. Är svaret istället från det första eller andra boksamtalet i grupp A eller grupp B skrivs detta BSa1 och BSa2 respektive BSb1 och BSb2, med replikens nummer efteråt. BSa1 genomfördes den 17/2 2004 och BSb1ägde rum den 18/2 2004. BSa2 och BSb2 ägde rum den 2/3 respektive den 3/3 2004. Härrör svaret från intervjun med Malin och Kalle skrivs förkortningen IntMK, följt av replikens nummer. Intervjun genomfördes den 19/3 2004. Bokstavsbeteckningen HS står som tidigare för Helen Schmidl.

men var inte storläsare, och angav inga särskilda favoritgenrer annat än att hon både läste tidningar och pocketböcker. Något liknande gällde Tindra och Anna. Anna brukade i genomsnitt läsa en bok varannan månad, men menade till skillnad från Tilda (som ansåg sig läsa lite, men hade en betydligt större bokkonsumtion än Anna) att hon läste ”rätt ofta”. Detta är ett exempel på att eleverna ibland använde sig av olika måttstockar när de skattade sin läsning. Somliga tyckte att de konsumerade väldigt mycket om de läste en bok i månaden, medan andra var betydligt hårdare i sina bedömningar av den egna läsningen. Både Anna, Tilda och Tindra får räknas till den kategori som läste lite då och då. Dit hör även Vera och Malin. För Vera gick läsandet i perioder, men när hon hittade en bra bok brukade det oftast röra sig om en kärleksroman eller en skildring med mycket spänning. Malin lockades mest av Harry Potter och deckare.

Spännande böcker tilltalade även Åsa. Hennes fiktionsläsande var inte särskilt frekvent, men om hon någon gång valde att läsa skönlitteratur så var det just spänning som gällde. Annars läste hon mestadels tidningar och tidskrifter. Petra hörde också till den mindre läsande gruppen flickor. För henne tycktes böcker ofta fungera som sömnpiller, och hon blev lätt uttråkad av läsning: ”Jag brukar oftast inte läsa böcker, tröttnar efter en stund. Läser däremot nästan alltid någon skvallertidning. Det är ett fåtal böcker jag orkat läsa ut. Jag tycker mer om filmer än om böcker.” I likhet med Mikael i Beas klass menade alltså Petra att filmen är ett roligare och, får man anta, mindre uttröttande, medium än boken. Dragningen till ”skvallertidningar” är något hon delade med flera av sina klasskamrater.[4] Vid de tillfällen jag var närvarande hade alltid någon med sig ett exemplar kring vilket flera flickor samlades för att diskutera och kommentera. Detta textmedium tycktes fylla en samlande funktion för flickorna i deras gruppgemenskap, samtidigt som den också uteslöt de flickor som inte tilltalades av sådana texter.

Kvinnors läsning av populärlitteratur i allmänhet och veckotidningar samt veckotidningsnoveller i synnerhet har studerats av Lisbeth Larsson. Hon menar, med stöd av Gunnar Hansson och Janice A. Radway, att denna läsning fyller en viktig funktion för många kvinnor, och att man i detta sammanhang kan tala om en speciell lässtrategi:[5]

4. Flickorna avsåg med ”skvallertidning” tjejtidningar av typen *Frida, Vecko-Revyn* eller dylikt, det vill säga tidningar som blandar kortare reportage med kändisprat, frågespalter och ibland kortare kärleksnoveller.

5. Gunnar Hansson, *Inte en dag utan en bok. Om läsning av populärfiktion.* Linköping Studies in

> Den beskriver en identitet som *utgår* från de värden som haft – och fortfarande till större delen har – sin sociala hemvist i kvinnors privata livssammanhang, och den handlar om behovet av att utveckla och uppvärdera de värden som brukar förknippas med den traditionella kvinnorollen.[6]

Åtminstone de gånger jag närvarade var det särskilt veckotidningarnas kändisreportage som blev föremål för diskussion bland flickorna. Det var sålunda oftast inte tal om fiktionsläsning. Jag menar emellertid att det ändå finns vissa beröringspunkter mellan Larssons beskrivning av den kvinnliga lässtrategin och den veckotidningsläsning några av klassens flickor ägnade sig åt; framförallt cirklar båda kring den kvinnliga identiteten och vad det innebär att vara lyckad som kvinna. Även om unga kvinnor idag inte i första hand, som i Larssons material, eftersträvar värden knutna till ”den traditionella kvinnorollen”, så bidrar å ena sidan exempelvis *Vecko-Revyn* och *Frida* till att forma en normerande bild av hur unga kvinnor skall vara och bete sig.[7] Å andra sidan har flickorna själva på ett annat sätt än tidigare börjat komma till tals via olika mediala kanaler, varför den bild veckotidningar – och för den delen andra medier – ger av kvinnor och kvinnlighet offentligt blir analyserad och diskuterad av de unga kvinnorna själva.[8]

Monika är en av dem som tyckte om tidningar av detta slag. I hennes litterära repertoar ingick även kärleksskildringar, även om hon sällan läste böcker. Julia och Molly är två andra flickor som endast undantagsvis läste skönlitteratur. Men även de föredrog kärleksskildringar, Julia med tillägget att hon också tilltalades av spänningslitteratur och Molly med tilläggen serietidningar och deckare.

Klassens flickor var således ganska spridda i sitt läsande, och här fanns också en grupp storläsare som gärna läste skönlitteratur. De var tre till antalet, men hade sinsemellan tämligen olika läspreferenser. Beata var både en frekvent tidnings- och bokläsare. Men framförallt intresserade hon sig för realistiska romaner och äventyrsskildringar, ”personer som det handlar om, hur de lever och

---

Arts and Science no. 30 (Linköping, 1988) och Radway, 1984.

6. Larsson, 1989, s. 262.

7. Se även Anja Hirdman, *Tilltalande bilder. Genus, sexualitet och publiksyn i* Veckorevyn *och* FibAktuellt, diss. (Stockholm, 2001). Hon gjorde där en jämförelse mellan två tidningar, av vilka en riktar sig till kvinnor och en till män, och kom fram till att den kvinnobild som framträder i *Vecko-Revyn* är nog så stereotyp som den i *FibAktuellt*.

8. Se Ambjörnsson, 2004, s. 176f, för en diskussion om unga flickor och media. Hon pekar på att det under senare år har skapats en ”offentlig diskurs” om unga kvinnor, deras kroppar och vilken inverkan samhället har på våra normer rörande detta.

så. Men äventyrsböcker också." Rebecka, som läste nästan varje kväll och inom en rad genrer, läste till skillnad från Beata sällan tidningar eller tidskrifter. De hade dock samma smak i fråga om fiktion. Rebecka var nämligen också mest förtjust i "att läsa om personers liv och ibland äventyrsböcker". Karin, slutligen, brukade läsa ungefär en gång i veckan och valde då främst spännande böcker, exempelvis serien om Harry Potter.

Pojkarnas läsning

ULF: Jag läser inga böcker. (BSa1:2)

Denna deklaration var inte utmärkande för enbart Ulf, utan skulle ha kunnat komma från vem som helst av fyra av de fem pojkarna, även om en av dem, Kalle, nämnde att han åtminstone brukade läsa skolans böcker. På fritiden läste han dock främst *Aftonbladet*. (BSa1:47) För honom var fiktionsläsning helt enkelt inte någon positiv sysselsättning:

KALLE: ja, jag tycker det faktiskt är tråkigt. Det är därför jag inte vill sätta mig, och så vet jag aldrig om jag blir färdig.
HS: mm. Men om du väl börjar läsa en bok, för det har du väl gjort ibland? Känn-, känns det som det är roligare när man väl har kommit igång, eller?
KALLE: jo, det är klart. Är det en bra bok så brukar jag läsa ut den, fast det är inte så ofta. (IntMK:25ff)

Även om Kalle inte läste särskilt mycket, utan enligt egen utsago hellre såg på film, så hade han tämligen fasta åsikter om vilken litteratur han tyckte var bra. Han föredrog fantasy, som han menade ofta utspelar sig i spännande och annorlunda miljöer. Nutida vardagsskildringar var däremot inget för honom. (IntMK:68)

De flesta av pojkarna lade sålunda inte ned särskilt mycket tid på skönlitterär läsning. Däremot ägnade sig flera av dem någon gång ibland åt att läsa tidskrifter, mest om motorfordon av olika slag. Motorer var ett stort intresse för såväl Jimmy som Fabian och Ulf. Kalle ägnade sig däremot mer åt musik och sportaktiviteter. Den femte pojken, Tim, var den ende som bröt av från de övrigas förhållningssätt till läsning, genom att han sade sig läsa några olika typer av böcker tämligen ofta. I sin läslogg beskrev han sin lässtil närmare: "mest böcker som *Sagan om ringen* (fantasy), ungdomsdeckare (Vi fem) och andra böcker. Oftast ganska tjocka böcker. Och mkt ungdomsböcker som handlar om pengar, kärlek, sex och så vidare…"

Tims litterära repertoar var som synes bred, med både fantasy, mysterier och realistiska ungdomsböcker på listan över favoritgenrer. Man kan därför anta att han hade en viss vana vid att läsa texter med olika berättarstilar och litterära former. Övriga pojkars läsvanor var som visats däremot mycket begränsade, och tre av dem hade inga som helst skönlitterära genrepreferenser eftersom de i princip aldrig läste fiktion av fri vilja.

*

I fråga om fiktionsläsning var Erikas klass ganska heterogen. Jämfört med Rogers klass på Rönnskolan, som hade en förhållandevis mycket god läsvana och hög läsfrekvens, läste dock Erikas elever överlag lite. Däremot fanns klara likheter med läskulturen i Beas klass på Björkskolan: en stor grupp elever var i hög grad ointresserade av skönlitterär läsning, och den andel av eleverna som läste ibland var relativt stor i de båda klasserna. Endast några få elever i vardera klassen var storläsare. Men det finns också några skillnader mellan Erikas och Beas elever. Erikas pojkgrupp skiljer särskilt ut sig på grund av sin negativa läskultur. Att endast en pojke brukade läsa böcker på fritiden måste betraktas som anmärkningsvärt, även om antalet pojkar i Ekskolans klass var litet. En annan skillnad mellan de båda klasserna står att finna i flickornas genrepreferenser. Bland Beas kvinnliga elever fanns en fascination för faktion, kombinerat med fantasy, mysterier och thrillers. Hos Erikas flickor fanns fragment av detta, men de var betydligt mer intresserade av kärlek. Dessutom tycktes läsandet av veckotidningar ha en mer framskjuten position i Erikas klass. Åtminstone fanns en större öppenhet kring detta ibland nedvärderade textmedium.

Med tanke på flera flickors positiva inställning till realistiska böcker om relationer och beskrivningar av människors liv, kan man tänka sig att den ungdomsbok Erikas klass fick i uppgift att läsa, *Ängel i grön klänning*, stämde väl in i den litterära repertoar dessa flickor hade etablerat. Innan jag går över till elevernas reception av denna text skall jag emellertid ge en sammanfattning av bokens handling.

Ängel i grön klänning – en resumé

Hur skulle du reagera om du som femtonåring plötsligt förlorar både din mor och den man du alltid har betraktat som din far, och om du dessutom måste etablera kontakt med din biologiska pappa, som du inte har träffat sedan du var liten? Denna fråga blir en höstkväll verklighet för Ann-Ida Henderson och

hennes bror TomTom när deras mor Christa och adoptivfar Gillis dör i en bilolycka. De omhändertas av sin biologiska pappa, den rike, stilige och tämligen unge Örn, som nu är gift med den lika tjusiga Marika. Tillsammans har paret en liten adoptivdotter. Det blir i deras fashionabla göteborgshem som Ann-Ida och TomTom placeras efter en kort socialutredning. Båda finner sig tillrätta, även om Ann-Ida, bokens berättare, saknar inte bara sina föräldrar utan även sitt gamla hem och sina kamrater. Dessa vände henne mer eller mindre ryggen efter olyckan, något hon först varken kan förstå eller förlåta. Detsamma hände TomTom: ”Han var också ensam. Vi var två stycken Robinson Crusoe på en alldeles öde ö. Ingen Fredag skulle någonsin hitta oss.”[9]

Läsaren får följa Ann-Ida under det första året efter olyckan. Efterhand framkommer alltmer om föräldrarnas förhållande. Ann-Ida hittar sin mor Christas dagböcker, där mamman öppet skriver om hur hon vantrivs i förhållandet med Gillis. Det visar sig till och med att hon vid tiden för sin död hade planerat att lämna honom för att få möjlighet att förverkliga sin dröm att studera till läkare, något han alltid hade förvägrat henne. Dessutom står det klart att modern och Örn hade börjat träffas igen, och att de fortfarande älskade varandra. På olycksdagen hade de varit tillsammans, något som får Ann-Ida att för en stund befara att bilolyckan kanske inte var en olyckshändelse. Det var Gillis som satt vid ratten, och hon funderar över om han möjligen körde av vägen med flit, ifall Christa hade berättat för honom om sina planer.

Dessa tankar upptar en stor del av Ann-Idas tid, men under året händer också mycket annat som påverkar henne. En nyvunnen vän, Sascha, visar sig vara mycket svårt sjuk i anorexi, och Ann-Ida blir den person som kommer att stödja henne mest. Dessutom blir hon förälskad för första gången och läsaren får följa henne genom såväl rusig lycka som förtvivlan över pojkvännen Nicolajs svek. Men att döma av bokens första sidor är de ett par även efter att flera år har gått. I inledningen ges nämligen en snabb glimt från hennes liv sådant det ter sig några år framåt i tiden, och där framgår att de fortfarande är tillsammans. Något år efter olyckan har Ann-Ida lärt sig hantera saknaden efter modern. Det symboliseras av att hon känner närheten av modern, som hon vid flera tillfällen i sina tankar har sett gå utanför huset, vacker som en

9. Anita Eklund Lykull, *Ängel i grön klänning* (1997; Stockholm, 2002), s. 47. Hädanefter ges hänvisningar till romanen med bokstäverna ÄK inom parentes i brödtexten. Några elever läste den kartonnerade förstautgåvan, se Eklund Lykull, *Ängel i grön klänning* (Stockholm, 1997). Men då den enda skillnaden rör omslaget har det för det mesta ingen betydelse för analysen. Vid en kortare analys av omslagsbildens betydelse diskuteras emellertid båda omslagsbilderna.

ängel och iklädd en tjusig grön klänning: ”Kanske mamma skulle finnas i vår trädgård, alltid alltid. Jag skiter i hur det går, tänkte jag trotsigt, bara det är så.” (ÄK, s. 295)

*

Romanen ger insyn i en ung flickas liv, relationer och sätt att tänka. Svåra existentiella frågor blandas med vardagsskildringar och beskrivningar av hur livet kan te sig från en tonårings horisont. Jag skulle vilja hävda att dess *allmänna repertoar*, alltså dess underliggande värderingar och perspektiv, värnar kärnfamiljen och det enkla, vardagliga livet. Men här ges inga direkta moraliska pekpinnar. Snarare inbjuder romanen till diskussion. Berättartekniskt är skildringen skäligen rättfram; förutom det kronologiska hoppet i början berättas allt i den ordning det händer och hela tiden utifrån Ann-Idas perspektiv. Hon står därför helt naturligt i centrum för handlingen, medan exempelvis brodern TomToms reaktion på allt som sker endast skildras indirekt genom Ann-Idas kommentarer. Bokens litterära repertoar kan därmed beskrivas som en samtidsrealistisk ungdomsroman skildrad ur en ung flickas perspektiv. Persongalleriet består uteslutande av människor som Ann-Ida möter, vilket möjliggör de ibland tämligen ingående personbeskrivningarna.

Utgångspunkter

Liksom vid övriga receptionsanalyser använder jag mig i detta kapitel i huvudsak av en enskild teoretikers receptionsmodell. I detta fall är det Kathleen McCormick, som med sin modell menar att läsning, oavsett texttyp, är en fråga om hur läsaren lyckas matcha textens litterära och allmänna repertoarer med sina egna.[10] McCormick fokuserar interaktionen mellan läsaren och texten i den för stunden unika situationen, något som kommer att avspeglas i föreliggande analys. I kapitel 7 diskuteras mer utförligt hur användningen av McCormicks receptionsmodell föll ut i analysen av elevernas läsning av *Ängel i grön klänning*.

Jag har vid ett flertal tillfällen återkommit till att läsning är en socialt situerad företeelse. Den sociala omgivningen, situationen och atmosfären har alltså betydelse för hur läsningen tar sig uttryck. Som fritidsläsare är man ofta ensam vid lästillfället, och man har heller inte alltid möjlighet att samtala om sin läs-

10. Se kapitel 1 för en mer ingående redogörelse för McCormicks olika repertoarer.

ning med någon annan som har läst samma text. I skolan däremot, ingår det ofta i uppgiften att eleverna skall diskutera den lästa litteraturen med varandra. Det kan, vilket bland andra den amerikanske litteraturpedagogen Robert E. Probst har betonat, hjälpa eleverna genom att de kan jämföra sina olika tolkningar och på så sätt utveckla och bredda dem.[11] Men skolans litteraturdiskussioner kan också skapa konflikter, något som Erika snabbt blev varse.

Vid läsningen av *Ängel i grön klänning* i Erikas klass hade eleverna otvivelaktigt draghjälp av varandra. Men boksamtalen visade sig också medföra vissa svårigheter, som jag menar huvudsakligen bottnar i dels pojkarnas negativa inställning till fiktionsläsning, dels den ur ett genusperspektiv ojämna fördelningen av ordet i klassen. Trots att pojkarna var få till antalet var det nämligen i stor utsträckning de, med undantag av Tim, som gjorde sig hörda i klassrummet. Många flickor höll sig däremot i bakgrunden och yttrade sig inte förrän de fick en fråga. Pojkarna talade dessutom många gånger om sådant som inte direkt angick undervisningen, och de avbröt ofta andra talare. Deras muntliga uttryckssätt påminde i mångt och mycket om den manliga stil som den brittiska genusforskaren Julia Davies har urskiljt i en studie om klassrumsinteraktion:

> The desire to perform dominated most male groups. Tactics which enabled boys to display a certain linguistic dexterity and prowess were frequently used to gain and retain the air space. Boys interrupted, joked, played games with language and frequently moved off task in order to fulfil an agenda not set by the teacher.[12]

Eftersom pojkarnas muntliga stil ofta tystade många flickor delades klassen i två grupper inför boksamtalen. I den ena gruppen ingick alla de fem pojkarna, men också några flickor som av Erika bedömdes vara tämligen självsäkra, läsvana och orädda inför att yttra sig i klassens närvaro. I den andra gruppen placerades övriga flickor, varav många var mer benägna att förbli tysta i muntliga sammanhang. På detta vis ville läraren ge de tysta flickorna en chans att göra sig hörda och våga prata. Samtidigt hoppades hon att också pojkarna skulle engagera sig i boksamtalet, genom att de placerades i samma grupp som några läsvana och diskussionslystna flickor. Men denna indelning fick snarast andra följder, vilka beskrivs mer ingående nedan. En olycklig omständighet vid de båda första boksamtalen i Erikas klass var att hon valde att utgå ifrån fråge-

11. Probst, 1988, s. 37f. Probsts resonemang har stora likheter med tidigare nämnde Chambers, 1996.
12. Davies, 1998, s. 20.

ställningarna i läsloggen. En möjlig konsekvens av detta tillvägagångssätt är att eleverna kan ha känt sig styrda, och att de därför refererade vad de hade skrivit snarare än diskuterade fritt och förbehållslöst.

Receptionsanalysen tar i detta kapitel sin utgångspunkt i en diskussion om ovan nämnda gruppindelning, eftersom denna visade sig få stor betydelse för åtminstone några elevers reception. Därefter går jag över till den egentliga receptionsanalysen, vari följande teman diskuteras: berättartekniken, bokens realistiska drag, de känslor som ges spelrum i boken samt de – enligt eleverna – mest framträdande personerna.

Liksom vid läsningen av *Skriet från vildmarken* visade sig berättartekniken vara svårhanterlig för somliga elever. Den blev därför föremål för viss diskussion i klassen och hade betydelse för elevernas tolkningar av romanen. En viktig anledning till att diskutera bokens realistiska drag är att många av eleverna hade åsikter om dessa. En del menade att det fanns många beröringspunkter med den egna verkligheten, medan andra tvärtom menade att de inte alls kunde relatera till Ann-Idas upplevelser. Detsamma gäller de känslor som ges utrymme i boken. Det handlar bland annat om Ann-Idas förälskelse i Nicolaj, saknaden efter föräldrarna och de många svårhanterliga känslor de gamla kamraternas svek rör upp. Och hur hanterar man som tonåring egentligen att plötsligt få en ny pappa, som dessutom visar sig vara tämligen olycklig och obeslutsam? Frågor av detta slag väckte viss debatt, men som vi skall se fanns det för somliga elever vissa hinder att ta sig över innan de överhuvudtaget kunde ta itu med läsprocessen.

Det empiriska materialet utgörs precis som i föregående två kapitel av elevernas läsloggar, två boksamtal med varje grupp samt en intervju med två elever – i det här fallet Kalle och Malin.[13] Kalle var den enda manliga elev som kunde tänka sig att ställa upp på en intervju, varför jag inte hade möjlighet att välja manlig informant utifrån några specifika kriterier. Malin intervjuades på grund av att hennes litterära repertoar, deckare och fantasylitteratur, inte inkluderade den genre till vilken *Ängel i grön klänning* räknas. Jag ville därför få möjligheten att mer ingående diskutera Malins tolkning av denna realistiska och relationsinriktade bok, för att få mer kunskap om hur hon utifrån sitt perspektiv såg på en dylik skildring. Kände hon sig främmande inför den, och i så fall varför? Eller fanns det trots allt drag hon kunde uppskatta?

13. Klassens läsloggsmall utgör bilaga 4.

Gruppens betydelse

Erika var inte särskilt förvånad över att det blev mer problem då pojkarna i hennes åttondeklass skulle arbeta i grupp med skönlitteratur än då flickorna skulle göra detsamma. Snarare menade hon att detta hör till vanligheterna. Därför brukade hon ofta dela in sina klasser i pojk- och flickgrupper, särskilt i sjuan: ”Och då har det varit tjejgrupper och killgrupper för tjejernas skull, för killgrupperna fungerar mycket sämre. Och så är det alltid.” (IntE:68) Enligt Erika beror detta på att de flesta pojkar både är ovana vid och ointresserade av fiktionsläsning. (IntE:70) Hon låter då de båda grupperna läsa olika böcker, eftersom hon tycker sig ha märkt att pojkar och flickor har skilda genrepreferenser. Exempelvis får eleverna ofta läsa skildringar med personer av deras eget kön i huvudrollerna. (IntE:112) Det var därför naturligt för henne att vid arbetet med *Ängel i grön klänning* låta alla pojkar vara i samma grupp och placera de flesta flickor i en annan. Eftersom antalet flickor var så mycket större än antalet pojkar gick det inte att ha renodlade flick- respektive pojkgrupper, något som Erika annars hade föredragit.

Förutsättningarna skilde sig dock något från hur hon oftast brukade göra, framförallt för pojkarna. Den här gången fick de, till skillnad från vid den vanliga gruppläsningen, läsa en bok som är skriven av en kvinna och handlar om en flicka. Kvinnoperspektivet förstärks av att omslagsbilden består av ett suddigt foto på en allvarlig flicka, vilket redan innan läsningen har börjat ger läsaren signaler om att det kommer att vara en ung kvinna som står i handlingens centrum.[14] Likaså bidrar ytterligare en paratextuell komponent till detta,

14. Vid läsningen förekom som nämnts två utgåvor av boken. De flesta läste den nyare utgåvan – som jag också utgår ifrån i detta kapitel – men några läste den kartonnerade förstautgåvan. Omslagsbilderna pryds av samma, lite suddiga foto av en ung flicka. En skillnad är dock att ordet *Ängel* är skrivet i rosa på förstautgåvans framsida, men i svart på den andra utgåvans. En andra skillnad är att fotot upptar hela förstautgåvans framsida, medan den andra utgåvans framsida är grön på den övre tredjedelen och täckt av fotot på resterande yta. I en artikel har Mia Österlund poängterat betydelsen av romanens omslagsbilder, och hon påpekar att särskilt dagens ungdomar är mycket bildmedvetna. Därför menar hon att omslagsbilden ofta får stort genomslag, och att dess eventuella pojk- eller flickkonnotationer starkt bidrar till att visa vilken publik boken är tänkt för. Se Mia Österlund, ”I textens tambur. En studie av omslagen till förklädnadsromaner”, *Horisont* 2001:2, s. 30. *Ängel i grön klänning* skulle med detta resonemang kunna antas vara skriven för flickor. Även om så inte är fallet anser jag det åtminstone vara troligt att fler flickor än pojkar lockas av dess omslagsbild. Åtminstone i Erikas klass visade sig detta också stämma. Pojkarna var betydligt mer negativa till omslagsbilden än flickorna. Även konstvetaren Barbara Lublinn kom i sin C-uppsats om ungdomsböckers omslag till slutsatsen att man kan tala om ”manliga” och ”kvinnliga” omslag, där framförallt huvudpersonens kön har betydelse för utformningen av omslagsbilden: ”Med lite god vilja skulle man kunna säga att de ’kvinnliga’ omslagen är statiska, inåtriktade och koncentrerar sig på det individuella medan de ’manliga’ visar rörelse, är utåtriktade […] och visar

nämligen baksidestexten, genom att den betonar Ann-Idas roll och dessutom ställer i centrum de starka känslor boken sägs innehålla, något som ju i allmänhet anses tilltala flickor i högre grad än pojkar.

En gruppindelning med problem

När det första boksamtalet om *Ängel i grön klänning* skulle äga rum, infann sig samtliga fem pojkar och fyra flickor i grupp A. Men redan tidigt i samtalet väcktes en misstanke om att flera av pojkarna inte hade läst så många sidor, eller åtminstone inte ville dela med sig av sina funderingar kring texten. Kalle gjorde en markering genom att säga att han ”kommer inte ihåg vad det handlar om”, något han rimligen borde ha gjort om han hade läst det fåtal kapitel eleverna hade givits i uppgift att läsa. (BSa1:58) Strax därefter svarade Ulf triumferande att han inte hade skrivit ”ett skit”, när Erika bad honom berätta lite grann utifrån sin läslogg. (BSa1:73) När hon sedan ville få eleverna att berätta lite om sina första intryck av boken svarade några av pojkarna ganska provocerande:

ULF: jag gillar ju inte böcker, så att--.
ERIKA: mm, (xx xx).
[…]
Ulf sitter och ritar på bänken.
KALLE: du får inte göra så.
ERIKA [låtsas inte om Ulfs tilltag]: vad tyckte Jimmy?
JIMMY: vad, om boken?
ERIKA: mm, hur långt har du läst?
JIMMY: nja, så där [visar i boken]. (xx xx).
ERIKA: det är bra, men vad tycker du om den här boken?
JIMMY: sådär.
ERIKA: kan du utveckla det lite?
JIMMY: mm, näej. (4s)
ERIKA: Ulf?
ULF: mhm? Lite seg.
ERIKA: vad är det som gör det, tror du, att du tycker så?
ULF: jag vet inte. (BSa1:120ff)

hellre människans omgivning än människan själv.” Barbara Lublinn, *Ungdomsbokens omslag. Fyra fallstudier*. C-uppsats, Konstvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet (Stockholm, 1997), s. 41.

Vid det här laget började Erika tappa tålamodet, och följande repliker föll därför i ett betydligt skarpare tonfall:

> ERIKA: nä, *jag* vet ju inte. Det är ju du som vet, om någon vet.
> ULF: nä, men jag gillar ju inte att läsa. Då blir den ju seg.
> ERIKA: nä, men om vi bortser lite från det så är det ju, det här är ju en bok som du ska läsa.
> ULF: jaa.
> ERIKA: och med tanke på det, att du trots allt måste läsa den, vad tycker du om den då?
> ULF: den kan väl bli rolig sedan, det vet man ju inte. Nu tycker jag ju inte den är rolig. (BSa1:138ff)

Därefter vände sig Erika till Tim, som hon visste var tämligen ordningsam och som tyckte om att läsa. Han svarade ordentligt varefter frågan bollades över till flickorna, vilka också gav noggranna svar.

Hur skall då pojkarnas avoghet tolkas? Utöver att de kanske inte hade läst boken finns flera faktorer, vilka jag menar samverkade. En var att Ulf, Kalle och Jimmy var omvittnat ointresserade av skönlitteratur. Fiktionsläsning tråkade ut dem, vilket i sig kan vara en bidragande orsak till att de inte hade någon lust att prata om boken. En annan faktor var den manliga jargong i klassen, vilken bland annat innebar att dessa pojkar sade emot läraren och i sitt tal tenderade att styra bort från undervisningsämnet. Det ovan citerade samtalsavsnittet, exempelvis, föregicks av att Kalle – klassens tongivande, och mest verbala pojke – med ett tämligen nonchalant tonfall sade att han inte mindes något av texten. Därefter blev Ulf och Jimmy alltmer rastlösa och kom till slut med sina avoga och buttra kommentarer. Jag menar därför att pojkarnas agerande påverkades av hur ledarfiguren ställde sig till boken. I sin klassrumsstudie såg Davies ett liknande mönster. De manliga eleverna påverkades nämligen mycket av de pojkar som upptog en stor del av talutrymmet eller på annat sätt var i ledarposition. Om dessa pojkar till exempel talade om annat än skoluppgiften drogs de andra lätt med i en sorts tävlingsinriktad talstil som medvetet *inte* handlade om den skoluppgift de var satta att göra.[15]

15. Davies, 1998, s. 24. I Sverige har språksociologen Jan Einarsson utifrån ett antal svenska studier dragit en liknande slutsats, även om han är noga med att påpeka att den är generell och inte gäller i alla klasser. Einarsson, tillsammans med sin kollega Tor G. Hultman, menar att ”[p]ojkarna vänjer sig vid att ta sig friheter och vid att stå i klassrumsoffentlighetens centrum – på gott och ont. Flickorna får mindre svängrum och en mer passiv åskådarroll.” I klassrumsinteraktionen har pojkarna följaktligen

En tredje faktor, som gäller Jimmy, är att han hade vissa läs- och skrivsvårigheter, något jag noterade att de andra pojkarna ibland tråkade honom för. Jimmys aversion mot fiktionsläsning kan alltså mycket väl ha att göra med att det helt enkelt var svårt för honom att ta sig igenom de texter som en del kamrater klarade snabbt och med lätthet. De vaga och undanglidande svar han gav i den ovan citerade passagen kan vara en följd av detta, samtidigt som hans negativa inställning till läsning också fungerade som ett skydd för honom. Genom att avfärda läsning överhuvudtaget, kunde han lättare dölja sina problem.

En bättre lösning

Medan det första boksamtalet i den blandade gruppen blev upphackat och inte särskilt informativt på grund av de tre pojkarnas ganska högljudda och provocerande stil, föll samtalet i flickgruppen väl ut. Men det bör noteras att någon enstaka flicka ibland inte lyssnade på de andra, och Molly hade inte skrivit så mycket som hon borde i sin läslogg. (BSb1:96) Erika tog dock inte någon notis om detta, utan lät det passera obemärkt.

Inför det andra diskussionstillfället var Erika fundersam över hur hon skulle kunna få till stånd en bättre fördelning av ordet i den blandade gruppen, men hon gjorde inte någon förändring i gruppsammansättningen. Denna kom ändå att förändras på ett sätt som åtminstone för några pojkar visade sig fungera väl. När det andra boksamtalet närmade sig bad nämligen Kalle om att få byta grupp. Han angav ingen egentlig orsak, men fick tillåtelse att byta till flickgruppen.

När Kalle sedan kom till det andra boksamtalet visade det sig att han nu hade läst hela boken, samt att han faktiskt tyckte om den. Det hade han själv inte trott att han skulle göra:

> KALLE: näe, jag tyckte väl boken, jag trodde inte den skulle vara bra. Men sedan tyckte jag att den var bra. Ehh, jag trodde den skulle vara lite mer vuxen. Att den, typ att den skulle vara svårläst och trälig och så. Men det flöt ju på rätt bra ändå. (BSb2:46)

Under läsningens gång fick Kalle upp ögonen för att den här typen av böcker kan ge en god läsupplevelse och vara roliga att läsa. Skildringen tycktes sålunda bredda hans litterära repertoar. Men samtidigt utgjorde hans läsprocess

ofta fler repliker än flickorna. Jan Einarsson, *Språksociologi* (Lund, 2004), s. 334.

ett exempel på precis vad McCormick kraftfullt har understrukit, nämligen att både textens och läsarens repertoarer är beroende av kontexten.[16] Medan Kalle till synes hade en viss litterär och allmän repertoar i den ena gruppen, tedde hans repertoarer sig annorlunda i en annan grupp, det vill säga i en annan kontext.

På det hela taget flöt samtalet mycket bra i den grupp Kalle nu tillhörde, och det fanns inga tendenser till att han skulle försöka överrösta flickorna eller inta en negativ hållning till läsningen. Snarare anpassade han sig till den i flickgruppen mer personliga och öppet diskuterande stilen. Detta beteende överensstämmer med hur pojkarna uttryckte sig i de blandade grupper Davies studerade. De tenderade nämligen att i större utsträckning än i grupper med enbart pojkar diskutera personliga ämnen och våga prata om känslor.[17] Inte heller lät sig flickorna störas av Kalles närvaro, utan förde en lika öppen diskussion som vid det första samtalstillfället.

I den grupp Kalle hade lämnat var gensvaret från några av pojkarna fortsatt klent. Ulf hade inte med sig sin läslogg och ansåg sig därför inte kunna svara när han fick en fråga. (BSa2:2) Många av hans kommentarer var endast upprepningar av vad andra hade sagt, varför det är svårt att uttyda om han verkligen hade läst hela texten. Här följer ett exempel, där frågan gäller vad han tyckte om Ann-Ida. Andra elever hade redan sagt att hon var snäll och omtänksam:

ULF: det är väl samma.

ERIKA: som vem då?

ULF: dom andra?

ERIKA: och vad är det.

ULF: att hon är omtänksam och snäll och så.

ERIKA: hur märker man det?

ULF: genom att ha läst boken.

ERIKA: vad är det som får en att märka det i boken?

ULF: det vet jag inte.

ERIKA: ja, det är inte lätt att ha en diskussion kan jag ju säga. […] Det är ju inte

16. McCormick har skrivit: "[T]here is no 'ideal' repertoire of the reader to match that of the text, but rather that repertoires are always overdetermined, and that while one may be able to specify the text's repertoire for a particular reading context or even a reading formation, one has to acknowledge that *aspects of that repertoire will shift as reading contexts change*." [min kursivering] Se McCormick, 1994, s. 72.

17. Davies, 1998, s. 21.

farligt att säga något, eller? Det är ju liksom (xx xx), och inte Helen heller.
HS: vi kommer ju inte att bedöma det ni säger på något sätt. Och som Erika sa, det finns inget rätt och fel utan man-, allt är precis lika rätt.
ERIKA: det är viktigt att man formulerar sina tankar och har en åsikt. Det har ni ju i alla andra sammanhang. Anna? (BSa2:94ff)

Även Fabian var tämligen undanglidande och vag i sina svar, men i slutet av samtalet formulerade han åtminstone några meningar angående vad han tyckte om boken och varför han hade denna åsikt: ”ja, jag tyckte den var ganska bra. Allt, ja, som det viktiga brukar komma på slutet, men det gjorde det inte i den här boken. Det kom innan hälften, tycker jag.” (BSa2:217) Jimmy lyssnade i flera fall inte på vad läraren sade eller hängde åtminstone inte med i diskussionen om texten. Till exempel höll han inte reda på vilket avsnitt som för tillfället diskuterades (BSa2:110), och han var ouppmärksam när Erika ställde en fråga:

ERIKA: är det någon av de andra personerna som du särskilt kommer att komma ihåg, som har fastnat?
TIM: inte direkt.
[…]
ERIKA: näe. Jimmy?
JIMMY: ja, vad var det? (BSa2:113ff)

Ulf och Jimmy satt dessutom och småbråkade under en del av samtalet. (BSa2:194ff och BSa2:209ff) Därefter övergick Jimmy till att göra skrapljud vid mikrofonen, vilket fick Erika att irriterat utbrista: ”Du måste sluta hålla på och pilla med pennan, för det går in på mikrofonen.” (BSa2:249)

Men det är värt att notera att Erika aldrig lät sig provoceras till att öppet ta strid mot pojkarnas kivande. Liksom läraren Helene, som i etnologen Anna Sofia Lundgrens avhandling om eleverna i en högstadieklass ignorerar två pojkars tydligt provokativa beteende i samband med en lektionsstart, valde Erika att efter en kort tillsägelse inte ta notis om dem.[18] Genom att, som i ett av utdragen ovan, vända sig till en annan person, visade Erika att hon inte tänkte låta sin lärarauktoritet utmanas. Men frågan är om hon lyckades? I det här fallet kom eleven Anna till hennes räddning i och med att hon räckte upp handen för att säga något som hade med texten att göra. Jag vill likväl påstå att de få pojkarna lyckades tämligen väl med att rubba lektionsplaneringen och

18. Lundgren, 2000, s. 57f.

få lärarens och övriga elevers uppmärksamhet att riktas mot annat än ämnet för diskussionen. Maktbalansen i gruppen försköts därmed alltmer åt de få pojkarnas håll.[19] Lundgren för i sin studie ett resonemang om att lärarrollen innefattar ”formell makt” över eleverna, något hon menar har betydelse för hur eleverna beter sig. Samtidigt är hon noga med att påpeka att det i de flesta fall av provokation är fråga om en individuell, snarare än en kollektiv, utmaning av lärarens myndighet.[20] Jag håller med om detta, men vill tillägga att det i min studie också tycks vara en genusberoende fråga, då det främst var pojkar som öppet ifrågasatte lärarens auktoritet. Somliga flickor kan förvisso ha haft liknande tankar, men protesterade i så fall i det tysta.

Pojkarna i den blandade gruppen betedde sig sålunda ungefär likadant som när Kalle varit närvarande. En märkbar skillnad var emellertid att Tim nu självmant yttrade sig även utan att ha fått en fråga. Han framstod därigenom som betydligt säkrare än vid det första samtalet, och reflekterade fritt över hur han själv skulle ha kunnat tänkas reagera i Ann-Idas situation, samtidigt som han också diskuterade *Ängel i grön klänning* i förhållande till andra litterära genrer. Det är givetvis vanskligt att hävda att Tims förändrade sätt enbart skulle bero på att Kalle inte längre var med i gruppen, och det är inte heller min avsikt att driva en sådan tes. En rad andra faktorer kan ha samverkat till detta. Men faktum är att Kalle vid flera tillfällen under de lektioner då jag närvarade drev med Tim. Även Erika hade lagt märke till att Kalle ibland retade honom.[21] Därför finns det fog för påståendet att Kalles frånvaro åtminstone bör ha bidragit till Tims förändring.

*

19. Att manliga elever tar sig, och i viss mån ges, rätten att styra klassrumssituationen på detta sätt är ingen nyhet. Den brittiska pedagogen Dale Spender skrev en på 1980-talet mycket uppmärksammad bok om klassrummets dubbelmoral, det vill säga det faktum att lärare hanterade pojkars och flickors beteende på olika sätt. Bland annat gav hon många exempel på hur pojkar tilläts ta mer utrymme i klassrummet. När de protesterade mot något eller öppet utmanade läraren bemöttes de ofta med respekt och utan nämnvärt klander. Flickor som agerade likadant blev däremot ordentligt förebrådda. Spenders förklaring till lärarnas agerande var att flickorna lättare lät sig tystas. Pojkarna gjorde istället uppror om de blev tillrättavisade. Det riskerade att störa lektionen än mer, varför lärarna försökte undvika sådana situationer. Dale Spender, *Invisible Women. The Schooling Scandal* (1982; London, 1989). Mycket har förbättrats under de decennier som gått, men exemplet från Erikas klass visar att en liten grupp pojkar än idag kan ta kontroll över klassrumsinteraktionen genom ett agerande som egentligen inte är accepterat.

20. Lundgren, 2000, s. 64f.

21. Från informellt samtal med Erika den 1/12 2003.

Gruppsammansättningen kan som synes ha betydelse för hur eleverna agerar i förhållande till varandra, och i förlängningen även för hur de hanterar sina tolkningar av litterära texter. Kalles gruppbyte och den förändring detta medförde för honom, och i viss mån för Tim, är ett exempel på detta, och visar tydligt att läsning är en social aktivitet där kontexten spelar en viktig roll för resultatet. För Kalle visade det sig vara betydligt lättare att vara öppen och tillmötesgående med sin tolkning när han var i en grupp med flickor. Davies drog i sin studie en liknande slutsats, då hon tyckte sig se att pojkarna ofta blev hjälpta av att vara i könsblandade grupper. I sådana konstellationer, menar hon, var det lättare för pojkarna att underordna sig lärarens syfte med lektionen än då de placerades i pojkdominerade grupper.[22] Låt säga att Kalle hade varit kvar i samma grupp som vid arbetets början. Då hade han med stor sannolikhet inte talat lika mycket eller lika öppet om sina tankar kring bokens innehåll, eftersom det inte hade stämt med den image och roll han hade i pojkgruppen. Kanske hade inte heller Tim vågat öppna sig i den utsträckning han nu gjorde.

Men det faktum att pojkarnas attityd gjorde det svårt för dem att tala om sina tolkningar, eller att överhuvudtaget visa att de hade läst boken, behöver inte nödvändigtvis innebära att de inte hade läst den. Inte bara Kalle och Tim, utan även i viss mån Jimmy och Ulf skrev ned sina reflektioner i läsloggen, vilket får antas innebära att de faktiskt läste boken. Detta visar återigen vilken makt en grupp kan ha över sina medlemmar i ett samtal.

Berättarteknikens för- och nackdelar

När vi nu har fått en inblick i läsarbetets rent praktiska svårigheter, är det tid att närmare studera elevernas egentliga läsprocess och tolkningar. I de två föregående kapitlen kunde konstateras att böckernas berättarteknik för många elever var en av de mest problematiska faktorerna vid läsningen av de olika romanerna. I *Hjärtans fröjd* ställde den filmiska stilen och det öppna slutet till det för en del elever, och i *Skriet från vildmarken* hade somliga svårt att förstå det sätt på vilket Buck introducerades. Den sistnämnda boken var också besvärlig för en del elever, då den skrevs och utspelades under en annan tidsepok.

McCormick har understrukit att den litterära tolkningen påverkas av relationen mellan textens tillkomsttid och plats samt den tid och plats där den

22. Davies, 1998, s. 25.

läses. Hon vänder sig därför mot idén om att den riktigt stora litteraturen är allmängiltig. Istället vill hon få läsarna att ”become aware that they are, in fact, not dealing with 'universal' or 'timeless' themes when they read a literary text, but are, rather, encountering real, historically situated, cultural differences and linkages in material history”.[23] Som tidigare nämnts bygger en texts litterära och allmänna repertoarer på den litterära ideologi, det vill säga de litterära normer, som var verksamma vid tiden för textens tillkomst. Ibland kan den litterära ideologin, just på grund av tids- eller kulturmässiga skillnader, krocka med läsarens repertoarer. Det var detta som hände en del elever vid läsningen av *Skriet från vildmarken*.

Eklund Lykulls bok, däremot, skrevs för knappt ett decennium sedan, alltså i en tid som Erikas elever lätt kan relatera till, och utspelar sig i ett vanligt svenskt samhälle, som inte heller det borde kännas särskilt främmande för läsarna. Och varken tiden eller miljön tycktes heller ge dem några svårigheter. Författaren själv är dock väl medveten om att hennes texter är föränderliga och starkt beroende av sin samtid. I en intervju har hon sagt:

> Böckerna skall läsas *nu,* inte om tio år. De blir fort föråldrade. I *Hökautostradan* nämnde jag Gorbatjov, i dag vet ungdomarna knappt vem han är. Det är viktigt för mig att böckerna är nutida, jag föredrar att de lever ett kort tag och sedan försvinner. Jag finns nu och det ska mina böcker också göra.[24]

I *Ängel i grön klänning* finns flera avsnitt som tydligt visar hur tidsbunden boken är ur vissa aspekter. Ett exempel utgörs av en passage när Ann-Ida säljer glass till diverse kändisar. Orup, Lili och Sussie, några medlemmar ur Ace of Base och den av Ann-Ida dyrkade Stakka Bo är alla glassugna, och Ann-Ida blir alldeles till sig av glädje över att få träffa dem. (ÄK, s. 270) När boken skrevs var de kända och omtalade, men för dagens tonåringar är flera av dessa namn säkerligen okända, eller åtminstone inte särskilt moderna. Detta påtalades dock inte särskilt av eleverna.

Emellertid ställde även *Ängel i grön klänning* sina läsare inför vissa berättartekniska problem. Ulf tyckte att kapitlen var alltför långa, vilket försvårade hans läsning, men han var tämligen ensam om denna åsikt. Anna menade tvärtom att kapitlen var föredömligt korta, eftersom de gav möjlighet att enkelt dela upp läsningen i lagom stora doser. (BSa2:185 respektive 198) Liksom

23. McCormick, 1994, s. 78f. Citatet är hämtat från s. 79.

24. Birgitta Fransson, ”Mina böcker skall läsas nu – imorgon är de för gamla!” Intervju med Anita Eklund Lykull, *Opsis Kalopsis* 1995:5, s. 29.

vid läsningen av *Hjärtans fröjd* ansåg några att de tidsmässiga hoppen gjorde det svårt att förstå hur allting hängde samman. Det första kapitlet utspelar sig som nämnts några år framåt i tiden och avslutas med en kort passage som för läsaren tillbaka till den kväll då livet så plötsligt förändrades för Ann-Ida:

> Tankarna rann som floder tillbaka till minnets hav. Ytan var grumlig, fylld av bråte. Men plötsligt blev allt klart och tydligt. Bitarna på plats. Tavlan, som jag kämpat med i så många år, var äntligen fullständig. Och jag mindes sista kvällen. Kvällen före den stora förändringen. (ÄK, s. 15)

Framförallt Rebecka menade att de tidsmässiga kasten komplicerade läsningen:

> REBECKA: jo, jag tycker det var så här dåligt, hon hoppade mycket i tiden, författaren, tycker jag.
> ERIKA: tycker du det var jobbigt?
> REBECKA: mm, nej, men det, ja man blev förvirrad. Jag blev förvirrad då. Eller så när man var trött på kvällarna så bara, öhh. (BSb2:203ff)

Men också Malin sade sig ha upplevt tidsförskjutningen som negativ, särskilt eftersom hon vid bokens slut kände sig tvungen att läsa om det första kapitlet då detta innehöll information om hur Ann-Idas liv såg ut några år senare. (BSb2:213) Malin var även missnöjd med bokens öppna slut, eftersom hon hade velat få veta mer om vad som hände personerna. (LL:12) Detsamma gällde Anna, som också hade velat få fortsättningen berättad för sig. (LL:12)

I dessa avseenden stämde deras litterära repertoar inte överens med textens. I deras lässtrategier, som McCormick menar är en viktig del av läsarens litterära repertoar, ingick helt enkelt inte att de själva skulle behöva skapa en fortsättning av bokens händelseförlopp.[25] Ett sådant avståndstagande till textens litterära konvention är ett tydligt exempel på en så kallad ”mismatch”, eller brist på samstämmighet, mellan textens och läsarnas litterära repertoarer.[26] Malin och Anna hade förväntat sig en mer förklarande avslutning än boken erbjöd, vilket fick dem att åtminstone för stunden tycka lite sämre om den. Denna brist på samstämmighet mellan en litterär skildrings öppna slut och unga läsares förväntningar och nyfikenhet på vad som komma skall är tämligen vanligt förekommande. Vi kunde exempelvis se några elever på Rönnskolan ta avstånd från det öppna slutet i *Hjärtans fröjd*. Ytterligare ett exempel står att finna i

25. McCormick, 1994, s. 85f.
26. Ibid., s. 87.

Staffan Thorsons *Den dubbla receptionen*. Där är flera elever negativa till att de inte fick veta hur det går i den novell de var satta att läsa. Men i Thorsons studie visade det sig också att någon elev faktiskt kom till insikt om att denna litterära konvention har det goda med sig att man som läsare håller nyfikenheten vid liv.[27] Åtminstone denna elev betvingade således sitt initiala motstånd och vidgade via den gemensamma läsprocessen sin litterära repertoar.

En viktig aspekt av berättartekniken, den personliga berättarstilen och det faktum att boken har en jag-berättare, visade sig dock fungera väl hos eleverna:

ERIKA: hade det varit annorlunda om det hade varit en berättare som var utan, än--.

REBECKA: men då hade man ju knappt kunnat göra en bok om henne.

KALLE: det är ju lättare att sätta sig in i historien om hon berättar.

BEATA: ja, det tror jag med.

VERA: alltså, det här med vardagliga grejor, då, då typ kan, då känns det mer naturligt att läsa när det inte bara är, typ, sådana här som andra grejor.

ERIKA: det är lättare att läsa?

VERA: nej, nej, nej, men alltså, det här som hon snackar om, att det kom och försvann och sådär [syftande på en diskussion om Ann-Idas efterlängtade mens, som kom och sedan försvann]. Det är ju sådana grejor som kan hända i samband med, alltså man ska ju sätta sig in i hennes situation, eller, liksom, in i boken.

REBECKA: men alltså, hon är ju bra på att skriva så om sig själv, men det är ju jobbigt att läsa sådant hela tiden att, åhh, hon tänker på en sak hela tiden. Jag kan bli så trött på det.

BEATA: jaa.

REBECKA: alltså, för det är ju kul att läsa om henne så och hennes liv och så, men det är ju inte kul att läsa typ tjugo gånger när hon tänker samma sak. (BSb2:124ff)

Flera elever skrev också i sina läsloggar att de uppskattade berättelsens jagform.[28] Tindra ”tyckte det var bra att hon berättar själv. Jag tyckte att det verkar sant och det känns verkligt.” Åsa höll med, men underströk också att berättarformen förde med sig vissa ointressanta detaljer. Hon preciserade dock aldrig vilka dessa var. För Anna, Jimmy, Kalle, Ulf och Tim bidrog berättarformen till att de lättare kunde sätta sig in i Ann-Idas situation och känsloliv.

27. Thorson, 2005, s. 150, 162f och 166. Den novell eleverna fick läsa var Håkan Nessers ”Om någonting händer”, *Färdlektyr* (Stockholm, 2000).

28. Se fråga 11 i läsloggen.

Dessa elever var som synes på det hela taget eniga om att jag-berättandet stämde väl överens med bokens handling och dess genre. Här finns därför en tydlig samstämmighet mellan läsarnas och bokens litterära repertoarer. Detta visade sig vara fallet även i fråga om ett flertal elevers åsikter om romanens verklighetsbild.

Beröringspunkter med den egna verkligheten

En viktig sida av läsarens litterära repertoar är som nämnts de lässtrategier han eller hon använder sig av för att förstå och få sammanhang i texten. Det kan bland annat röra sig om att identifiera sig med de litterära personerna, uppmärksamma centrala teman eller göra intertextuella kopplingar.[29] Det handlar följaktligen om att med hjälp av olika tillvägagångssätt bringa reda i textens litterära uppbyggnad och bilda sig en egen uppfattning om dess komponenter. Till grund för detta tolkningsarbete ligger emellertid läsarens allmänna repertoar.

Vid arbetet med *Ängel i grön klänning* blev det tydligt att dess fiktiva värld intresserade relativt många elever, och de kände igen sig tillräckligt i skeendet för att kunna reflektera över handlingen och personerna. Det skedde alltså en matchning mellan textens och läsarnas allmänna repertoarer. Utöver den redan nämnda berättarstilen var det några framträdande personer i boken samt tre teman om relationer, nämligen vänskap, familj och kärlek, som kom att fånga elevernas uppmärksamhet. Inte särskilt förvånande riktades deras intresse först och främst mot de stora omvälvningarna inom Ann-Idas familj. Men deras reaktioner skilde sig åt, i fråga om såväl lässtrategier som åsikter om handlingen.

Skilda lässtrategier

Eleverna reagerade både skriftligt och muntligt på den förändrade familjebilden. Ett utdrag ur Kalles läslogg sammanfattar väl den syn på bokens tematik som tycktes gemensam för ett stort antal elever:

> Jag tycker att den handlar om döden och dess konsekvenser. Hur livet kan ändras på bara några minuter. Den handlar även om att vara ung och att bli äldre. Om hur

29. McCormick, 1994, s. 86.

> svårt det kan vara att vara tonåring och även i detta fall, med en död mamma och en styvpappa. Men innebörden i boken är: Även om livet bara känns svart och hemskt ska man inte ge upp. Hoppet finns. Det gäller bara att komma över muren. (LL:8)

Av Kalles skriftliga fundering framgår att han självständigt hade reflekterat över bokens handling. Istället för att referera vad som händer Ann-Ida skrev han med egna ord vilket budskap han menade att texten ville sända, om än utan några direkta hänvisningar till textpassager. Därigenom visade han prov på en *expressivistisk* läsning, det vill säga en av de tre modeller McCormick har diskuterat utförligt.[30]

McCormicks resonemang rör emellertid främst de olika förhållningssätt till läsning som har kännetecknat litteraturundervisningen, varför jag har valt att också använda mig av en mer specifikt läsarinriktad version. Den har använts av Nils-Erik Nilsson, som med avstamp i McCormicks teori gjorde en indelning i tre, som han säger, ”läsarhållningar”. Enligt Nilsson bör dessa hållningar förstås som en följd av den undervisningsform eleverna respektive studenterna har varit föremål för.[31] Den *expressivistiska* hållningen innebär i huvudsak att läsaren intar en självständig position i förhållande till texten och vid tolkningen av den utgår ifrån sina egna reflektioner. Därmed inte sagt att läsarens argument alltid håller vid en närmare analys, men den expressivistiska läsaren gör åtminstone en egen tolkning. Personliga intryck och känslor är vägledande för denna läsare. Den *kognitivistiska* hållningen kännetecknas istället av en mer objektivt refererande tolkning där eleven söker uppmärksamma läraren på att han eller hon har förstått texten, alternativt en tolkning som visar att läsaren inte riktigt har begripit vad han eller hon har läst. Den *sociokulturella* hållningen, slutligen, kännetecknas av att läsaren utifrån sina sociala och kulturella referensramar, oavsett grad av förståelse, går i närkamp med texten och ibland öppet ställer frågor om till exempel textens personer eller miljö.[32]

Två saker behöver klargöras avseende Nilssons läsargruppering. För det första skiljer sig den expressivistiska och den sociokulturella läsaren åt därigenom att den förstnämnda så tydligt fokuserar textens betydelse för den egna personen, medan den senare ställer sig frågor om textens sociala och kulturella kontext. För det andra innebär den sociokulturella hållningen inte bara

30. Se kapitel 1 för en genomgång av de tre modeller för skönlitterär läsning – den *kognitiva,* den *expressiva* och den *sociokulturella* – som McCormick har analyserat och delvis kritiserat.

31. N-E Nilsson, 2000, s. 53.

32. Ibid., s. 51.

ett kritiskt förhållningssätt till texten som sådan, utan innefattar också någon form av social och kulturell medvetenhet. Den sociokulturella läsaren strävar således, enligt mitt förmenande, efter att placera in texten i ett vidare samhälleligt sammanhang.[33]

Kalles tolkning hade alltså, åtminstone i fråga om sättet att beskriva bokens handling, expressivistiska drag. Detsamma gällde Beata, som också drog någon form av personlig slutsats om handlingen. Men övriga tolv flickor och tre pojkar gav alla uttryck för en mer kognitivistisk hållning, medan snart sagt ingen gav uttryck för en tolkning av sociokulturell karaktär. Däri finns en markant likhet med de elever i år 9 som deltog i den mindre studie där Nilsson applicerade teorin om olika läsarhållningar på elever i år 8 och 9 samt på lärarstudenter. Det visade sig nämligen att en mycket stor andel av år 9-eleverna intog en kognitivistisk hållning till den text de hade fått i uppgift att läsa. Bland eleverna i år 8 var fördelningen mellan den kognitiva och expressivistiska hållningen tämligen jämn, medan lärarstudenterna i hans studie i mycket hög grad intog en expressivistisk hållning. Den sociokulturella hållningen var i samtliga grupper ovanlig.[34]

Erikas elev Ulfs anteckning får tjäna som exempel på den i hennes klass så vanliga kognitivistiska läsarhållningen. På frågan vad boken handlar om refererade han helt enkelt handlingen: ”Att Ann-Ida & Toms mamma & pappa dog i en viltolycka och därför måste de flytta till Örn & Marika. Dom verkar trivas där.” (LL:8) Även Tilda gav en kortfattad och refererande redogörelse: ”Det handlar om två ungdomar som blir ’föräldralösa’ och då får de bo hos sin biologiska pappa osv.” (LL:8) Övriga elever uttryckte sig på liknande sätt. Just döden, föräldralöshet och nya familjekonstellationer var ständigt återkommande teman i deras svar.

Om det hände mig…

Det stod tidigt klart att klassen upplevde bokens bärande tema vara hur Ann-Ida hanterar föräldrarnas död. Frågan tycktes beröra somliga elever djupt, och den diskuterades mycket:

33. I ett avsnitt om den sociokulturella läsmodellen skriver McCormick exempelvis om vad det innebär att vara ”a critically literate reader”, på följande sätt: ”to be a critically literate reader is to have the knowledge and ability to perceive the interconnectedness of social conditions and the reading and writing practices of a culture, to be able to analyse those conditions and practices, and to possess the critical and political awareness to take action within and against them.” McCormick, 1994, s. 49.

34. N-E Nilsson, 2000, s. 51 och 53.

ERIKA: går det att leva sig in i den här berättelsen?
ANNA: jaa.
ÅSA: det är svårt att leva sig in i, typ, att deras föräldrar dör.
TIM: det kan ju faktiskt hända, så det-, ja-.
JIMMY: det är ingen fantasi direkt.
ANNA: jag tänkte lite på, liksom, vad som skulle hända om ens föräldrar verkligen dog. Vart man skulle ta vägen och vad som skulle hända sedan.
ERIKA: var det jobbigt att sådana tankar kom upp?
ANNA: jaa, lite obehagligt.
JIMMY: (leka psykolog)
HS: men tror ni man skulle tänka ungefär som hon gör och bete sig ungefär som hon, eller?
TIM: chockad skulle man nog bli. Mer kan man nog inte säga innan.
HS: nä, det är ju jättesvårt att veta, men--.
ÅSA: jag hade nog inte, typ, börjat, för hon går ju typ till skolan direkt, så.
ULF: det skulle inte jag göra.
JIMMY: jag skulle ha varit hemma i fem år. (BSa2:145ff)

Här märktes tydligt att temat gjorde intryck på eleverna. Det fick dem att börja fundera över sina egna liv, och hur de skulle komma att påverkas om deras egna föräldrar försvann. Som synes deltog även de i övrigt splittrade pojkarna i diskussionen, ett tecken så gott som något på att ämnet var angeläget för dem.[35] Även i flickgruppen togs föräldrarnas död upp:

TINDRA: man tycker det är annorlunda bara för att hennes föräldrar har dött och så. Jag hade aldrig kunnat tänka mig att mina föräldrar skulle dö.
REBECKA: näe.
MALIN: det kan ju hända vem som helst.
BEATA: men alltså, det kanske är väl inte så svårt att leva sig in så. Men det är ju svårt att tänka på, åhh, mamma och pappa dör, för det tror man ju aldrig ska hända en själv.
REBECKA: och jobbigt att komma till en ny familj och sådant. Att komma till en familj man inte känner och så.
BEATA: (just det hon har ju nämnt flera gånger hur hon tänkte, och själv sätta sig in i hennes situation, så) det krä--.

35. På exempelvis Malmö stadsbibliotek har *Ängel i grön klänning* lånats av både många flickor och pojkar, något författaren själv tror kan ha att göra med just döds- och förlusttemat. Katarina Löfgren, ”En ny våg av pojk- och flickböcker?” *Författaren* 1998:6/7, s. 37.

ERIKA: det är jobbigt och tänka ju, att det skulle kunna hända. Men känns det overkligt? Känns det som att det här skulle aldrig ha kunnat hänt?
REBECKA: jo, eller, nä, alltså det känns inte overkligt, det kan ju hända.
MALIN: det är ju, det är ju verkligt, alltså det skulle mycket väl kunna hända mig känns det som i alla fall. (BSb2:150ff)

Tanken på att bli lämnad utan föräldrar var påfrestande för flera elever, något som förstärktes av det faktum att de uppfattade den fiktiva skildringen som tämligen realistisk. För några elever satte boken till och med rent konkreta spår i deras beteende. Vera sade fnissande att hon hade blivit snällare mot sina föräldrar, och Malin hade börjat oroa sig över att hennes far, som för tillfället var bortrest, inte hade hört av sig. (BSb2:159f)

Men alla tyckte inte att handlingen inbjöd till identifikation. Petra, Beata och Molly var överens om att inriktningen på döden gjorde skildringen ointressant och svår att förhålla sig till:

HS: men varför tycker du att den verkade tråkig?
PETRA: därför att det handlade om typ när de dog och sådant. Det tycker inte jag är kul. Jag tycker det ska handla om ens liv som, så här, ungdom.
BEATA: jaa, det är mycket roligare om det handlar om sådana saker. Då blir en bok bättre, om det så här handlar om ens liv.
PETRA: om man känner igen sig i den, så.
BEATA: nä, men också om det handlar om ett liv.
MALIN: men man tänker typ, det här skulle lika väl ha varit jag, alltså det är ju inte helt omöjligt.
HS: mm.
MOLLY: men det är roligare om en bok handlar om (xx xx), så här ett liv.
REBECKA: det är läskigt när hon sa som så att hon, typ, att man kollar ju bara i tidningen typ och så ser dödsannonser, å, å fy vad hemskt, Sedan, typ, glömmer man ju bort det. Och sedan när det händer en själv så hinner man ju inte tänka. (BSb1:85ff)[36]

De tre flickorna tycktes främst motsätta sig bokens allvarsamma drag för att det inte är ”kul” att läsa om sådant, men också för att de inte kunde känna igen

36. Tim skrev ett inlägg i sin läslogg som tyder på att också han var skeptisk till bokens fokus på döden. Men syftningen är något oklar, varför meningen kan tolkas på två sätt; antingen vände han sig mot att Ann-Ida och TomTom har svårt att komma över olyckan, eller så tyckte han överhuvudtaget inte om att boken handlar om föräldrarnas död. (LL:7). Klart är åtminstone att han inte var helt tillfreds med bokens sorgtema.

sig i skeendet. Ett viktigt kriterium för en bra bok var istället att det skulle gå att finna referenspunkter till den egna tillvaron, det vill säga att det skulle ges utrymme för någon form av igenkänning.[37] För Petra tycktes det även viktigt att det var ungdomar i huvudrollerna, vilket ju också kan ses som ett behov av att känna igen sig och vara trygg. Dessa flickors ovilja att läsa om svårhanterliga händelser de inte själva upplevt utgör ett exempel på tidigare nämnda läsning som skydd.

Deras uttalanden var emellertid något motsägelsefulla. Å ena sidan ville de att en bok skulle handla om en persons liv och därmed vara realistisk. Särskilt Beata hade ju angivit att hon företrädesvis tyckte om att läsa realistiska skildringar. Å andra sidan ville de inte att den skulle ta upp svårhanterliga och allvarsamma ämnen, något som ju faktiskt är en del av varje människas liv. De tre flickorna förespråkade därmed något jag skulle vilja benämna *selektiv realism*, det vill säga de ville läsa om positiva aspekter av ungdomslivet men sortera bort eventuella negativa sidor. Följden blir vad McCormick benämner ”tension”, det vill säga ett spänt förhållande mellan textens och läsarnas repertoarer. Till skillnad från McCormicks så kallade brist på samstämmighet infaller ett spänt förhållande då läsarna är bekanta med textens repertoar, men inte tycker om den.[38]

Några andra flickors tolkningar är istället exempel på vad som kallas brist på samstämmighet. De skrev i sina läsloggar att de hade svårt att relatera till bokens skeende. Såväl Julia som Petra och Åsa framhöll att de inte kunde sätta sig in i Ann-Idas belägenhet, eftersom de aldrig hade upplevt något liknande själva. (LL:11b) Och visst ligger det något i detta påstående. Det är självfallet omöjligt att *veta* hur det skulle kännas att vara i Ann-Idas sits. Däremot ges man som läsare möjlighet att åtminstone *föreställa sig* hur man själv skulle reagera i olika situationer. Dessutom är det naturligtvis möjligt att, utifrån textens beskrivningar, skapa sig en bild av hur den fiktiva personen känner. Men för detta krävs någon form av erfarenhet som möjliggör en sådan inblick i en annan persons upplevelse. Rosenblatt har beskrivit detta:

> Without linkage with the past experiences and present interests of the reader, the work will not come alive for him, or, rather, he will not be prepared to bring it to life. […] To share the author's insight, the reader need not have had identical

37. Begreppet *igenkänning* har brukats i tidigare kapitel. Se L-G Malmgren, 1986, s. 165ff för en utförlig beskrivning.

38. McCormick, 1994, s. 87.

> experiences, but he must have experienced some needs, emotions, concepts, some circumstances and relationships, from which he can construct the new situations, emotions, and understandings set forth in the literary work.[39]

Huruvida läsaren lyckas sätta sig in i den fiktiva personens situation beror alltså på de livserfarenheter han eller hon bär med sig vid läsningens början. Läsarens allmänna repertoar är följaktligen av betydelse. Exempelvis håller jag inte för otroligt att, i det här fallet, flickornas ålder kan ha medverkat till att de fick svårt att identifiera sig med Ann-Idas besvärliga situation. Läsning som skydd är en annan möjlig förklaring till deras tydliga avståndstagande. Tanken att ens föräldrar skulle kunna dö kan vara svår att hantera, varför det som läsare är lätt att sätta på sig skygglappar och undvika att tänka i sådana banor.

Men även läsarens litterära bagage har betydelse. Som vi kunde se i början av kapitlet var varken Åsa, Petra eller Julia särskilt frekventa läsare. De läste till och med väldigt sällan. Ingen av dem lockades heller av ungdomsboken som genre. Däremot ingick spänning, kärleksskildringar och veckotidningar i deras litterära repertoar – det vill säga genrer som inte har så mycket gemensamt med *Ängel i grön klänning*, och som uppmuntrar till delvis andra lässtrategier. Spänningslitteraturen medför ofta ett relativt högt tempo, något många menade saknas i Eklund Lykulls bok. Inte heller inbjuder boken i någon högre grad till den tidigare nämnda lässtrategi Larsson menar att kvinnor använder sig av vid läsning av populärlitterära skildringar. I Radways undersökning om kvinnors läsning av romantikböcker visade det sig ju dessutom att läsningen för många innebar en flykt från vardagen och dess problem, alltså raka motsatsen till den realistiska skildringen av Ann-Idas tillvaro med alla dess svårigheter.[40] Även etnologen Karin Lövgren har i en studie åskådliggjort hur tonårsflickors romantikläsning erbjuder dem en tillfällig flykt till en annan värld.[41] Hon menar att flickorna genom läsningen får en stunds underhållning, men att de även förbereds för den vuxna kvinnorollen med dess olika relationer.[42]

Skildringen av Ann-Ida handlar däremot om den ännu inte fullvuxna kvinnan och hennes slingriga väg in i en vuxentillvaro. Långt ifrån att erbjuda en flykt till en annan, vuxen och i många fall mer glamorös värld, ger boken inblick

39. Rosenblatt, 1995, s. 77.
40. Radway, 1984, s. 86ff.
41. Lövgren, 1991, s. 97–117.
42. Ibid., s. 115f.

i en vanlig ung flickas problem och de ibland livsavgörande ställningstaganden hon tvingas till. Gång på gång markeras också hennes identitet som ung flicka, fortfarande beroende av den trygghet föräldrar och hem kan erbjuda. Ann-Ida understryker själv detta när hon några år efter olyckan ser tillbaka: ”Samtidigt vill jag ju lära känna Christa. Nu när jag är vuxen! Hade inte ens fått mens när det hände. Jag hade inte kysst någon och definitivt inte legat med någon. Var ju så oerfaren på alla håll och kanter.” (ÄK, s. 14) För de av klassens flickor som sökte identifikation i den vuxna kvinnan fanns därmed inte så mycket att hämta i beskrivningen av Ann-Ida.

Viktiga personer

Det råder inget tvivel om att eleverna identifierade Ann-Ida som huvudperson, men så är hon också bokens jag-berättare och därmed den person genom vars ögon skeendet tolkas och bedöms. I hennes närhet finns likväl några andra personer, vilka också i någon mån förekom i boksamtalen och elevernas läsloggar. Framförallt rör det sig om Ann-Idas närmaste familjemedlemmar, pojkvännen Nicolaj, den tidigare bästa vännen Klara samt de nyvunna vännerna Anton och Sascha. Elevernas respons på deras personligheter och beteende var på det hela taget samstämmig.

Som vi har sett hanterar Ann-Ida den nya situationen som den sökande och funderande tonåring hon är. Och det är inte nog med att hennes mor och Gillis plötsligt har ryckts bort från henne. Det blir också alltmer uppenbart att den på många sätt idylliska tillvaro Ann-Ida hade tyckt sig leva i hade haft sina allvarliga brister. När hon hittar moderns dagböcker blir detta skrämmande tydligt för henne:

> Mamma hade på några minuter förvandlats till en främmande människa. Hade tänkt annorlunda. Känt annorlunda än vad jag trott. Hon var mera hjälplös, inte alls bara den kavata barnmorskan. Sjuksköterskan som hjälpte alla andra. Som gav råd, styrde och ställde. Höll kurser i livräddning till och med.
>
> Olyckan skrek från sidorna. (ÄK, s. 200)

En aspekt av elevernas diskussioner och skriftliga kommentarer som kan tyckas lite märklig är att det faktum att Gillis brukade aga de båda barnen knappt berördes. I boken talar Ann-Ida då och då om hur kränkta hon och TomTom hade blivit av detta. Mot slutet visar det sig också att Gillis bäste vän hela tiden hade vetat om vad som försiggick, men inte lyckats förmå honom att upphöra

med agan. (ÄK, s. 258) I elevernas samtal kommenterades vid några tillfällen att Gillis brukade slå barnen, men ingen tog ställning i frågan. I grupp A gick samtalet som nedan, utan att egentligen utmynna i någonting mer än ett utbyte av information. Det var sålunda ett typiskt exempel på hur en kognitiv läsarhållning kan ta sig uttryck:

ÅSA: han brukade väl, typ, eller typ så här slå barnen, eller?
ULF: han gav dem så här örfilar och sådant.
ÅSA: han var väl sjuk.
TINA: han slog väl mamman också ibland? (BSa2:264ff)

Av kommentarerna att döma var fler elever mer negativa till Ann-Idas biologiske pappa Örn än till Gillis, även om de tycktes anse att han nog trots allt var glad över barnen:

REBECKA: […] Men Örn och dom verkar ha det riktigt så här fint och--.
PETRA: prydligt och--.
REBECKA: stelt och så, tycker jag. Fast Örn verkar så här typ inte ens prata med dom eller så.
PETRA: han är bara slibbig. Han är bara slibbig.
REBECKA: men hon Marika pratar med dom. Men han verkar (xx xx), och är aldrig hemma och så.
ERIKA: känns det som att han vill ha dom?
BEATA: jaa, det tycker jag.
PETRA: ja.
BEATA: ja, han tycker om barnen jättemycket, tror jag. Det gäller bara att visa det. (BSb1:245ff)

Annas läsloggskommentar visar att hon var av samma åsikt som Beata, nämligen att Örn nog älskar sina barn men har svårt att visa det. (LL:7) Vera menade däremot att Örn mest verkar lite udda, men beskrev aldrig närmare vad hon egentligen menade med detta. (BSb1:310) Julia och Petra uppfattade honom som ”tråkig” och som om han dolde något. (LL:7) Det framgick också att flera elever ansåg att de inte lärde känna honom. Ulf kommenterade exempelvis: ”Örn är nog också trevlig”. (LL:7) Som synes gav ingen av eleverna särskilt mycket tid eller utrymme åt att kommentera Örn. Han, precis som Gillis, tycktes fungera som en bifigur utan alltför stor betydelse, trots att han av många nämndes som en av bokens mer viktiga personer.

Inte heller ägnades särskilt mycket utrymme åt Ann-Idas nya vän Sascha,

som är mycket illa däran i anorexi. I ett av boksamtalen diskuterades visserligen hennes sjukdom. Karin och Anna menade att den åtminstone till viss del säkerligen berodde på föräldrarnas skilsmässa. (BSa2:47f) Anna hade också noterat att Sascha överlevde det allvarliga tillstånd hon befann sig i vid bokens slut, eftersom hon nämns i bokens framtida första kapitel. (BSa2:52) Men i övrigt diskuterades i boksamtalen inte de ofta allvarsamma och tunga avsnitt där Sascha och hennes sjukdom avhandlas. Detta trots att ganska många av eleverna i sina läsloggar pekade ut Saschas anorexi som ett viktigt tema. Ingen skrev heller några mer utförliga kommentarer i läsloggen om Sascha eller hennes situation. Malin och Kalle kom dock att beröra ämnet då de intervjuades. Malin menade att man som läsare kunde lära en del av Saschas sjukdom, även om hon inte ansåg att Ann-Ida agerade som hon borde ha gjort. (IntMK:127) Men Malin var inte säker på hur situationen borde ha hanterats, och av Kalles reaktion att döma kände han sig mycket osäker på hur han skulle ha agerat om han hade varit vän till en anorektiker: ”[D]å skulle jag inte veta hur jag skulle bete mig. Inte en aning. För gör man fel så kan det ju gå väldigt fel, alltså förstora problemet.” (IntMK:131)

I samband med olyckan blir Ann-Ida sviken av sin bästa vän Klara. Istället blir hon god vän med Anton, en CP-skadad klasskamrat som hon aldrig tidigare hade brytt sig om. Han blir nu den person som vågar prata med henne, något som lägger grunden till den nära vänskap som utvecklas mellan dem. Rebecka var positiv till Anton, och tyckte att ”han var grym”. Petra menade att Ann-Ida nog valde att bli vän med honom bara för att det inte fanns någon annan, men att hon nog också hade mognat lite. Men Rebecka trodde att det som förde dem samman var hans förmåga att vara som vanligt mot henne, något ingen annan klasskamrat klarade av. (BSb1:192ff) För henne var det också självklart att som vän till en olycksdrabbad prata med personen i fråga. Detta höll Beata med om, men hon visade samtidigt att hon inte riktigt tyckte om att Ann-Ida och TomTom försökte leva som vanligt efter olyckan: ”[M]en liksom, de som typ betedde sig ju som ganska vanligt sedan då föräldrarna hade dött. Jag tycker det är rätt konstigt.” (BSb1:212) Hennes reaktion liknar den som Ann-Ida råkar ut för i skolan när hon dagarna efter olyckan klär sig i sin mors röda tröja för att känna moderns närhet: ”Alldeles innan jag satte mig hörde jag någon viska. ’Man ska inte ha rött på sig när någon är död, va’ konstig hon är!’” (ÄK, s. 49)

Frågan om hur Ann-Ida och TomTom borde bete sig diskuterades ytterligare i flickgruppen:

BEATA: de bara, de har inte gråtit alls mycket. Vid graven grät de ingenting.
REBECKA: i och för sig, det kan ju vara--.
BEATA: det kan ju komma som en chock med.
REBECKA: jaa.
Flera: (xx xx).
BEATA: man tror inte att de är döda.
REBECKA: det måste ju komma ut någon gång.
[…]
MALIN: jag tror man reagerar så. Jag tror faktiskt man gör det. Man blir nog mest chockad. Sedan kanske det kommer efter ett tag. Nu får man ju inte veta så där jättelångt efter i alla fall.
MOLLY: men jag tror de tar det starkare än alla andra. Andra kan nog börja gråta, men inte en själv. Man känner sej nog så väldigt svag, så man orkar nog inte gråta ändå. (BSb1:215ff)

Sympatin för Ann-Ida var alltså inte total, utan åsikterna om henne varierade. Rebecka tyckte exempelvis att hon verkade vara en snäll och omtänksam flicka, något som även Karin, Anna, Tilda, Åsa och Ulf höll med om. (BSa2:81ff) Beata var av samma åsikt, men menade att Ann-Ida straffade Klara väl hårt efter olyckan. Beata påpekade att man faktiskt också måste försöka se saken ur Klaras perspektiv, och att det inte alls är självklart att hon borde ha vetat hur hon skulle bete sig. Och Vera var kritisk till att Ann-Ida så helt avvisade Nicolaj efter att deras första träff hade gått snett, även om hon ansåg att Nicolaj hade agerat helt felaktigt vid tillfället i fråga. (BSb2:74ff)

Först kom emellertid Vera inte riktigt ihåg vad som hade skett, men med hjälp av några andra flickor lyckades hon dra sig till minnes den utlösande händelsen:

BEATA: de hade suttit så här och fikat. Så hade han bara, så hade den där Flora kommit, som de hade--, hans gamla flickvän, som hade typ varit otrogen mot--.
REBECKA: hon hade varit otrogen mot honom.
BEATA: jaa, då så typ sätter hon sig bara och börjar babbla så och typ försöker frysa ut Ann-Ida.
VERA: och han följer inte efter. Det tyckte jag var elakt. (BSb2:88ff)

Ovanstående dialog utgör ett exempel på hur samtalet i flickgruppen ofta tedde sig. En flicka påbörjade ett resonemang, varefter en annan tog vid, för att följas av ytterligare en. De ingick så att säga i en gemensam meningsskapande

process. Pojkarna yttrade sig däremot mer individuellt. Ett dylikt mönster framträdde i Davies studie. Hon kunde se att flickorna ofta byggde vidare på varandras yttranden. Pojkarnas inlägg var kortare och inbjöd inte på samma sätt till diskussion.[43]

*

Ett slående drag rörande elevernas diskussion om persongalleriet var att de gav tämligen kortfattade och refererande svar utan särskilt djupt engagemang. Vid något enstaka tillfälle tycktes de hågade att diskutera mer ingående. Det gällde då Ann-Idas och TomToms beteende direkt efter olyckan. I övrigt beskrevs personerna framförallt i allmänna ordalag. Även här blev det således tydligt att många av eleverna intog en kognitiv läsarhållning där återgivande av händelser och personers handlande, snarare än ett eget ställningstagande och egna värderingar, är karakteristiska inslag. Utöver en eventuell brist på intresse eller ovana vid att läsa, diskutera och skriva ned sina funderingar ser jag framförallt två förklaringar till detta. För det första bidrar givetvis det sätt varpå en diskussion leds till vilken form av respons deltagarna ger, något jag har anledning återkomma till i det avslutande kapitlet. Boksamtalen i Erikas klass kännetecknades av att Erika ställde många frågor som inbjöd till faktabaserade och refererande svar snarare än till en fördjupad diskussion och egna, ställningstaganden. För det andra baserades samtalen i väl hög grad på läsloggarna, vilket bidrog till att eleverna kan ha känt sig låsta till vad de hade skrivit där.

Malin och Kalle – två läsarporträtt

Malin och Kalle visade sig vara mycket lättsamma att intervjua. De delade gärna med sig av sina uppfattningar om litteratur i allmänhet och om *Ängel i grön klänning* i synnerhet. Som nämnts sade sig Malin läsa lite då och då, gärna deckare och böckerna om Harry Potter, medan Kalle var betydligt mer sporadisk i sitt läsande. Men under intervjun framkom att båda hade tämligen bestämda åsikter om vad som kännetecknade en bra bok:

HS: Om ni ska säga, tänka er en riktigt bra bok, hur ser den ut?

MALIN: spännande.

HS: jaa?

MALIN: kärlek är väl kul. Det behöver inte vara det, men det kan vara det.

43. Davies, 1998, s. 16ff.

HS: spännande, på, på vilket sätt?
MALIN: det ska vara så där så man vill läsa lite till.
HS: så att det hän-, så att det händer mycket, eller?
MALIN: det behöver inte vara det att någon blir mördad hela tiden, men att det liksom, att man liksom vill läsa vidare (xx xx).
HS: mm. Och hur tycker du att personerna ska vara i en bok? Är det viktigt hur personerna är, eller är det handlingen som är, som är det stora?
MALIN: ehh, det beror precis på vilken bok det är, men om det är en bok som, alltså man kan känna igen sig i så är det, då ska det ju vara personer som man kan känna igen sig i (xx xx). Sedan kan det ju vara, liksom, jag har läst Harry Potter-böckerna och då är det ju inte så, alltså det händer ju inte men alltså det är ju ändå så att man vill läsa. Jag tycker det.
HS: mm. Vad är det som är bra med de böckerna? Kanske är svårt att säga, men--.
MALIN: jaa. Men det är ju lite spännande och, jaa, så där.
[…]
KALLE: ja, jag ser hellre på filmen [syftande på filmatiseringarna av Harry Potter-böckerna]. ((skratt)) Jo, nej, (jag försökte också), jag har läst Harry Potter, typ, jaa, den sista. (Skulle ha sett den med), men det hann jag inte.
HS: näe, men vad, vad har du tyckt om dem?
KALLE: jo, de har varit bra. Jag tycker mera om, typ, *Sagan om ringen* eller så än vanlig nutida bok, mer fantasy och så.
HS: jaa? Vad är det som lockar med det?
KALLE: just det här att det, det är ju inte på riktigt, men det känns som på riktigt, eller, ehh--.
HS: att det liksom är en egen värld så?
KALLE: ja, precis. Det är lite eget så.
HS: mm. Är det lättare att fantisera själv kring sådana böcker, tycker du?
KALLE: man skapar sig, ja man skapar sig en egen uppfattning av just boken då. Ehh, eller filmen.
HS: mm. Har du läst *Sagan om ringen*?
KALLE: näe. Jag ska börja med det.
HS: jaa? Men du har sett filmerna?
KALLE: filmerna har jag sett allihopa, ja.
HS: vad tyckte du om dem?
KALLE: ja de är helt underbara. De bästa filmer jag har sett, (HS: jaa.) lugnt. Kanon.

HS: vad är det som är så bra med dem, mer än att det är, än att det är liksom en särskild värld?

KALLE: ehh, jaa, Tolkiens arbete, det vill säga allt han har lagt ned på att skapa allting. Och flera grejor. Det är ju inget litet arbete han har åstadkommit, utan ett stort. Och det är, det gör rätt mycket. Så att allting hänger ihop. Det är ingen slump.

HS: näe. Känns det, alltså nu är det ju en fantasivärld, men tycker du ändå att det känns som om den världen funkar, att--?

KALLE: jaa. Ja, men mycket som Tolkiens arbete gjorde det speglas ju tillbaks på den riktiga världen. Det som han har upplevt och så där. […] (IntMK:47ff)

Avsnittet innehåller en hel del information om de bådas läspreferenser.[44] Liksom för så många andra elever var ett för Malin viktigt kriterium på en bra bok att den är spännande. Det tolkar jag som att boken bör förmå väcka hennes intresse för att läsa vidare, snarare än att den måste vara rafflande och händelsefylld.[45] Vidare ansåg hon att det i vissa typer av böcker, mer än i andra, är viktigt att man kan känna igen sig i personerna. Malin menade i detta sammanhang snarast sådana böcker där även handlingen är bekant. Med denna formulering avser hon troligen realistiska skildringar i en för henne välkänd miljö. Av hennes svar att döma är det vid exempelvis fantasyläsning inte alls lika viktigt att kunna identifiera sig med någon i persongalleriet. Kalle visade sig som synes vara mer positiv till fantasy och dess alternativa världar än till realistiska romaner. Vad som främst fängslade honom med exempelvis *Härskarringen*-trilogin var dess uppbyggnad av en helt egen, fungerande fantasivärld, vilken han menade är en sorts reflektion av vår egen verklighet.

---

44. Vid arbetet med *Ängel i grön klänning* framgick det tydligt att Kalle betydligt oftare såg på film än läste böcker. I intervjun hänvisade han ju dessutom till filmatiseringar snarare än till de böcker dessa bygger på. Jag gör dock ingen större åtskillnad mellan hans resonemang kring böcker och filmer, eftersom Kalles inlägg främst rör vilka genrer han tyckte om, samt huruvida handlingen skall ta plats i en fantasivärld eller i en till synes verklig värld. Kalle tycktes i detta avseende heller inte själv göra någon större skillnad mellan böcker och film, varför jag inte ser någon anledning till att försöka särskilja hans bok- och filmpreferenser.

45. Jag grundar min tolkning av *spänning* på tidigare narratologiska studier. Se exempelvis Johan Svedjedal, ”Spänning och nyfikenhet som effekter av prosafiktionens temporalstruktur. En begreppsdiskussion”, *Brott, kärlek, äventyr. Texter om populärlitteratur*, red. Dag Hedman (Lund, 1995), s. 65f. Se också Söderlund, 2004, s. 74, som med hänvisning till bland andra Svedjedal samt Bo Bennich-Björkman, *Forskning om detektivromanen 1907–1977. En kritisk granskning av viktigare insatser i England, USA, Frankrike och Tyskland*. Litteratur och samhälle nr 4/5 1977 (Uppsala, 1978) har konstaterat hur spänning brukar definieras inom narratologisk forskning. Söderlund menar att det har att göra med en förväntan inför vad som skall komma att hända längre fram i berättelsen och hur den kommer att sluta. Spänning, liksom nyfikenhet, är alltså kopplade till läsarens jakt efter kunskap om händelseförloppet.

För både Kalle och Malin var det viktigt att en litterär värld framstår som ett funktionsdugligt samhälle. Även om det är en fantasivärld som skildras ville de ha känslan av att det skulle kunna vara verklighet. Därför var ingen av dem intresserad av science fiction. De menade nämligen att rymden är för svår att förstå sig på. Malin sade till exempel att ”man förstår inte så mycket om rymden. Man vet inte så mycket, så det är liksom svårt att föreställa sig.” (IntMK:96) Av samma orsak var Malin inte heller intresserad av historiska romaner. Utöver att hon inte tyckte att hon kunde relatera till en annan tid var hon misstänksam mot historiska böcker, då det inte med säkerhet går att fastställa att den värld som där byggs upp stämmer med hur verkligheten såg ut vid den tiden: ”det kan ju vara en fantasivärld då, liksom. Men det känns lite konstigt.” (IntMK:346ff) Malin ville alltså i sin läsning kunna känna sig säker på att det antingen kommer att röra sig om en skildring som är med verkligheten överensstämmande, eller en fantasivärld där man inte behöver fundera över huruvida den existerar i verkligheten. Kalle hade inte samma betänkligheter inför historiska romaner, utan menade snarare att de kunde vara intressanta eftersom de ger kunskap om en annan epok. (IntMK:348ff)

Spänning och fantasy, men också någon form av verklighetsanknytning, var följaktligen nyckelord i fråga om de båda läsarnas preferenser. Då *Ängel i grön klänning* får sägas ha en något annan genretillhörighet, var det intressant att följa Malins och Kalles resonemang kring sina tolkningar av den. Som redan nämnts visade sig Kalle värdesätta denna roman, trots att den skilde sig från de böcker han vanligen läste. Detsamma gällde Malin. Även om de hade svårt att precisera vad som gjorde boken läsvärd, återkom de gång efter annan till några få komponenter av betydelse.

För det första behandlade den teman som fångade deras intresse, och som de lätt kunde förhålla sig till. Det skedde alltså en matchning mellan bokens och deras egna repertoarer. Framförallt upptogs deras tankar av Ann-Idas plötsliga förlust av föräldrarna. Kalle uppskattade att han som läsare tvingades sätta sig in i hennes situation och fundera över hur han själv skulle ha hanterat den. (IntMK:98ff) Malin höll med, men poängterade också att boken dels kan fungera som tröst för ungdomar i Ann-Idas situation, dels kan förmedla hopp till dem som så behöver. (IntMK:116) Hon tyckte också att hon själv hade fått kunskap om hur man bör agera om en vän drabbas av något dylikt. Med syftning på Klaras tarvliga beteende i boken sade hon:

> man skulle säkert ha gjort så. Men så tänker man ju, liksom, att bara lämna henne eller så här, det känns ju taskigt. Men det hade man säkert gjort om vi inte hade läst boken. Nu om det skulle hända, så, så kanske man hade tänkt mera att så är det ju inte egentligen bra att göra. (IntMK:123)

Malin ansåg även att det fanns mycket att lära av hur Ann-Ida hanterar Saschas anorexi, både om vad man som vän bör göra och hur man skall undvika att agera. Här visade hon prov på en expressivistisk hållning, genom att hon självständigt argumenterade och funderade över de tankar texten gav upphov till.[46] Hennes respons utgör även ett utmärkt exempel på att befinna sig i Langers tredje position, nämligen *att stiga ut och tänka över det man vet*. Den skiljer sig som bekant från övriga tre faser genom att läsaren här tar ett steg tillbaka och begrundar vad texten har att lära, och vilken betydelse detta kan ha i ens eget liv.[47] Malin såg uppenbarligen inte boken som blott och bart en textmassa i avsaknad av budskap, utan strävade efter att lära sig något och att finna en mening.

För det andra erbjöd boken dem spänning. Med andra ord gav den dem en drivkraft att läsa vidare. Kalle menade att boken var spännande, men inte i bemärkelsen nervkittlande och händelserik utan snarare genom att man som läsare inte är riktigt säker på hur det skall gå i slutändan. (IntMK:112) För Malin handlade det mer om en kombination av realism och en mångsidig handling. Kortfattat menade hon någonting i stil med att allt som sker i boken känns tänkbart och realistiskt, men att det händer väldigt mycket mer än i det verkliga livet. Denna komprimerade verklighetsskildring tilltalade henne. (IntMK:175 och 201)

Ytterligare två aspekter som åtminstone någon av de två läsarna tyckte var positiva har att göra med berättelsens uppbyggnad. Malin sällade sig till skaran av elever som ansåg att berättandets jag-form passade bra. Hon menade att den hade det goda med sig att hon fick ta del av Ann-Idas tankar på ett sätt hon annars inte trodde skulle ha varit möjligt. (IntMK:179) Därutöver var båda förtjusta i den berättartekniska finessen att inleda boken med ett kapitel som utspelar sig i framtiden. De var i och för sig överens om att det var svårbegrip-

46. N-E Nilsson, 2000, s. 51.

47. Angående den tredje fasen skriver Langer: ”here we use our developing understandings, our text-worlds, in order to add to our own knowledge and experiences. It is the time when the thoughts in our envisionments give us cause to shift the focus of meaning development for a moment, from the text-world we are creating to what those ideas mean for our own lives.” Langer, 1995, s. 17f. Se kapitel 1 för en mer ingående redogörelse för Langers teori om skapande av föreställningsvärldar.

ligt vid en första genomläsning, men när de hade återvänt till det första kapitlet efter att ha läst hela boken gav det ett nytt perspektiv på handlingen. För Malin var det denna titt in i framtiden som knöt ihop och fullbordade berättelsen (IntMK:141), något som Kalle höll med om. Han uppskattade framförallt att läsaren inte lämnades ensam med ett helt öppet slut, utan att det fanns ledtrådar till framtiden redan i början av boken. (IntMK:155)

Malins och Kalles åsikter om *Ängel i grön klänning* stämde som synes till stor del överens och var dessutom tämligen positiva. När de under intervjun kom in på vilka läsargrupper som kunde tänkas attraheras av boken svarade de samstämmigt att den kunde passa både flickor och pojkar. Men vid en diskussion om Ann-Ida framgick det att Kalle bitvis hade haft svårt att sätta sig in i hennes situation, något han själv tillskrev genusrelaterade skillnader:

> KALLE: jo, men som Malin sa, det, man kan ju sätta sig in i situationen. Fast det är lite svårt det här att vara kille och hon, hon är tjej, för det är två olika världar för killar och tjejer.
> HS: känns det tydligt, tycker du, när man läser?
> KALLE: jaa. Hon tänker på sådant som jag inte har tänkt på överhuvudtaget.
> HS: som till exempel?
> KALLE: ja, mensen va så här. Det är väl egentligen självklart. En massa andra (saker så här) som jag tycker är rätt tjatigt, som jag inte skulle dra ut och tänka på. (IntMK:187ff)

Kalle syftade här bland annat på de passager i boken där Ann-Ida först väntar på att få sin mens och sedan äntligen får den, det vill säga en situation som måste kunna kännas främmande för unga manliga läsare. Men att frågan är viktig för Ann-Ida råder det ingen tvekan om. För henne innebär den ett steg närmare den vuxna kvinnorollen:

> Jag hade fått mens. MENS. Äntligen!
>
> Kikade ner på den röda fläcken i brallorna. Äntligen handlade det om mig också. Jag var en i gänget. En som den sinnessvaga bindreklamen vände sig till. Nu angick det mig. Uppsugningsförmågan, de praktiska vingarna… hela köret! (ÄK, s. 159)

Malin, liksom Rebecka i ett av boksamtalen, (BSb2:133) kom lite senare under intervjun med funderingar liknande Kalles:

MALIN: säkert lättare med tjejer, men jag tror att många kan nog läsa den. Det är ju, det vi pratade om, att hon har ju lyckats med den där tonårskänslan eller vad man ska säga. Men det är många som, det är ju många böcker som handlar om sådant, i tjejböcker så är det ju många som tar upp mens och sådant. Det kan ju bli lite tjatigt, liksom, men det är ju säkert inte menat så. Det är ju många som gör det, det är ju typiskt (xx).

KALLE: jag tror inte det här är en bok som en kille skulle sätta sig med. Om han fick reda på att det var väldigt mycket, alltså, (xx xx), det är en väldigt tjejig bok. (IntMK:306f)

De var sålunda eniga om att boken nog hade större potential att locka kvinnliga än manliga läsare. Men Kalle var noga med att framhålla att många pojkar säkert skulle tycka om boken om de väl gav den en chans. (IntMK:317) Han påpekade också att behovet av ungdomsböcker nog är mindre bland pojkar än bland flickor, med hänvisning till att pojkar inte genomgår lika omvälvande förändringar som flickor under tonåren, och att de därför inte har så stort behov av att läsa om hur andra tonårspojkar har det. (IntMK:320ff)

*

Läsningen av *Ängel i grön klänning* föreföll lyckad för såväl Malin som Kalle, trots den till synes stora skillnaden mellan deras angivna läspreferenser och de repertoarer boken hade att erbjuda dem. Framförallt visade sig bokens tematik betydelsefull vid läsningen, eftersom båda kände sig berörda av den. I så måtto skedde en matchning mellan bokens och de båda läsarnas repertoarer. Därutöver spelade som nämnts den sociala kontexten en inte obetydlig roll, något som manifesterades i att Kalles hela läsprocess och hans attityd till boken ändrades i och med att han fick byta diskussionsgrupp.

Malin och Kalle intog i intervjun en expressivistisk hållning till texten, vilket jag menar åtminstone delvis är ett resultat av deras tydliga intresse för tematiken och den svåra period Ann-Ida tvingas genomgå. Jag tror nämligen inte att elevers läsarhållningar bara är beroende av hur litteraturundervisningen och olika skoluppgifter har format dem, något N-E Nilsson som bekant gör gällande. Istället menar jag att texten i sig, beroende på en eventuell matchning med läsarens repertoarer, kan inbjuda till en viss hållning. När läsaren, som i Malins och Kalles fall, lätt kan identifiera sig med de litterära personerna eller skeendet, ligger det närmare till hands att inta en expressivistisk hållning, där de egna känslorna och tankegångarna ges stort utrymme. En kognitivistisk,

refererande läsning känns däremot i en sådan situation inte särskilt trolig. Men säkerligen påverkades deras läsarhållningar också av andra faktorer, såsom intervjuns utformning.

Läsarnas samlade intryck av romanen

Bokens teman väckte som vi har sett stor genklang i klassen, medan åsikterna om Ann-Ida var mer varierade. När eleverna efter läsningen skulle samla ihop alla sina intryck och formulera ett slutligt omdöme om *Ängel i grön klänning* visade det sig att tematiken och personerna, men också berättarstilen och bokens genre, var de komponenter vid vilka de fäste störst vikt. Slutomdömena kom att variera något, men generellt kan sägas att ingen elev dömde ut boken helt. Inte heller fick den högsta betyg av någon.[48] En stor grupp gav betyget fyra, av fem möjliga. Av en annan grupp gavs betyget tre, och några få elever satte betyget två.

Kalle och Malin var två av dem som satte högt betyg på boken. För Kalle var det faktum att han kände sig delaktig i handlingen och började fundera över hur han själv skulle ha hanterat Ann-Idas situation ett viktigt kriterium vid bedömningen av boken. (LL:12) Malin tyckte likadant. Något liknande gällde också Anna, som kommenterade sin ståndpunkt så här: ”jag ger boken en fyra. Jag tycker den var väldigt bra. Den är intressant och man vill inte sluta läsa. Fast jag tycker slutet var lite väl hastigt, för man vill gärna veta vad som händer sedan.” (BSa2:248) Den fjärde person som gav betyget fyra var Julia, som främst kommenterade dess höga spänningshalt. (BSb2:215) Vera riktade viss kritik mot berättarstilen, men var i övrigt positiv i sin bedömning. Framförallt lyfte hon fram Ann-Idas ålder, som hon menade gjorde det lätt att identifiera sig med henne, men också med handlingen i dess helhet. Men Vera tvivlade på att äldre läsare skulle tycka om boken: ”Alltså, jag tror inte de skulle, typ, fatta, eller alltså, typ om man är trettio eller fyrtio eller så där, då liksom, liksom kan man inte leva sig in i hennes situation, tror jag. Eller? Kan man det?” (BSb2:196)

Bland de elever som satte betyget tre var en återkommande kommentar att

48. När eleverna i läsloggens fråga 12 skulle ge sina slutomdömen ombads de att betygsätta boken på en skala mellan ett och tio. Av någon anledning missuppfattades detta, varför eleverna istället använde sig av betygskalan ett till fem. Ett är det lägsta betyget, fem det högsta.

boken var seg eller tråkig.[49] Ulf tyckte att boken var långsam och inte en sådan bok han uppskattade. (LL:12) Några andra uttryckte sig på följande sätt:

> MOLLY: ja, jag gav den en trea. Det var ju en bra bok, så, men det var jobbigt att det hände mycket samma sak hela tiden. ((skratt)) Det tyckte jag var väldigt tråkigt, (inte kul att läsa). (BSb2:216)

> TIM: den var ganska (koncentrerad) på vissa saker, men mycket utav boken malde bara på. Jag vill gärna att det händer lite saker. Som i *Sagan om ringen*, första boken malde på lite för mycket. Liksom det händer inte särskilt mycket. Och, men den var intressant, så, att det kan hända. Och hon levde sig in i det. (BSa2:219)

> TINDRA: ehh, jag har gett den en, en trea. För jag tycker att den är både så här lite tråkig ibland, men också lite skrämmande. (BSb2:174)

Och i sin läslogg skrev Åsa:

> Den får en 3:a. Boken är bra för att det händer mycket. Det dåliga med boken är att den är lite förutsägbar. Man kan gissa sig till vad som händer. Efter olyckan med hennes föräldrar var det tråkigt att läsa. Det var kul att läsa om när hon dejtade Nicolaj. (LL:12)

Beata höll med om att boken var väl förutsägbar och lite småtråkig, men att den ändå var ganska bra. Mest framhöll hon emellertid att hon föredrog böcker för vuxna:

> Men, jag vill nog gärna ha en mer vuxen bok, tror jag. Mer svårläst och med mer vuxen handling, tror jag, för det tycker jag är roligare att läsa. Och de är ofta inte så förutsägbara. Det tycker jag bara är barnsligt. (BSb2:164)

För Rebecka var det istället bokens ungdomliga prägel som gjorde hennes läsupplevelse positiv: ”Och den var väl rätt bra, det är bara för att jag gillar ungdomsböcker rätt mycket. Det händer väldigt mycket olika saker, men det är ändå inget så här speciellt, så. Och, det är mycket olika känslor inblandade i alla fall. Det är rätt kul.” (BSb2:170) Karin menade att det gick lätt att leva sig in i handlingen, något som bidrog till att hon satte ett medelbra betyg. I övrigt var skildringen enligt henne inte mer än ”okej”. (LL:12) För Tilda var det bokens ibland overkliga händelser (främst när modern Christa återvänder i skepnad av en grönklädd änglalik varelse) som gjorde att hon inte gav den

49. Hit räknar jag även det fåtal elever som inte angav något sifferbetyg, men som däremot skrev att boken var ”medelbra” eller motsvarande.

mer än godkänt. I andra avseenden var boken enligt henne mycket bra. (LL:12) Fabian, slutligen, uppskattade att boken var spännande redan från början och att inte alla betydelsefulla händelser kom mot slutet, något han annars tyckte var alltför vanligt. (BSa2:217)

En mycket stor andel av eleverna ansåg sålunda att *Ängel i grön klänning* var bra eller mycket bra. Tre elever var dock av olika anledningar mer negativa till boken, och gav den därför inte mer än betyget två. Så här förklarade Jimmy sitt ställningstagande:

ERIKA: men varför?
JIMMY: därför. Jag tycker inte den själv var bra.
ERIKA: tyckte du inte det händer något?
JIMMY: -roligt.
ERIKA: okej. Så för att en bok ska vara bra ska den vara rolig?
JIMMY: jaa. Och sedan lite sånt-. Det ska (typ vara intressant). (BSa2:239ff)

Handlingen stämde uppenbarligen inte överens med Jimmys tankar om vad som skulle kunna vara intressant, varför det här blev fråga om en tydlig brist på samstämmighet mellan hans och bokens allmänna repertoarer. Inte heller Petra var särskilt förtjust i boken, som hon tyckte varierade mellan att vara mycket dålig och att ibland vara riktigt bra. (BSb2:182) För Monikas del handlade det snarast om att hon fann boken förvirrande. (LL:12)

*

Klassens läsning av *Ängel i grön klänning* löpte tämligen smidigt, det första boksamtalet till trots. Den ändrade gruppsammansättningen gjorde diskussionerna mer livliga och ett stort antal elever yttrade sig. Dessutom uppskattade ju flertalet elever boken. Framförallt tilltalades många av bokens tematik och tydligt ungdomliga prägel. Med andra ord var det lätt för läsarna att sätta sig in i skeendet och identifiera sig med de fiktiva personerna. Liksom i tidigare kapitel var dessutom adjektiven ”spännande” och ”rolig” ständigt återkommande bland de läsare som tyckte om skildringen, precis som ordet ”tråkig” var vanligt bland de mindre hänförda eleverna. Det förstnämnda stämmer väl överens med de krav läsarna i Gunnar Hanssons *Inte en dag utan en bok* hade på bra litteratur. Några av de kriterier som rankades högst var nämligen att boken skulle vara underhållande, spännande, engagerande och rolig.[50] Omvänt

50. Hansson, 1988, s. 54.

har exempelvis Söderlunds studie om läsning på Internet visat att läsares kriterier för en dålig bok är ”förutsägbarhet, otydliga romangestalter, oförmåga att skapa engagemang hos läsaren, mångordighet eller pratighet och ofokuserad handling”.[51] Även dessa iakttagelser är fullt jämförbara med responsen hos de av Erikas elever som gav *Ängel i grön klänning* ett lågt betyg.

Jimmy, Monika och Petra, det vill säga de tre elever som var mest negativa till boken, var alla ovana läsare. Jimmy hade ju dessutom vissa läs- och skrivsvårigheter, Monika läste helst veckotidningar och för Petra fungerade som nämnts skönlitteratur som sömnmedel. Det är därför föga förvånande att deras litterära repertoarer inte stämde överens med textens. Det rådde sålunda en brist på samstämmighet däremellan, men det var dessutom fråga om vad McCormick benämner ett spänningsförhållande mellan läsarnas och textens allmänna repertoarer därigenom att de, framförallt Jimmy, inte tyckte att den var vare sig rolig eller intressant.[52]

Vid en granskning av de litterära preferenserna hos de elever som gav *Ängel i grön klänning* ett medelbra eller bra betyg, kan vi snabbt konstatera att läsningen av denna bok bidrog till en vidgning av deras litterära repertoar. Endast några få elever sade sig nämligen tycka om att läsa böcker av detta slag, medan övriga antingen nämnde andra, eller inga specifika, genrer som bra. För många av de senare verkar just den ungdomliga prägeln ha bidragit till deras positiva omdömen. Bokens allmänna repertoar, med dess tonårskaraktärer och för dagens svenska ungdomar hemtama miljö och tematik, var lätt att relatera till oavsett läsvanor och litterär kompetens. Av dem som brukade läsa just ungdomsböcker med fokus på personer och relationer var det däremot flera som inte var så förtjusta i Eklund Lykulls bok. Exempelvis gav Beata ett skäligen ljumt omdöme, trots att hon i normala fall tyckte om just denna genre. En orsak till detta tycks vara att *Ängel i grön klänning* inte gav henne en tillräckligt stor utmaning, eftersom hon hellre hade velat läsa en mer vuxen skildring.

Det finns alltså inte särskilt mycket som tyder på att en gedigen läserfarenhet var en faktor av betydelse vid elevernas läsning, möjligen med undantag av Jimmy, Monika och Petra. En skillnad mellan läsarna av de båda könen var att flickorna föreföll ha lättare att leva sig in i och identifiera sig med de mer vardagliga aspekterna av Ann-Idas liv. Som nämnts föll detta sig dock naturligt, eftersom flera typiska ”tjejämnen” upptar en stor del av hennes tid. Jag tänker

51. Söderlund, 2004, s. 77.
52. Se McCormick, 1994, s. 87.

särskilt på menstruationen och Ann-Idas oro över Saschas anorexi. I övrigt syntes inga tecken på att flickorna värderade boken högre än pojkarna, något som ju annars hade kunnat förväntas med tanke på att flera paratextuella medel hade kvinnliga konnotationer och att såväl författaren som huvudpersonen var kvinnliga. Pojkarnas omdömen, om än få till antalet, var tvärtom väl spridda, precis som flickornas.

6
Vild magi – kvinnodominerad fantasy

Litteraturundervisningen i Lars klass skilde sig från övriga klassers genom att läsning i helklass knappt förekom. Detta medförde dock att litteraturutbudet var ganska brett.[1] Under sitt åttonde skolår fick eleverna läsa allt från folksagor till traditionella pojk- och flickböcker och böcker av eget val. Dessutom ingick ett fantasyprojekt i litteraturkursen, och det var inom detta tema den amerikanska fantasyförfattaren Tamora Pierces *Vild magi* lästes.[2] Boken valdes i samråd mellan mig och Lars. Då skolan inte hade några fantasyskildringar i helklassuppsättning blev vi tvungna att köpa in en ny bok, något jag helst hade velat undvika för att få undervisningssituationen så autentisk som möjligt. Det förde emellertid det goda med sig att Lars och jag helt fritt kunde bestämma vilken bok som skulle väljas.

Valet föll på *Vild magi*, dels på grund av att den uppfyllde mitt kriterium att både författare och huvudperson skulle vara kvinnor, dels eftersom Lars ansåg att dess svårighetsgrad borde vara lagom för många av eleverna. I hans klass fanns ett ganska stort antal tämligen ovana läsare, varför det föll sig naturligt att välja en inte alltför avancerad bok. *Vild magi* är av sitt svenska förlag klassad som en mellanåldersbok, vilket vi bedömde vara en lämplig nivå.[3] Detta visade sig emellertid något problematiskt vid läsningen, vilket kommer att framgå av analysen. Lars hade aldrig tidigare läst boken och följaktligen inte heller använt den i undervisningen.

1. Se kapitel 2.

2. Den första svenska upplagan gavs ut år 2003, och det är denna utgåva som lästes i Lars klass. Se Tamora Pierce, *Vild magi*. De odödliga. Bok ett (1992; Stockholm, 2003). Hädanefter ges hänvisningar till romanen med bokstäverna VM inom parentes i brödtexten.

3. Mellanåldern innefattar samma åldersgrupp som den tidigare nämnda bokslukaråldern, det vill säga 9- till 12-åringar.

Pierces bok är den första i serien De odödliga, som nu har utökats med tre delar. Den är dessutom en fristående fortsättning på serien Lejoninnans sång, vars huvudperson Alanna även figurerar i *Vild magi*.[4] Alla dessa böcker tillhör fantasygenren, eller med en mer precis avgränsning, high fantasy. Denna delgenre är en typ av fantasy vilken utspelar sig i sekundära världar, alltså någon form av fantasivärldar. Där finns häxor, magiker och fantasiväsen av skilda slag, och orealistiska händelser framstår i dessa världar som fullkomligt normala.[5] *Vild magi* utspelar sig just i en sådan värld, där spindlingar, stormvingar och andra märkliga varelser bor. Det manifesteras också i att huvudpersonen Daine har en särskild gåva, vilken bland annat innebär att hon kan tala med djur.

En enligt Pierce viktig aspekt av *Vild magi* är att den, precis som Per Nilssons *Hjärtans fröjd*, vänder på traditionella genusstrukturer. Bokens kvinnor

4. Övriga delar i serien är: Tamora Pierce, *En bland vargar.* De odödliga. Bok två (1994; Stockholm, 2004); *Kejsarens magi.* De odödliga. Bok tre (1995; Stockholm, 2004); *I gudarnas rike.* De odödliga. Bok fyra (1996; Stockholm, 2005). Som kuriosa kan nämnas att serien Lejoninnans sång, på vilken *Vild magi* alltså bygger vidare, har en lite speciell tillkomst. Pierce arbetade på ett behandlingshem för destruktiva flickor i åldern 14 till 24 år och berättade för dem om den viljestarka och skickliga riddaren Alanna. Först därefter sattes serien på pränt och publicerades. Se Rayma Turton, ”Tamora Pierce. Interviewed by Rayma Turton”, *Magpies* 16:3 (2001), s. 14. Pierces ursprungliga målgrupp för serien om Alanna, och även det svenska förlagets tilltänkta läsare av Lejoninnans sång, var sålunda något äldre än det svenska förlagets målgrupp för serien De odödliga. Den marknadsförs av BonnierCarlsen som en serie för 12–15-åringar. Viss förvirring råder dock, då De odödliga idag marknadsförs för barn över tolv år i ursprungslandet USA (av förlaget Simon & Schuster). Märkligt nog marknadsförs däremot serien Lejoninnans sång för barn över tio år. Det amerikanska förlagets klassificering är alltså den omvända mot den svenska. För BonnierCarlsens klassificeringar, se www.bonniercarlsen.se/v2/. För Simon & Schusters klassificeringar, se www.simonsays.com/content/book.cfm?tab=1&pid=506849 respektive www.simonsays.com/content/book.cfm?tab=1&pid=503103.

5. Se exempelvis Jan Broberg, *På fantasins vingar. En bok om fantasy* (Stockholm, 1994) s. 9. Det råder viss oenighet om vilken av de båda termerna *fantasy* och *fantastisk berättelse* som bör användas för den genre som skildrar händelser i någon form av fantasivärld. Några av dem som inom svensk forskning har diskuterat begreppen är Göte Klingberg och Jan Broberg. Klingberg propagerade för fantastisk berättelse, då han menade att fantasy är ett alltför brett och därför diffust begrepp. Se Klingberg, ”Fantastiska berättelser. Science fiction. Framtidsskildringar”, *Ungdomslitteraturen. Historik, kommentarer, texturval.* Ord och bilder för barn och ungdom 3, red. Lars Furuland, Sonja Svensson & Mary Ørvig (Stockholm, 1994), s. 244. Broberg använder sig däremot genomgående av begreppet fantasy. Se Broberg, 1994. Jag har också valt att använda fantasy. För det första har detta begrepp blivit allt vanligare under senare år. För det andra täcker fantasy bättre in hela genren, medan fantastisk berättelse, vilket Klingberg också har påpekat, i första hand gäller de skildringar där övernaturliga händelser tar plats i en nutida vardaglig miljö. Se Klingberg, 1994, s. 244. Fantasybegreppet är också föremål för en begreppsdiskussion inom internationell forskning. Exempelvis påpekar Peter Hunt i en översikt från år 2001 att *fantasy* är en relativ term, då den kan ha en viss betydelse för en person och en helt annan betydelse för någon annan. Den är därför mycket svårdefinierad. Se Hunt, ”Introduction. Fantasy and Alternative Worlds”, *Alternative Worlds in Fantasy Fiction. Ursula le Guin, Terry Pratchett, Philip Pullman and Others. Including* The Amber Spyglass, red. Peter Hunt & Millicent Lenz. Contemporary Classics of Children's Literature (London & New York, 2001), s. 10ff.

är starka, handlingskraftiga och mäktiga, och männen agerar betydligt mer ömsint och mjukt än vad som vanligen förväntas av ståtliga riddare och krigare. Det är därför av intresse att studera elevernas respons på de ombytta genusrollerna, och att jämföra den med reaktionerna i Rogers klass. Men det bör betonas att jag på intet sätt vill framställa *Vild magi* som ovanlig och speciell i detta avseende. Tvärtom hävdade till exempel science fiction- och fantasykännaren John-Henri Holmberg vid tiden för dess tillkomst att det var lite av en trend bland de många kvinnliga fantasyförfattarna att skriva i en feministisk tradition.[6]

Läsvanor och litterära preferenser

Som underlag för analysen av elevernas reception följer här en redogörelse för deras läsvanor. I klassen gick sexton flickor och elva pojkar, men av olika orsaker kom inte alla att delta i studien. Två pojkar hade nyligen anlänt till Sverige och behärskade därför inte svenska tillräckligt väl för att kunna läsa boken. Därutöver var en av flickorna frånvarande vid alla de tillfällen då jag besökte klassen. Hon lämnade heller inte in sin läslogg, varför jag inte har någon information om vare sig hennes reception eller huruvida hon överhuvudtaget läste boken.[7]

Av resterande femton flickor och nio pojkar fanns en stor grupp sporadiska läsare, och endast ett fåtal som läste mer frekvent. Men som tidigare framgått av Lars inställning till litteraturundervisning, satsade han i sina klasser på att eleverna åtminstone i skolan skulle få läsa mycket och bearbeta sin läsning

6. John-Henri Holmberg, *Fantasy. Fantasylitteraturens historia, motiv och författare* (Viken, 1995), s. 187f.

7. Ytterligare två flickor, Greta och Linda, lämnade aldrig in sina läsloggar. Men då de var närvarande och aktiva vid boksamtalen har jag ändå kunnat få en bild av deras tankar kring boken. Greta sade emellertid aldrig någonting om sina läsvanor, varför antalet flickor i detta sammanhang endast uppgick till fjorton. Dessutom var två andra flickor, Ellinor och Fanny, sjuka den dag då det andra boksamtalet ägde rum. Jag fick dock god kunskap om deras reception genom dels deras läsloggar, dels genom det första boksamtalet och den intervju jag gjorde med Fanny och Erik. Precis som i tidigare kapitel är alla elevers namn fingerade. Jag har också tagit mig friheten att rätta eventuella språkliga fel i de utdrag jag använder mig av. Hädanefter skrivs hänvisningar till elevernas svar inom parentes i brödtexten. Om svaret är taget från deras läslogg skrivs detta LL, följt av frågans nummer. Är svaret istället från det första eller andra boksamtalet skrivs detta BS1 respektive BS2, med replikens nummer efteråt. BS1 genomfördes den 20/10 2003 och BS2 ägde rum den 10/11 2003. Härrör svaret från intervjun med Fanny och Erik skrivs förkortningen IntFE, följt av replikens nummer. Intervjun genomfördes den 2/2 2004. Bokstavsbeteckningen HS står som tidigare för Helen Schmidl.

grundligt.[8] Bland annat var hans elever därför vana vid att skriva läsloggar, och de hade också genom svenskämnet fått viss erfarenhet av att läsa olika genrer.

Flickornas läsning

> CECILIA: Jag lånar en ny bok så fort som jag har läst ut den första. Så man kan säga att jag läser nästan jämt. Sedan läser jag ofta skvallerpress såsom *Frida*. Jag tycker om noveller eller böcker som handlar om en person. Asså böcker som har hänt på riktigt, såsom böckerna *Pojken som kallades Det* eller *Bakom stängda dörrar* mm. (LL:3)[9]

Cecilias beskrivning av sin läsning känns igen från vad många av flickorna i de övriga klasserna har berättat om sina läsvanor, och som vi kommer att se finns också likheter med flera av hennes klasskamraters redogörelser. Framförallt tänker jag här på de genrer och enskilda titlar som Cecilia nämnde. I kapitel 4 diskuterades just den vurm för så kallad faktionslitteratur som sedan några år finns bland tonårsflickor, exempelvis i Beas klass. Men även bland Lars kvinnliga elever var denna genre populär. Förutom Cecilia var Katarina, Natalie, Alice och Elsa intresserade av mer eller mindre dokumentära skildringar. Alice och Elsa utsåg rent av till favoriter samma titlar som Cecilia och många av flickorna i Erikas klass.

Intresset för faktion var sålunda en gemensam nämnare för några av flickorna i Lars klass. Men de skilde sig åt i fråga om läsfrekvens. Cecilia hörde till gruppen storläsare, medan Katarina och Natalie brukade läsa i perioder. Alice och Elsa läste däremot sällan, men hade fastnat just för *Bakom stängda dörrar* av Kristina Hansen, Bengt-Åke och Agneta Cras, samt *Pojken som kallades Det* av Dave Pelzer. Den senare hade tilltalat Alice mycket, och hon skulle just börja läsa fortsättningen, som hon hade hemma.

I gruppen storläsare ingick jämförelsevis många flickor, nämligen fem av fjorton.[10] Cecilias läsning har redan berörts, men övriga storläsare hade andra preferenser. Tea, My och Ellinor hade alla en bred repertoar, med inslag av såväl skräck som romantik och spänning. Ellinor tyckte dessutom om äventyrs-

8. Se kapitel 2.

9. Om inte annat anges är samtliga citat och hänvisningar i detta avsnitt hämtade från flickornas svar på läsloggens fråga nummer 3. Mallen för klassens läslogg utgör bilaga 5.

10. Vi kan dra oss till minnes att det i Erikas klass endast var tre av tretton flickor som läste mycket ofta, och i Beas klass var motsvarande siffra två av tio. Endast bland Rogers kvinnliga elever var andelen storläsande flickor större. Där läste åtta av elva flickor nästan varje dag.

skildringar, och My tilltalades av fantasylitteratur. Hon var för övrigt medlem i en bokklubb, vilket innebar att hon alltid hade böcker att tillgå. Fannys intresse var mer direkt koncentrerat till fantasy och spänning. Gruppens läsning var alltså tämligen spridd. Men de hade alla det gemensamt att de läste mycket ofta, det vill säga i princip varje dag.

Den största gruppen utgjordes dock av icke-läsarna, det vill säga de flickor som aldrig eller endast någon enstaka gång läste skönlitteratur. Linda var en av de sex flickor som hörde hit. Hon beskrev sig själv som en dålig läsare och hade följande förklaring: ”Jag har aldrig läst en bok i hela mitt liv. Det här är första gången.” (BS1:134) Linda hade därmed inte några särskilda genrepreferenser. Det hade inte heller Saga, som menade att det berodde på att det var väldigt länge sedan hon läste. Mikaela var trots sin sporadiska läsning däremot tydlig med vilken litteratur hon lockades av: ”Om jag läser, läser jag drama eller thriller. Fast jag brukar inte läsa mer än ca ½ bok om året, om det inte är ’tvång’ (skolan).” För Linnea utgjorde fysiska problem hinder för att kunna läsa. Hon fick lätt både huvudvärk och ont i ögonen om hon försökte. När hon ändå läste rörde det sig för det mesta om ”romaner”. Fantasy var för henne en helt ny genre.

Endast tre av klassens flickor kan placeras i den grupp som läste lite då och då. Sofia och Katarina skrev i sina läsloggar att de i perioder brukade läsa ganska mycket, men att det också kunde gå lång tid utan att de läste alls. För Natalie var det svårt att komma igång med läsningen av en bok, vilket bidrog till att hon inte brukade läsa så mycket. Hon lade dock till att ”eftersom jag har väldigt mycket fantasyböcker hemma så blir det mest sådana böcker. Men helst läser jag böcker som bygger på verkligheten.” Det tycks således som om tillgängligheten var viktig för henne. Om hon kände för att läsa föll valet på en bok som redan fanns i huset, snarare än att hon lånade eller köpte en bok. Detta trots att hon då fick hålla till godo med en genre som egentligen inte engagerade henne särskilt mycket. Sitt intresse för verklighetsskildringar hade hon som nämnts gemensamt med Katarina, vars repertoar i stort sett var begränsad till sådana böcker. Sofias läsning rörde sig inom ett vidare spektrum. Hon tyckte om såväl fantasy som deckare och ”allt möjligt”.

Det kan konstateras att fem av Lars kvinnliga elever läste mycket och ofta, medan övriga åtta flickors läsning var betydligt mer sparsamt förekommande. Men de allra flesta läste ändå så pass mycket att de hade en uppfattning om vilka genrer de tyckte om. Den vanligaste genren var faktion, men också fantasy, spänning, deckare och romantik nämndes av minst två flickor.

Vid en jämförelse med flickorna i övriga klasser finns några aspekter jag särskilt vill kommentera. Flickorna i Rogers klass skilde sig från de andra på grund av sin höga läsfrekvens. Men i deras klass syntes också en åtskillnad i genreval mellan storläsarna och de flickor som läste mer sällan, då de förra läste mycket fantasy och deckare, medan en vanlig genre bland de senare var samtidsrealistiska ungdomsböcker om existentiella problem av olika slag. En dylik skillnad fanns inte i någon annan klass. Tvärtom är det svårt att överhuvudtaget se några markanta tendenser i fråga om vilka genrer som är omtyckta av storläsare respektive mer sporadiskt läsande flickor. Möjligen kan sägas att många av de förra, men endast en mindre andel av de senare, var intresserade av fler än en genre. Detta är i så fall ett mönster som stämmer överens med Gunnar Hanssons slutsatser från hans studie om läsare av populärfiktion. Dessa, ofta mycket flitiga, läsare var i stor utsträckning intresserade av olika former av litteratur.[11]

Pojkarnas läsning

PONTUS: Jag läser inte så ofta, men jag läser mest fantasy eller äventyrsböcker som *Sagan om ringen*. (LL:3)[12]

”Jag läser inte så ofta, men…” Just den frasen använde fyra av nio pojkar sig av när de i läsloggen skulle beskriva sina läsvanor. Men uttrycket är vagt. För en person kan det innebära att han läser någon gång om året, medan en annan menar att han läser en gång i veckan. Pojkarna preciserade dock på annat sätt hur frekventa läsare de var. Pontus svarade exempelvis på en direkt fråga från Lars att han främst läste ”under tvång”, det vill säga om det ingick i skolarbetet. (BS1:153ff) Viktor skrev att han läste 5–6 böcker om året samt att läsning mestadels var en helgaktivitet för honom. Helst ägnade han sig åt sport- och actionskildringar. Tillsammans med Erik och William hörde han till den grupp som läste lite då och då. Erik var medlem i en bokklubb och läste främst böcker därifrån. Framförallt värdesatte han fantasy- och äventyrsberättelser. William, som kommit till Sverige för bara några år sedan, tyckte om alla genrer utom fantasy, magi och hästböcker.

Övriga sex pojkar, alltså två tredjedelar av klassens manliga elever, var tämli-

11. Hansson, 1988, s. 40ff.

12. Om inte annat anges är alla citat och hänvisningar i detta avsnitt hämtade från pojkarnas svar på fråga nummer 3 i läsloggen.

gen sporadiska läsare. Patric och Linus brukade aldrig läsa, annat än om de var tvungna till det i skolan, och Axel såg hellre på film. Patric, som liksom William inte var född i Sverige, skrev i sin läslogg att ”jag läser bara i skolan när vi måste läsa. Annars, i skolan läser jag allt, action och komedier. Jag läser allt. Jag kommer inte riktigt in i böckerna så jag är inte så bra på att berätta om böcker.” Säkerligen bidrog svårigheten att förstå och få grepp om handlingen till att Patric undvek att läsa böcker, vilket i så fall kan leda till en negativ spiral som gör att han läser allt mindre. Linus tycktes helt enkelt inte vara särskilt intresserad av läsning, men nämnde att deckare och sportböcker ändå kunde locka honom ibland. Även för Håkan framstod sportböcker som det bästa läsalternativet. Henrik och Pontus var däremot mer förtjusta i fantasy och äventyr.

*

I Lars klass var skillnaderna mellan olika läsargrupper påfallande stora. Till att börja med skilde sig flickornas läsning mycket från pojkarnas. Framförallt fanns bland de förra tämligen många storläsare, medan det bland de senare inte fanns en enda. I både flick- och pojkgruppen var emellertid andelen sporadiska läsare hög, medan ganska få elever befann sig någonstans i mitten på skalan. Men det fanns också klara skillnader i genrepreferenser. Flickorna var till att börja med bredare i sin läsning, med allt från några få fantasyälskare till skräck-, romantik-, äventyrs- faktions- och dramaläsare. Pojkarnas läsning inskränkte sig däremot till ett mer begränsat ämnesområde med fantasy, sport, deckare och action som främsta genrer. Det står därmed klart att genus är en faktor att räkna med i fråga om elevernas läskulturer i denna klass, såväl vad gäller läsfrekvens som val av genre.

Uppfattningarna om fantasy i Lars klass stämmer ganska väl överens med en färsk rapport från Lärarnas riksförbund. Bland det dryga tusental år 7–9-elever som deltog var fantasy den mest populära genren bland pojkar, men bara den femte mest omtyckta bland flickor. Flickorna tyckte istället bäst om ungdomsböcker.[13] Bland Lars manliga elever delade dock fantasy förstaplatsen med såväl sport som deckare och action. Vid en jämförelse med övriga klasser kan man avseende pojkarna främst se likheter med läskulturen hos Beas manliga elever, där ju knappt någon läste särskilt ofta. Gruppen kvinnliga storläsare var emellertid större i Lars klass än i både Beas och Erikas. Men genremässigt fanns

13. *Läsa för att lära. Undersökning av elevers läsvanor och lärares förutsättningar att arbeta med läsning i skolan.* ”Delrapport 1. Elevers läsvanor” (Stockholm, 2005) s. 15.

tydliga likheter mellan flickorna i de olika klasserna. Generellt var flickgruppernas läsning mer varierad än pojkarnas.

Vild magi – en resumé

Tamora Pierce debuterade 1983 med den första av flera fantasyböcker om den kvinnliga riddaren Alanna, eller Lejoninnan som hon ofta kallas i serien med namnet Lejoninnans sång. Det dröjde dock ända till år 2000 innan hon introducerades på den svenska bokmarknaden, även då med böckerna om Alanna. Tre år senare påbörjades den svenska utgivningen av serien De odödliga, med *Vild magi* som första bok.[14]

Pierces författarskap är tydligt inriktat mot fantasylitteratur, och som nämnts skriver hon i en feministisk tradition. Av flera intervjuer med författarinnan framgår att det inte är en slump att hennes fiktiva personer bryter mot rådande genusnormer. Överhuvudtaget har hon sagt sig medvetet vilja ta avstånd från sociala stereotyper. I *Vild magi* tar detta sig flera uttryck. För det första syns en tydlig påverkan från den feministiska rörelse, som redan under 1970-talet fick Pierce att börja skriva om kvinnliga krigare och vardagsliv snarare än strapatsrika äventyr. Det skedde som en reaktion mot tidigare high fantasy-skildringar, där kvinnor sällan har bärande roller och där vardagliga aktiviteter inte ges något utrymme.[15] För det andra eftersträvar hon en mindre hierarkisk samhällsordning där vikten av börd, klass och etnicitet tonas ned. I *Vild magi* markeras detta av att högt uppsatta personer, som drottning Thayet och kung Jonathan, är mycket måna om att inte verka förmer än andra.

Vild magi utspelar sig i något som påminner om medeltida riddarmiljö, och Pierce har i likhet med många andra fantasyförfattare med hjälp av en detaljerad karta över landet Tortall eftersträvat en känsla av autenticitet.[16] Huvudpersonen Daine är en ung flicka vars familj just har dödats av banditer. Hon har därför flytt från sin hemby och får tjänst som hästskötare hos den kvinnliga hästhandlaren Onua. De skall föra en stor hästflock till Tortalls huvudstad, där Onua är ansvarig för de kungliga hästarna. Detta rike är ovanligt såtillvida att vissa höga maktpositioner är förbehållna unga kvinnor. Kungens förkämpe är

14. Se exempelvis www.tamorapierce.com/books.htm för Pierces bibliografi.

15. Turton, 2001, s. 16 och John Cohen, ”Tamora Pierce”, *Reading Time* 45:3 (2001), s. 20f.

16. Den ofta stora geografiska detaljrikedomen och de därtill hörande kartorna är numera typiska kännetecken för fantasygenren. Ingrid Nettervik har konstaterat att användandet av kartor har tillkommit med Tolkiens kartor över *Härskarringens* värld som mönster. Se Nettervik, 2002, s. 124.

en kvinnlig riddare, Alanna, och drottningen har en egen ryttarbrigad i vilken endast kvinnor får tjäna. Allt detta är ovant men välkommet för Daine, som kommer från en traditionell patriarkal miljö med stark social hierarki. Hon förundras över drottning Thayets anspråkslöshet, när de för första gången möts:

> Hon [drottningen] höll fram en liten, finlemmad hand. Daine skakade den, och när hon kände valkarna i den mjuka handflatan log hon lättat; en liten stund hade hon varit rädd att hon talade med något slags adelsdam. Hon hade aldrig träffat adel, bortsett från Lejoninnan, och hon var inte säker på att hon ville det. Vad skulle hon säga till sådana?
>
> ”Nu går vi och äter”, sade kvinnan. ”Jag är hungrig – det måste du också vara.”
>
> Daine klättrade över stängslet. ”Hela staden vet visst vad jag heter”, grumsade hon när de började gå mot kasernen. ”Sade du vad du heter?”
>
> ”Nej. Jag heter Thayet.”
>
> ”Är du drottningen?”
>
> ”Bara när det inte kan undvikas”, sade Thayet av Tortall. ”Snälla, bli inte högtidlig och formell nu. Vi hade så trevligt.” (VM, s. 83)

Daines mor var magikunnig, något som har gått i arv till dottern. Daines övernaturliga krafter är speciella, då de yttrar sig i att hon kan tala med djur och sagoväsen och tolka deras tankar och känslor. Denna förmåga visar sig bli helt avgörande för Tortalls framtid när landet anfalls av grannriket Carthak, som med ond magi försöker besegra dess invånare. Daine är förvisso långt ifrån ensam om att besitta en magisk förmåga, då såväl Alanna som Onua och landets store magiker Numair är mycket kunniga magiutövare, men ingen annan har tillgång till djurens kunskap och tankar på samma sätt som hon. Genom att hon bland annat blir vän med en till en början ursinnig drake, besegrar de fruktade stormvingarna och kallar upp ett havsvidunder ur djupen bidrar hon i hög grad till att vända Tortalls förmodade nederlag till seger. Hennes vilda magi räddar kungariket, och Daine som nyligen var hemlös erbjuds nu ett hem hos såväl kungaparet som hos Alanna och Onua.

*

I sin recension av *Vild magi* har Lena Kåreland beskrivit den som en ”kombinerad hästbok och fantasyskildring”.[17] Det är lätt att instämma i denna ka-

17. Lena Kåreland, ”Fladdrigt och utan de stora frågorna”, *Svenska Dagbladet*, 21/6 2004.

tegorisering. Boken har förvisso många typiska fantasydrag, men Daines förtrolighet med de hästar hon är satt att sköta kommer ofta i förgrunden. Detta förstärks i den svenska utgåvan av att den tecknade omslagsbilden visar Daine sittandes på sin häst Moln, omgiven av en mängd andra hästar och ytterligare några djur av betydelse för berättelsen. I utkanten av bilden syns två små drakar. På omslagen till utgåvor i andra länder har däremot hästtemat fått en mer undanskymd position till förmån för mer typiska fantasyattribut, vilket jag återkommer till nedan.

Narratologin är lättfattlig och kronologisk, utan anakronismer eller andra berättartekniska grepp som skulle kunna göra framställningen mer invecklad. Överhuvudtaget är berättelsen tämligen endimensionell, i den bemärkelsen att framförallt personbeskrivningarna är mycket enkla och kortfattade.[18] Personerna skildras som antingen goda eller onda, och som Kåreland framhåller saknas de stora existentiella frågeställningar som i mycken fantasylitteratur brukar ha en framskjuten position.[19]

Sammantaget ger ovanstående aspekter intryck av att *Vild magi* är skriven för yngre läsare än den ålderskategori Lars elever tillhör. Böcker om hästar anses vara en specifikt barnlitterär genre, med särskilt flickor som målgrupp.[20] Därutöver ses den enkla berättartekniken och karaktärsteckningen ofta som en markör för barnlitteratur. Det senare har av utvecklingspsykologiskt inriktade teoretiker förklarats med att barn upp till en viss ålder inte är mogna att hantera mer invecklade intriger och personskildringar, utan behöver kunna sortera sina intryck i olika fack.[21]

Joseph A. Appleyard har från denna utgångspunkt beskrivit hur en typisk narratologi ser ut i många böcker populära bland barn i åldern sju till tolv år:

> The narrative structure of these books is apt to be fairly elementary; within the general framework of problem/journey/danger-overcome, the action is likely to consist of a series of episodes, sometimes quite repetitive, punctuated by suspenseful climaxes, that eventually lead to a decisive confrontation […]. Characters tend to be ideal types of good and bad persons. Like the settings, characters are not

18. För definitioner av olika typer av personframställning i barnlitteratur, se exempelvis Nikolajeva, 2004, s. 109ff.

19. Kåreland, 2004.

20. Se exempelvis Nikolajeva, 2004, s. 21. För diskussion om hästböckernas målgrupp, se Kristin Hallberg, ”Hästböcker. En litteraturart att ta på allvar”, *Opsis Kalopsis* 2003:2, s. 35 och Lena Kåreland, *Möte med barnboken*. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 50 (Stockholm, 1994), s. 117f.

21. Appleyard, 1990, s. 74ff, med hänvisning till bland andra Jean Piaget.

described in much detail, but are tagged with easily recognizable traits that are mentioned whenever they appear in the story.[22]

Såväl den enkla narrativa strukturen som den tämligen flyktiga personbeskrivningen känns igen från *Vild magi*. Boken skiljer sig därigenom från den mindre tillrättalagda litteratur som Appleyard menar är vanlig bland yngre tonåringar, det vill säga den åldersgrupp till vilken Lars klass räknas. Säkerligen har berättartekniken bidragit till att böckerna om Daine har klassificerats som en mellanåldersserie av Pierces svenska förlag. Men som vi har sett har förlag i andra länder ansett den vara skriven för yngre tonåringar, något som möjligen kan ha sin grund i att huvudpersonen Daine själv är tonåring – ett vanligt kriterium åtminstone för samtidsrealistiska ungdomsböcker.[23]

Utgångspunkter

Lars elever var som framgått tämligen spridda i fråga om läsvana och litteraturintresse, men då klassen var van vid att diskutera och argumentera muntligt inför varandra, fann Lars och jag det likväl lämpligt att liksom i Rogers klass låta samtalen om *Vild magi* äga rum i en enda stor grupp. I övrigt följde arbetet med boken samma gång som i övriga klasser, nämligen med skriftligt arbete i form av läsloggar samt med en intervju av en flicka och en pojke.[24]

Av två skäl valde jag att intervjua storläsaren Fanny och en av de tre pojkar som läste mest, nämligen Erik. Det viktigaste skälet var att det i övriga klasser hade visat sig besvärligt att uppfylla min önskan om att få samtala med två elever med olika stor läsvana. Det berodde på att det var svårt att överhuvudtaget få några storläsare att ställa upp på en intervju, varför det uppstod en viss slagsida mot de mindre frekventa läsarna. För att förbättra balansen något, och på så sätt få en bättre grund för jämförelser mellan de olika intervjuerna, valde jag därför att i Lars klass intervjua två tämligen vana läsare. Det andra skälet, om än mindre betydelsefullt, var att Fanny och Erik var mycket tystlåtna vid boksamtalen. Jag ville därför med hjälp av intervjun få möjlighet att samtala lite mer enskilt med dem om deras respons på *Vild magi*.

Till hjälp vid analysen använder jag mig i detta kapitel av Appleyards utvecklingspsykologiska teori om hur läsaren via ett antal olika mognadsstadier

22. Ibid., s. 61f.
23. Se exempelvis S. Svensson, 1977, s. 17.
24. Se kapitel 2 för en genomgång av analysmetoden och det empiriska materialet.

får allt större möjlighet att tolka och förstå texter av skilda slag och svårighetsgrad. Appleyards teori skiljer sig därigenom från de tre teorier om läsutveckling som har använts i tidigare kapitel, eftersom dessa präglas av ett mer didaktiskt synsätt.[25] Som nämndes i kapitel 1 finns vissa nackdelar med Appleyards ibland väl generaliserande teori, och dessa kommer att diskuteras mer utförligt i kapitel 7. Men det är av flera anledningar ändå intressant att applicera hans tankar på läsningen av *Vild magi*. Dels är klassens läsvanor heterogena, varför det kan diskuteras i vilken utsträckning det ändå går att urskilja för deras ålder gemensamma drag i läsningen. Dels är som nämnts *Vild magi*, åtminstone i Sverige, klassad som en mellanåldersbok, det vill säga den är främst tänkt för något yngre läsare. Man kan därför fråga sig i vilken grad detta kan ha påverkat eleverna vid läsningen. Med utgångspunkt i Appleyards teori borde boken inte ha särskilt mycket att erbjuda eleverna i Lars klass, eftersom de på grund av sin ålder borde ha passerat, eller åtminstone vara i slutfasen av, det stadium i vilket böcker av detta slag är mest givande.

Med Appleyards teori som fond inriktas analysen framförallt på två redan nämnda teman, vilka upptog en stor del av elevernas tankar vid läsningen av *Vild magi*. Omslagsbilden och de konnotationer denna medförde visade sig få känslorna att svalla bland såväl flickor som pojkar. Många hade åsikter om hur ett bokomslag bör se ut, något som förde vidare till en diskussion om positiva och negativa aspekter av fantasygenren. Ett andra tema utgjordes av bokens närmast övertydliga markering av att kvinnor likaväl som män kan strida och härska, och att män precis som kvinnor kan vara intresserade av betydligt mer vardagliga och husmoderliga sysslor. Liksom i Rogers klass blev dessa ovana genusroller föremål för viss debatt, vilket understöddes av att Lars ställde frågor kring ämnet. Utöver dessa båda teman ägnas några avsnitt åt en diskussion kring de två läsutvecklingsstadier som enligt Appleyard skulle kunna vara aktuella för läsare i elevernas ålder. Viktiga frågor är i detta sammanhang hur eleverna bemästrade olika aspekter av boken samt vilka faktorer de fokuserade respektive valde bort.

Det första intrycket

Som bekant betyder det första intrycket av en bok mycket för att läsarens intresse skall väckas. För många av Lars elever var det inledande mötet med *Vild*

25. Se kapitel 1 för en mer utförlig redogörelse av Appleyards teori.

magi inte särskilt lyckat. Framförallt syntes omslagsbilden och bokens genre ge upphov till deras negativa inställning.

Omslagsbilden

Enligt konstvetaren Barbara Lublinn är tre faktorer avgörande för utformningen av ett bokomslag – tillkomstsperioden, personernas utseende och bokens handling.[26] Jag vill lägga till en fjärde, nämligen den tilltänkta läsarens ålder. Vid marknadsföring av en bok säger det sig självt att den bör riktas mot en tydlig målgrupp och att dess fysiska utseende anpassas därefter. Detta är av vikt då omslaget, ryggen och baksidan ofta är det första som möter läsaren. Den amerikanska litteraturvetaren Cat Yampbell har till och med gått så långt som att jämställa värdet av dylika paratexter med bokens litterära innehåll: ”The paratext *is* the text. Literary merit becomes irrelevant if the book does not, or cannot, reach the reader.”[27] Yampbell skriver också, med rätta, att faktorer utanför den typografiska texten tycks särskilt avgörande för ungdomslitteratur, då tonåringar är måna om att inte läsa böcker som ser alltför barnsliga ut.[28]

Mot denna bakgrund kan man fundera över hur det kommer sig att omslagsbilderna till olika utgåvor av *Vild magi* skiljer sig avsevärt från varandra. Skillnaden är nämligen slående mellan den svenska, tämligen barnsliga bilden och de betydligt mer dramatiska omslagsbilderna från utgåvor i USA och Storbritannien. Omslaget till en brittisk utgåva är till exempel tecknat ur ett underifrånperspektiv och visar hur Daine blickar upp mot himlen, som är fylld av skräckinjagande stormvingar. Runtomkring henne syns en mängd lansspetsar, alla riktade mot de onda angriparna. Här ses inte skymten av en häst, utan det är fantasytemat snarare än hästtemat som betonas.[29] Men om man ser till förlagens klassificering av boken visar det sig, som redan nämnts, att de har gjort olika bedömningar av för vilken åldersgrupp den skall marknadsföras. Det amerikanska förlaget Simon & Schuster menar att den är för barn från tolv år och uppåt, medan BonnierCarlsen anser att den passar för barn i mel-

26. Lublinn, 1997, s. 20.

27. Cat Yampbell, ”Judging a Book by Its Cover. Publishing Trends in Young Adult Literature”, *The Lion and the Unicorn* 29:3 (2005), s. 348.

28. Ibid., s. 351.

29. Stormvingarna är i boken ett slags odjur som sägs ha levat flera hundra år tidigare och då var blodtörstiga asätare. (VM, s. 36). För den brittiska omslagsbilden, se www.tamorapierce.com/images/wildmagicoriguk.jpg. Se www.tamora-pierce.com/gallery.htm för exempel på omslagsbilder till olika utgåvor av *Vild magi* och Pierces övriga böcker.

lanåldern.[30] Här ligger säkerligen förklaringen till varför omslagen skiljer sig åt så kraftigt.

Med tanke på elevernas ålder och tidigare läspreferenser hade deras första intryck av boken med stor sannolikhet blivit mer positivt om den svenska omslagsbilden hade varit mer lik den brittiska eller amerikanska. Framförallt tänker jag på pojkarna, då hästböcker så uttryckligen förknippas med flickors läsning. Mycket riktigt uttalade sig också många i det första boksamtalet om att omslaget fick boken att framstå som både tråkig, ”tjejig” och lik en hästbok, något som inte uppskattades av vare sig flickor eller pojkar. När vi kommer in i samtalet har Sofia just upprepade gånger sagt att boken föreföll väldigt tråkig:

LARS: Sofia, vad sa du när du såg omslaget?
SOFIA: hästbok. Men det är ändå väldigt små hästar, för att, för det ser inte ut som ponnyer, de är ju mycket mindre. Så det blev liksom, ja hästbok blev det.
LARS: Katarina?
KATARINA: tråkig.
LARS: varför?
KATARINA: nä, den såg bara tråkig ut. Hästböcker brukar vara tråkiga och det var den här.
LARS: okej. Ingen reflektion om drakarna där uppe?
Flera: nää.
LARS: ingen av er som tänkte på att ja, nä. Linus, vad säger du som kille?
LINUS: eeh, tjejbok.
LARS: tjejbok.
LINUS: hästar och tjejer.
LARS: hästar och tjejer. Vad säger Saga? Vad tyckte du om omslaget när du såg det?
((skratt))
SAGA: jag förstår den inte.
LARS: hä. Viktor?
VIKTOR: tjejbok.
LARS: okej. Patric?
PATRIC: tråkig.
LARS: var det någon av er som tyckte det var okej, det här ser okej ut, det här kan vi --? Var det någon som tyckte att det var ett omslag som var okej?

30. För Simon & Schusters klassificering, se www.simonsays.com/content/book.cfm?tab=1&pid=506849. Se www.bonniercarlsen.se/v2/ för BonnierCarlsens klassifikation.

ERIK: (sådär.)

LARS: sådär tyckte du, Erik? ((skratt)) Jaa. Okej, då går jag vidare här. (BS1:26ff)

Erik fick aldrig möjlighet att under samtalet förklara vad han menade. I sin läslogg skrev han dock att omslaget inte var särskilt lockande, men att han ändå hade goda förhoppningar eftersom det var en fantasybok.[31] Ytterligare några elever, Katarina, Tea, My, Linnea, Linus och Alice var försiktigt positiva efter att ha sett omslaget och pratat om sina tankar och förväntningar inför läsningen. Men Alice var samtidigt den enda som kommenterade att hon tyckte att omslaget alltför mycket såg ut att tillhöra en barnbok: ”Fast den verkar lite barnslig på nåt sätt. Fråga inte varför, den ser bara lite ut som en barnbok.”

Tre elever såg fram emot läsningen som de trodde skulle bli trevlig, antingen på grund av att omslaget och/eller baksidestexten var lockande, eller för att de generellt tyckte om fantasy. Fanny var förvisso inte förtjust i omslagsbilden, men hade istället fastnat för baksidestexten, mycket på grund av dess tydliga vink om att det rör sig om fantasy – hennes favoritgenre. Denna text börjar med ett utdrag ur boken, vilket följs av en kort beskrivning av Daine och hennes säregna gåva:

> ”De kallas spindlingar.” Alanna lät nästan saklig. ”De blev inspärrade i Gudarikena för fyra hundra år sedan.”
>
> ”Menar du att de är gudar?” frågade Daine förfärat och tittade på monstret som var en kuslig blandning av jättespindel och människa.
>
> ”Nej, odödliga och gudar är inte samma sak. De bara lever på samma plats.”
>
> Daine har en mycket speciell gåva, hon kan tala med djur och förstå vad de känner. Som hästskötare vid hovet i Tortall dras hon in i striderna mot *de odödliga*. Om hon inte lyckas kontrollera sin vilda magi kan den bli livsfarlig. Men först behöver hon våga lita på människor igen… (VM, baksidan)

Möjligen hade även Sofia blivit attraherad av baksidestexten. Hon skrev i alla fall att ”[j]ag tror att jag kommer att gilla denna bok, för jag gillar när det inte finns några gränser i böcker, så jag tror att det kommer gå bra med att läsa denna. Jag har haft problem med läsning. Det var mitt värsta ämne innan 6:an, men nu går det lättare, och den här boken är ju en fantasybok så det blir på något sätt lättare…” Liksom Fanny var Sofia fantasyläsare, och som hon själv

31. Detta och övriga yttranden om elevernas tankar om omslaget och det första intrycket av boken är hämtade från fråga 1 i deras läsloggar, om inte annat anges.

påpekade kan givetvis läsningen gå lättare om läsaren är bekant med genren och tycker att den är bra.[32] Men ovanstående utdrag ur det första boksamtalet visar att Sofias förhoppningar snabbt kom på skam när hon såg omslaget till *Vild magi*. Den betoning av fantasy som hon hade väntat sig lyste åtminstone till en början med sin frånvaro.

Sammanfattningsvis hade de flesta eleverna i ett tidigt skede låga förväntningar inför läsningen. Förutom de som yttrade sig negativt i boksamtalet tyckte även William, Patric, Natalie och Pontus att boken såg ointressant ut, men efter att ha läst baksidestexten ansåg ändå Pontus och Natalie att den föreföll ganska spännande. Henrik och Axel hade däremot snabbt fått uppfattningen att det var en flickbok, vilket de inte uppskattade. Elsa fann omslagsbilden tråkig, vilket hon menade gjorde att ”man inte har så stora förväntningar på boken”. Hon fick medhåll av Cecilia, som av omslagsbilden fått intrycket att det var en hästbok, en genre som hon inte tyckte om.

För och emot fantasy

Det många upplevde som den stora nackdelen med omslagsbilden var de associationer till hästböcker den väckte, men det visade sig också på ett tidigt stadium att många av eleverna inte var särskilt förtjusta i att behöva arbeta med ett fantasytema, eftersom de ansåg att fantasyböcker var tråkiga:

LARS: jaa. Okej, då går jag vidare här. Vad hade ni för förkunskaper om fantasyböcker?
LINNEA: att de var tråkiga.
((skratt))
LARS: utveckla det svaret.
LINNEA: att de var tråkiga, att de--, ja. Det hände inte på riktigt utan det var--.
LARS: okej. Vilka fantasyböcker har du läst innan?
LINNEA: några stycken.
LARS: har du exempel på någon? Harry Potter, gissar jag?
LINNEA: näe.
LARS: okej.
ALICE: halva del ett--.
LARS: har du sett filmerna?

32. Vikten av att inför läsningen ha förkunskaper och kännedom om vad som skall läsas har betonats av Louise M. Rosenblatt. Se Rosenblatt, 1995, s. 77.

ALICE: mm.
LARS: Linda, har du läst fantasy innan?
LINDA: jaa.
LARS: vad tycker du, vad hade du för bild, så att säga? ((skratt)) Har du läst Harry Potter-böckerna?
LINDA: en av dem.
LARS: okej. Axel, har du läst någon fantasybok innan?
AXEL: ja, jag har läst första boken på Harry Potter.
LARS: vad tyckte du då?
AXEL: näe, den var inte så kul.
LARS: så du var inte så där jätteglad när du fick det här läsprojektet?
AXEL: näe.
LARS: okej, fröken Tea, har du läst fantasy innan?
TEA: ja jag hann läsa halva Harry Potter, sedan höll jag på att dö.
LARS: varför det?
TEA: den var så himla tråkig och overklig.
LARS: okej.
TEA: det är inget kul, det är inget roligt när det går över styr. Alltså det finns gränser, det finns gränser verklighet/fantasi. Det är roligt att kunna gå över till fantasier och sedan så hamna i verkligheten igen, liksom. (BS1:45ff)

Det som framförallt fick dessa elever att undvika fantasygenren var vad de uppfattade som dess brist på verklighetsanknytning. Invändningen känns igen från en förhållandevis stor grupp av flickor i Beas och Erikas klasser, som hellre ville läsa verklighetsskildringar.

Ellinor var en av de elever i Lars klass som i läsloggen beskrev sin aversion mot fantasyskildringar. Hon blev besviken redan när hon fick se omslagsbilden: ”När jag såg omslaget på boken visste jag att den skulle vara lite sådär. Jag gillar inte fantasyböcker så himla mycket. Jag trivs bäst med äventyrsböcker eller romantiska böcker.” Katarina tyckte inte heller om fantasyinriktningen, och Mikaela var lika avvisande. Hennes erfarenhet av fantasy inskränkte sig till att ha sett tio minuter av en av *Härskarringen*-filmatiseringarna, men hon var fast övertygad om att fantasy var en tråkig genre. (LL:2) Mikaelas sätt att döma ut en genre som hon knappt hade erfarenhet av delade hon med flera av sina klasskamrater. Saga menade exempelvis att fantasy inte är hennes ”grej”. Men samtidigt skrev hon att ”jag har inte läst så mycket fantasy, för jag vet inte så mycket om det”. (LL:1f) Detsamma gällde ytterligare tre flickor och en pojke.

Elevernas kategoriska avståndstagande till fantasygenren hade således mycket lite att göra med att de hade läst fantasy och funnit texterna ointressanta. Istället föreföll de ha påverkats av andra faktorer än just texten. Framförallt framstod deras preferenser för andra genrer som betydelsefulla i detta avseende. Ellinor visste precis vilka typer av böcker som hon brukade tycka om att läsa. Eftersom fantasylitteratur i flera avseenden skiljer sig från hennes favoritgenrer såg hon därmed inget skäl att ödsla tid på sådana böcker. Hon skrev: ”Jag kanske har läst tre eller fyra fantasyböcker. Men eftersom jag inte tycker om att läsa fantasyböcker så vet jag inte så mycket om fantasy.” (LL:2) Ellinor, precis som flera av hennes klasskamrater, förde på detta vis ett cirkelresonemang i följande stil: egentligen vet vi inte så mycket om fantasy, men eftersom fantasylitteratur är tråkig och ointressant (vilket vi vet trots att vi inte har läst mer än på sin höjd några få skildringar) finns det inget skäl att läsa genren eller lära sig något om den, för vi vet ju att den är tråkig.

Som framgått vid redovisningen av elevernas läsvanor fanns emellertid också en grupp av elever som uppskattade fantasyläsning. För dem tycktes det mest lockande vara möjligheten att för en stund förflyttas till en fantasivärld. Sofia beskrev till exempel genrens ymniga fantasi i positiva ordalag:

> Jag har läst rätt så många fantasyböcker, bl.a. alla Harry Potter-böckerna som är väldigt bra alla 4. Och jag har varit med i *Läslusen*, och där kom det mycket fantasy, men just nu kommer jag inte på någon. Men det roliga med fantasyböcker är att dom som skriver böckerna låter ju bara fantasin flöda, och det är så skönt när man fått upp en bild i huvudet. Då blir det också lättare att läsa. Så jag tycker att det är bra att det blev en fantasybok.[33] (LL:2)

Framförallt fyra flickor och en pojke brukade, eller hade tidigare brukat, läsa mycket fantasy. Utöver Sofia rörde det sig om Natalie, My, Fanny och Erik. Fanny var rentav medlem i *Fantasyklubben*, en bokklubb där hon ungefär en gång i månaden kunde köpa fantasyböcker till låga priser, och Natalie hade tidigare varit medlem. Hon hade emellertid gått ur klubben, eftersom hon egentligen inte var så intresserad av fantasy. (LL:2) Fannys intresse stod sig fortfarande, men hon uppskattade inte fantasyböcker som var alltför orealistiska. (LL:2) Gemensamt för dessa läsare är att de hyste goda förhoppningar

33. Bokklubben *Läslusen* är förlaget B. Wahlströms tjejbokklubb. Utöver det fasta sortimentet ges drygt en gång i månaden möjlighet att köpa ett bokpaket med en ungdomsbok och ytterligare en bok av varierande karaktär. Se www.laslusen.com/info.html för ytterligare information.

om att *Vild magi* skulle bli spännande att läsa, trots att ingen av dem tyckte att omslagsbilden var särskilt bra eller intresseväckande. Detta får med all sannolikhet tillskrivas deras redan etablerade intresse för fantasygenren med dess specifika attribut.

*

Efter att ha läst bokens första kapitel fick eleverna skriva ned sina förväntningar inför den fortsatta läsningen.[34] Det visade sig att åsikterna till viss del hade förändrats efter att de hade börjat läsa. Hela nio personer hyste nu goda förhoppningar om att läsningen skulle bli nöjsam. Hit hörde tre av klassens fantasyslukare, Erik, Fanny och My, men faktum är att flera av dem som tidigare sagt att de inte tilltalades av fantasy hade bytt åsikt. Såväl Ellinor som Katarina och Tea hade uppskattat bokens första kapitel. Tea menade nu att det var roligt med magi, och Katarina hade till sin glädje funnit att *Vild magi* var lättläst till skillnad från annan fantasylitteratur hon hade stött på. Också William och Patric, vars inställning till omslaget var tämligen avvisande, ansåg nu att boken hade potential. Sju elever uttryckte sig i neutrala ordalag, främst för att de tyckte att boken var svår att förstå och hänga med i. Särskilt för Linnea, Axel, Linus och Sofia hade det första kapitlet erbjudit vissa problem. Resterande sex elever var av två olika anledningar inte nöjda med boken, och trodde inte heller att fortsättningen skulle bli bra.[35] Dessa hade för övrigt varit negativa till *Vild magi* ända från första stund. Cecilia, Mikaela och Saga förklarade sig med att de helt enkelt inte ville läsa fantasy, medan Elsa, Henrik och Natalie fann skildringen långsam och ointressant.

Redan efter en kort lässtund hade sålunda många elever ändrat åsikt, framförallt i positiv riktning. Detta ser jag som en indikation på att de främsta orsakerna till det initiala missnöjet var bokens omslag och fysiska utformning. När läsningen väl påbörjades tog intresset för texten överhanden. Eftersom de i skolan blev tvungna att läsa boken hade de inte något annat val än att ge den en chans. Om eleverna däremot hade råkat på *Vild magi* i en bokhandel eller på biblioteket, så hade många säkerligen aldrig ens börjat läsa den, eftersom dess utsida inte tilltalade dem.

34. Svaren härrör från läsloggens fråga 5.

35. De nio personer som enligt läsloggsanteckningarna såg fram emot läsningen efter att ha läst ett kapitel var: Ellinor, Erik, Fanny, Katarina, My, Patric, Tea, Viktor och William. De sju elever som ställde sig neutrala till skildringen var: Alice, Axel, Håkan, Linnea, Linus, Pontus och Sofia. De sex som överhuvudtaget inte tyckte om boken var: Cecilia, Elsa, Henrik, Mikaela, Natalie och Saga.

Annorlunda regler

Till en början erbjöd *Vild magi* somliga elever vissa svårigheter, något som föreföll ha att göra med att fantasygenren var helt ny för sju elever, och att tio stycken endast hade läst fantasyböcker några få gånger. Av naturliga skäl dröjde det därför ett tag innan de fick grepp om handlingens struktur och de märkliga varelser som tillsammans med ett fåtal människor utgör persongalleriet. Men mötet med de olika individerna blev inte helt friktionsfritt. Deras normbrytande beteende skapade diskussion, framförallt i fråga om några episoder där männen uppträder på ett oväntat sätt. Däremot uppskattades Pierces bemödanden att ge bokens kvinnor traditionellt manliga roller och att dessutom sudda ut gränserna mellan olika sociala grupper. De personer som för eleverna framstod som mest betydelsefulla var Daine, Numair, Onua och i någon mån kung Jonathan och drottning Thayet. Framställningen utgår således från åsikterna om dem.[36]

Manliga kvinnor och kvinnliga män

Pierces uttalade strävan att vända upp och ned på invanda föreställningar om hur människor skall agera tar sig i *Vild magi* uttryck bland annat i dess omvända genusmönster. Till utseendet är dock personerna karakteristiskt kvinnliga eller manliga. Drottning Thayet beskrivs som vidunderligt vacker och kvinnlig, trots att hon är klädd i manskläder:

> Kvinnan var enkelt klädd i byxor och skjorta, men hon bar dem som de dyrbaraste kläder som någonsin hade funnits. Hennes långa hår, tjockt och kolsvart, var flätat och uppsatt runt huvudet. Hon hade grönbruna ögon under raka ögonbryn, hud som elfenben och en fyllig, röd mun. Den stolt välvda näsan var för kraftfull för en klassisk skönhet, men den klädde henne. Hon hade inga smycken utöver en diamantprydd vigselring i guld och diamanter i örsnibbarna, men hon behövde inte fler smycken än så. Hon var den vackraste kvinna Daine någonsin hade sett, till och med ännu vackrare än mamma. (VM, s. 82)

Hennes make, kung Jonathan, framställs som tämligen maskulin: ”På nära håll var han en syn som kunnat smälta vilket kvinnohjärta som helst. Hans kortklippta hår och skägg var blåsvarta, ögonen blå som safirer och tänderna vita mot det svarta skägget.” (VM, s. 104)

36. Om inte annat anges är samtliga citat och referenser i detta avsnitt hämtade från fråga nummer 7 i elevernas läsloggar.

Det faktum att kvinnorna i Tortall har både makt och mod accepterades av eleverna, men trots flera försök misslyckades Lars med att få till stånd en mer djuplodande diskussion om genusrollerna i boken:

> LARS: i berättelsen finns det det här manliga, det kommer tillbaka. De går in i, i ett rum, ett manligt rum. De har manliga kläder, men huvudpersonen är ändå en kvinna. Varför gör man en sådan konstruktion när man gör en bok? Har ni funderat på det? Varför låter man kvinnorna, så att säga, bli förmanligade? De får vapen och så vidare.
> LINNEA: (det kan ju också vara att kvinnor liksom, ja tvingas att läsa precis som om det var) LARS: ja så kan det vara.) För att bygga upp spänning liksom.
> LARS: hade boken blivit sämre om det bara hade varit kvinnor i boken?
> *Många*: ja.
> LARS: varför det?
> GRETA: det ska vara blandat.
> NATALIE: man lever inte bara i en värld med kvinnor. Inte jag i alla fall.
> LARS: näe. Men varför måste kvinnorna bli manliga då? Varför måste de vara duktiga med svärd och få den här gåvan, det övernaturliga, och så vidare?
> VIKTOR: de krigar ju mycket. De måste ju kunna också, försvara sig.
> NATALIE: men också, för den delen, hur skulle man kunna springa runt i kjol och skjuta en massa saker? ((fniss))
> LARS: så det är helt okej att kvinnorna är duktiga krigare här? Det är ingen som reagerar på det? (BS2:169ff)

Några elever svarade på Lars frågor om kvinnornas manliga beteende, men tycktes inte uppfatta det som särskilt uppseendeväckande eller felaktigt, varför diskussionen snabbt dog ut.

De kvinnliga personernas traditionellt manliga drag syntes snarast uppskattas av eleverna, och åtminstone flickorna tyckte att bokens kvinnor var goda förebilder. Några av pojkarna var mer kritiska, men då i synnerhet mot somliga kvinnors och flickors mer flickaktiga drag. Särskilt Daine blev måltavla. Hon skiljer sig från övriga kvinnor därigenom att hon inte är van vid Tortalls jämställdhet och förundras över möjligheten att få gå iklädd bekväma manskläder. Onua får flera gånger påminna henne om hennes nya frihet och om att ”[r]eglerna är annorlunda här”. (VM, s. 88) Men Daine förblir ändå en främmande varelse i sitt nya rike.

Pontus var en av dem som uttryckte sin skepsis mot Daine: ”Hon är rädd att hon ska glömma bort vem hon är. Hon är rädd för att bli som ett djur.

Hon är lite väl 'flickig', vilket jag inte tycker är bra." Likaså ansåg Axel att Daine var alltför flickaktig och märklig för att vara en intressant person. Även Patric var kritisk till henne, och hennes nära förhållande till djur förknippade han med blödighet, ett för honom kvinnligt drag som han inte uppskattade. De på ytan starkare kvinnorna uppfattades betydligt mer positivt av pojkarna. Linus beskrev exempelvis Onua som manlig, då hon var ganska bestämd, och menade att det i henne fanns en bra blandning av att vara "snäll men ändå […] tuff".

Det föreföll svårare att hantera vissa passager där männen, framförallt magikern Numair, uppträder utpräglat kvinnligt. En episod som rönte viss uppmärksamhet handlar om Numairs hårbekymmer. Vid ett tillfälle lossnar det band som håller samman hans långa hårlockar, vilket föranleder honom att fråga Daine ifall hon aldrig har några problem med sitt ostyriga hår:

> "Jo, gudinna, det är så förbaskat tjockt att jag inte ens bryr mig om att sätta band i det." Så fnissade hon till. "Det här är verkligen ett konstigt samtal."
>
> Han flinade ner mot henne. "Män oroar sig precis lika mycket för sitt hår som kvinnor gör. Vi bara döljer oron bättre."
>
> "Är det sant?" frågade hon förtjust. […]
>
> "Det är sant", försäkrade han. "Du anar inte hur mycket medel jag har i håret för att hålla det på plats." (VM, s. 68)

Sofias spontana kommentar, som åtföljdes av skratt, var att Numair verkade "bögaktig" på grund av sitt långa hår, som i hennes tycke fick honom att framstå som "italienare, typ så där". (BS1:192 respektive 193) Men i sin läslogg skrev hon mer nyanserat om att Numair hade såväl traditionellt manliga som kvinnliga drag. I synnerhet menade hon att kvinnligheten låg i hans vänlighet, medan manligheten bestod i att han kunde vara bestämd när så krävdes. För Fanny tedde han sig ganska kvinnlig, till stor del på grund av hans omsorger om sitt hår. Enligt Cecilia var Numair svårgripbar, medan Elsa var mer bestämd i sina åsikter. Hon tyckte inte om honom: "Han försöker vara vuxen och lite tuff men misslyckas. En töntvarning vakar över honom. Han verkar ha en lite snobbig stil. Han har säkert bra sidor, men dom har inte jag upplevt […]."

Tvärtemot Sofia såg Henrik Numairs hårbekymmer som ett typiskt manligt karaktärsdrag, något han var ganska ensam om. Han visade dock aldrig vad han grundade sin ståndpunkt på. Numairs kvinnliga drag till trots tyckte många fler än Henrik att han var en bra person. Viktor menade till och med att Numair, med sin stora känslighet och kvinnlighet, var bäst. Något liknande

gällde Alice, som gärna hade velat lära känna honom om han hade existerat. Tea var också förtjust i honom, eftersom han var så ”rolig och snäll”.

Jämlikhet – en självklarhet

På det hela taget upplevdes både bokens manliga och kvinnliga personer som snälla och sympatiska. I ett annat avseende var eleverna, åtminstone de som yttrade sig, än mer eniga: nedtoningen av sociala skrankor möttes överlag med starkt bifall. Utöver Daines första möte med drottning Thayet finns en rad exempel på episoder där högt uppsatta personer, för sådana finns det trots allt även i Tortall, undanber sig särskilda förmåner. För att understryka betydelsen av detta genomgående tema i boken vill jag nämna ytterligare ett exempel. När Onua, som de facto är undersåte, återser Alannas make George, baronen av Piratrännan, tydliggörs jämlikheten genom deras sätt att tilltala varandra:

> ”Hejsan, baron.”
>
> ”Onua, varje gång jag ser dig önskar jag, och må gudarna vara mitt vittne, att jag inte var gift.” De kramade om varandra och dunkade varandra i ryggen.
>
> ”Du skulle aldrig få lägga sele på mig, George. Daine, herremannen här…”
>
> ”Kalla mig inte så. Jag arbetar för mitt uppehälle”, avbröt han. Daine log brett. Sergeanten brukade säga samma sak.
>
> ”Adelsmannen här är George, baron av Piratrännan. George, det här är Daine, min medhjälpare.”
>
> En stor hand räcktes fram. Daine skakade den. Liksom alla adelsmän hon hade träffat i detta underliga land hade han valkar i nävarna. (VM, s. 193)

Som enda utomstående person ser Daine med andra ögon än Tortalls invånare på dess jämlika samhälle, och när hon har kommit över den första förvåningen är hon glad över vad hon ser.

Även flera av eleverna uppskattade Tortalls jämlikhet, vilket de kommenterade i sina läsloggar. Bland annat skrev Ellinor om drottning Thayet: ”Hon verkar trevlig och lugn. Men på dagarna är hon som en vanlig person och inte så speciellt kungaktigt klädd som en drottning ska vara. Men det är ju bara bra, för då vet man ju att hon inte bara tänker på sig och sin klädstil utan på alla andra också.” För Ellinor var även kung Jonathan en förebild, då också han framstod som ”en snäll person som tänker på andra”. Erik illustrerade istället sin inställning med att skriva om Alanna, som enligt honom på ett bra sätt kombinerar krigarrollen med att vara mån om andra människor. Tea gjorde en

liknande iakttagelse: ”En legend, men hon är precis som vanliga människor. Hon skojar och är väldigt trevlig. […] Jag tycker om henne för att hon inte tror att hon är ’förmer’ än alla andra bara för att hon är lejoninnan.”

*

Innan läsningen påbörjades var jag tämligen övertygad om att eleverna skulle komma att bli en aning fundersamma över bokens socialt sett ovanliga normsystem, eftersom det så tydligt markeras både att kvinnornas roller och den sociala klasstillhörigheten är mycket speciella i Tortall. Men denna förvissning visade sig i flera avseenden felaktig. I synnerhet uteblev det meningsutbyte om kvinnors och mäns roller som jag hade förväntat mig, och som ägde rum under diskussionen om *Hjärtans fröjd*. De kvinnliga personernas övertagande av traditionellt manliga positioner och roller föreföll ganska oproblematiska när det gällde *Vild magi*. Vid Rogers elevers diskussion om den flickaktige pojken och den pojkaktiga flickan i *Hjärtans fröjd* visade det sig att många flickor var tämligen negativa till den frigjorda Ann-Katrin, medan pojkarna hade svårare att acceptera den försynte pojken. I Lars klass fanns inte någon lika tydlig tendens, men några flickor ansåg att Numair ibland var lite väl upptagen med sitt utseende och därmed alltför kvinnlig. Intressant nog var det tvärtom vissa kvinnliga karaktärers flickaktiga beteende som väckte flest negativa reaktioner, och då främst hos pojkarna. Flickorna likaväl som pojkarna accepterade däremot de kvinnliga personernas manliga beteende och samhällspositioner.

Denna skillnad bottnar säkerligen i de båda klassernas olika läskulturer. Rogers elever var betydligt mer vana vid såväl läsning av olika genrer som av diskussioner, varför de kunde förväntas reflektera mer över personernas roller och beteende. Men därtill finns ytterligare två möjliga orsaker till deras skilda åsikter. Först och främst har de båda böckernas olika karaktär och svårighetsgrad betydelse. Personskildringarna i *Vild magi* är som nämnts betydligt grundare än i *Hjärtans fröjd* och lockar därför inte på samma sätt till reflektion och diskussion kring personernas karaktärsdrag. Dessutom kan givetvis de olika genrekonventionerna inverka på receptionen. En fantasybok inbjuder helt enkelt till andra förväntningar på personerna än en kärleksskildring. Möjligen upplevs det inte som särskilt problematiskt att kvinnor härskar och strider i en situation där ett sådant agerande är nödvändigt. Att vid samma tillfälle vara utpräglat feminin, osäker och räddhågsen kan däremot uppfattas som malplacerat. I en traditionell berättelse om kärlek förväntas mannen vara den mer självsäkra och aktiva, medan kvinnans roll är att vara mer avvaktande. En kär-

leksroman med omvända genusroller kan därför lättare inbjuda till diskussion och kritik än en äventyrlig fantasyskildring, där personerna tvingas agera på ett visst sätt för att överhuvudtaget överleva.

Det viktigaste kriteriet för att Lars elever skulle uppskatta de olika personerna i *Vild magi* syntes emellertid vara snällhet och omtänksamhet. Om de hade dessa egenskaper, så tycktes de flesta elever kunna stå ut med ett i övrigt otillfredsställande uppträdande. Följaktligen var den snälle Numair omtyckt av många elever, trots sitt ibland skrattretande beteende. Det var också godheten och omsorgen om undersåtarna som fick eleverna att tycka om Tortalls härskare.

Men faktum är att Pierce inte har skapat ett land utan hierarkier, något hon själv vill ge intryck av i tidigare nämnda intervjuer. Flera för ett feodalt rike vanliga positioner finns representerade i *Vild magi*. Däremot är härskarna inte helt bekväma i sina roller, utan ber närmast om ursäkt för sina titlar, varför det blir lätt för läsarna att finna dem jordnära och sympatiska. Som jag har anledning återkomma till nedan, är personteckningarna i *Vild magi* dessutom ganska platta, och alla som ges någon mer ingående beskrivning är i grunden goda. De elaka varelser och personer som omnämns finns däremot endast i bakgrunden och ges mycket begränsat utrymme. Detta bidrog säkerligen till att inte heller elevernas åsikter om de olika personerna blev särskilt djupa eller reflekterande.

Skilda läsarroller

Läsaren som hjälte eller hjältinna

Genom de flyktiga beskrivningarna och den tydliga indelningen i goda respektive onda individer utgör persongalleriet i *Vild magi* ett typexempel på hur personer i litteratur för barn i mellanåldern brukar beskrivas. Enligt Appleyard, som stödjer sig på psykologen Jean Piaget, är orsaken att det för barn i denna ålder är svårt att hantera fiktiva personer som inte kan placeras i en viss kategori.[37] Många mellanåldersböcker präglas av en narrativ struktur enligt formeln problem/resa/problemlösning, där betoningen ligger på dialog och dramatiskt händelseförlopp snarare än på personbeskrivningar.[38] Detta stämmer väl överens med den berättartekniska uppbyggnaden av *Vild magi*: den unga Daine tvingas inse att en stor fara hotar landet och att hon måste ta sig till huvudsta-

37. Appleyard, 1990, s. 74.
38. Ibid., s. 60.

den för att hjälpa till med att omintetgöra fiendens planer, vilket i slutändan lyckas.

Appleyard benämner denna mellanåldersgrupp *läsaren som hjälte eller hjältinna*, utifrån det faktum att många unga läsare gärna ser sig själva som hjältar eller hjältinnor i de berättelser de läser eller själva fantiserar ihop. Vi skall nu titta lite närmare på några drag i elevernas lässtilar som trots deras ålder hör hemma inom kategorin läsaren som hjälte. Som nämndes i kapitel 1 är de åldersgränser Appleyard har satt endast ämnade att fungera som en ungefärlig riktlinje. Det kan alltså tänkas att äldre läsare har sådana drag som kännetecknar mellanåldersläsare och vice versa.

En första reflektion gäller elevernas sätt att diskutera och analysera. Ord som ”tråkig”, ”rolig”, ”snäll” och ”dum” förekom mycket ofta i de boksamtal eleverna förde, och likaså användes denna typ av allmänna ord för att beskriva personerna i *Vild magi*. Katarinas sätt att redogöra för sitt intryck av boken utgör ett exempel på detta, och det gör även Linneas kategorisering av fantasygenren:

KATARINA: tråkig.
LARS: varför?
KATARINA: nä, den såg bara tråkig ut. Hästböcker brukar vara tråkiga och det var den här. (BS1:28ff)

LINNEA: att de var tråkiga. ((skratt))
LARS: utveckla det svaret.
LINNEA: att de var tråkiga, att de--. Det hände inte på riktigt utan det var--. (BS1:46ff)

Som synes försökte Lars få Katarina och Linnea att förklara lite mer utförligt varför de fann böcker av detta slag tråkiga, men utan större resultat. Situationer där eleverna svarade kort och intetsägande återkom gång efter annan i såväl boksamtal som läsloggar. Eleverna tycktes inte ha utarbetat förmågan att självständigt reflektera över de lästa texterna. Det märktes också i deras sätt att helt enkelt rabbla upp bokens händelseförlopp när de tillfrågades om bokens handling och vad den hade att säga. Inte bara mer ovana läsare, men även flitiga läsare som Erik refererade innehållet utan att begrunda konsekvenserna av bokens händelser. Så här skrev han i sin läslogg:

Den handlar om att i ett annat land har det varit dåliga skördar och svält, så kejsaren vill ta över landet där Daine och de andra är, för att odla och störta kungen.

> Men den handlar också om att Daine och Onua ska transportera hästar till en stad och ta hand om hästarna och hjälpa till under färden till träningslägret för rekryterna. (LL:8)

Eriks sammanfattning av handlingen stämmer väl överens med hur barn i mellanåldern brukar beskriva böcker. Han koncentrerade sig helt på intrigen, det vill säga händelseförloppet, medan personerna utelämnades från beskrivningen. Appleyard har med stöd från flera studier kunnat visa att en sådan tydlig fokusering på skeendet är vanligt bland barn i olika åldrar, medan ungdomar och vuxna vanligen också analyserar personerna och anledningarna till att de agerar på ett visst sätt.[39]

De allra flesta skrev ungefär som Erik, men det fanns några undantag. Bland annat skrev Fanny istället att hon ”tycker att boken handlar väldigt mycket om Daine och Onua. Och Daine är huvudperson så det måste ju handla mycket om henne. Onua hjälper ju Daine väldigt mycket.” (LL:8) Fanny riktade sålunda in sitt svar mer på personerna än på händelseförloppet, vilket hon var förhållandevis ensam om i sin klass. Men även i hennes svar saknades en djupare analys av personernas utveckling och av vad som sker i boken. Varför är det exempelvis så tydligt att Daine är huvudperson, och hur märks det?

Det låter sig inte enkelt förklaras varför så många valde att referera bokens händelser istället för att reflektera över vilka konsekvenserna av detta skeende blir.[40] Jag tror förvisso att det ligger mycket i Appleyards betoning av att vi måste uppnå en viss mognad för att läsa mer reflekterande och analytiskt. Men den psykologiska utvecklingsgången ser jag som en faktor av flera, varför Appleyards slutsats bör nyanseras. I fråga om *Vild magi* har vi ju kunnat konstatera att boken de facto är mer koncentrerad på att bygga upp en spännande intrig än att ge inträngande personbeskrivningar. Därmed är det föga märkligt att så få elever funderade över personerna och deras utveckling.

Men eftersom snart sagt ingen elev överhuvudtaget reflekterade över texten på ett djupare plan är det dessutom mycket troligt att skolan inte hade gett dem särskilt mycket träning i sådant tänkande. Det är också den slutsats som har dragits i flera tidigare studier om elevers lässtrategier. Bland annat kunde Lars Wolf i en studie om lyrikläsning se att eleverna främst relaterade läsningen till egna erfarenheter och känslor, eller så uttryckte de inte någon

39. Ibid., s. 67.

40. I fråga om *Vild magi* skulle man på ett mer analytiskt plan exempelvis ha kunnat säga någonting i stil med att boken handlar om en kamp mellan gott och ont.

uppfattning alls om texten.[41] En indikator på att undervisningen inte alltid ger så mycket övning i textanalys är lärarnas sätt att leda boksamtalen. I samtliga klasser ställde lärarna till exempel många frågor som uppmuntrade till refererande svar. Därutöver kunde eleverna givetvis ha påverkats av hur läsloggens fråga var ställd.

Ytterligare en anledning skulle kunna vara att eleverna inte kände sig delaktiga i handlingen eller att deras läsning präglades av ointresse. Till viss del framskymtade en sådan inställning i boksamtalen. Flera elever hade exempelvis svårt att komma ihåg vad personerna heter, vilket illustreras i den nedan citerade passagen. Där visas också hur Lars, i sin vilja att låta alla elever komma till tals, lät bli att ställa följdfrågor till Linnea när hon började berätta om hur hon tyckte att Daine utvecklas.[42] Istället lät han frågan gå vidare till Viktor. Linnea gick därmed miste om en chans att reflektera och analysera:

LARS: jo men, alla är lika tycker du, det är ingen som förändras eller utvecklas?
LINNEA: jo, hon, vad hette hon?
NATALIE: Hon på D, eller? ((skratt))
LARS: okej.
LINNEA: hon, hon utvecklas ju mer som en person kanske, väldigt mycket. Med, när hon pratar med djuren.
LARS: okej. Vill du, kan du fortsätta Viktor, du var på väg att säga något?
VIKTOR: du frågade om hon.
LARS: jaa?
VIKTOR: om djur som hon pratade om, flickan.
LARS: hon tog flickan. Men du, du får gärna ta ett djur.
VIKTOR: näe, det finns, alla var ju lika. Kanske var smådetaljer, men så--.
LARS: men det här med flickans förändring, tycker du den stämmer?
VIKTOR: jaa, hon utvecklas väl till en magiker, så där, jaa.
LARS: så i början upplever du henne inte som någon duktig magiker?
VIKTOR: näe.
LARS: men hon blir det sedan?
VIKTOR: hon är ju ganska rädd från början.

41. Wolf, 1998, s. 39. Se även Torell, 2002a och 2002b, för en diskussion kring svenska ungdomars tolkningsstrategier.

42. Lars var mycket mån om att alla elever skulle våga yttra sig och berätta om sina tankar. Eftersom han var medveten om att detta kan vara svårt för många, brukade han ofta ställa direkta frågor till de elever som inte självmant yttrade sig. Denna information fick jag vid ett informellt samtal med honom den 31/3 2003.

LARS: jaa. Hon blir säkrare i det, ja.
KATARINA: (hon var väl rädd för att säga att hennes mamma var skogshäxa och, och hennes (xx xx).) (BS2:66ff)

Som vi har sett fanns det i Lars klass flera elever som endast läste skönlitteratur i skolan. Det visade sig också att en del av dem läste instrumentellt och utan inlevelse. Ett typiskt exempel på instrumentell och ofrivillig läsning utgjordes av Williams läsning av *Vild magi*:

WILLIAM: alla namnen och allting. Jag bara läser, men jag fattar ingenting.
LARS: är inte det jobbigt?
WILLIAM: jag fattar lite grann, men jag glömmer bort det (xx).
LARS: det är mycket tvång, mycket plikt i ditt läsande då? (IS) Om du (WILLIAM: en tråkig bok) som invandrare tittar på språket, är den för svår?
WILLIAM: nej, inte svår, jag förstår allting, men den är tråkig. (BS1:282ff).

Men denna läsart är representativ endast för ett fåtal elever, eftersom många andra trots allt ansåg att boken var läsvärd och tycktes vilja genomföra läsningen inte bara för att läraren så krävde, utan för att de ville veta hur det skulle gå. Bristen på reflektion var emellertid tydlig inte bara bland Lars elever, utan i samtliga klasser, och bland såväl positivt som negativt inställda läsare. Därför finns det i mitt avslutande kapitel anledning att mer utförligt diskutera de situationsbestämda aspekter som påverkade elevernas läsning.

Den tämligen oreflekterande läsart många elever gav uttryck för kan till viss del förstås med utgångspunkt i utvecklingspsykologi, något vi redan har sett exempel på. Enligt Appleyard är det helt enkelt inte viktigt för läsarna i mellanåldern att fundera över vilka implikationer personernas handlingar medför. Spänningen och hur det till sist går för huvudpersonen är ofta intresseväckande nog. En sådan inställning ställer dock krav på böckernas uppbyggnad. Om läsaren inte upplever den spänning och det snabba handlingsförlopp han eller hon förväntar sig kan texten lätt avfärdas som ”tråkig”. För de båda vana läsarna Fanny och Erik, vars reception diskuteras mer utförligt nedan, drog bokens första kapitel ned betyget just för att de upplevdes som alltför långsamma och omständliga. När väl de inledande beskrivningarna var över tyckte båda att boken blev bättre och mer spännande. (IntFE: 232 respektive 233) Motsvarande gällde för många av deras klasskamrater. Saga tyckte till exempel att det var först efter ankomsten till slottet, där striderna sedan utspelar sig, som boken blev bra, och Tea höll med om att skildringen blev bättre ju längre hon

läste. (BS1:236 respektive 238) My, däremot, ansåg att tempot var för långsamt boken igenom. (BS2:188)

En stor andel elever lade alltså stor vikt vid spänning och rafflande handling vid läsningen av *Vild magi*. Med tanke på att många av dem också nämnde betydelsen av spänning och ett snabbt händelseförlopp när de skulle beskriva sina läspreferenser, så framstår dessa aspekter som viktiga för deras läsning överhuvudtaget. Men samtidigt vill jag åter understryka att elevernas reaktioner på *Vild magi* rimligen också beror på boken som sådan. *Vild magi* är uppenbarligen inte skriven för reflektion utan för att ge spänning. Sålunda är det naturligt att dess handling och spänningshalt sattes i fokus vid receptionen, medan djupare reflektioner i stort sett uteblev. Denna aspekt av läsning berörs inte av Appleyard, vilket måste ses som en brist. Han diskuterar i alltför liten utsträckning böckernas uppbyggnad och vilken betydelse deras struktur har för läsningen.

Läsaren som tänkare

De fiktiva personer som gjorde störst intryck på eleverna var, som redan nämnts, Daine, Onua, Numair, kung Jonathan och drottning Thayet. Men av elevernas beskrivningar att döma var långt ifrån alla nöjda med hur personerna framställdes. Det framkom bland annat i en diskussion mellan några av flickorna och i ett yttrande från Sofia:

> MY: men, när de beskriver alla människor så här, så är alla så här jättetrevliga och söta och snälla, och så finns det de på slottet som bara-. Alla är min mamma och bla bla bla.
> LINNEA: inte som i Harry Potter, Snape är den retlige och --.
> NATALIE: ja, det blir mycket roligare att läsa om. (BS1:308ff)

> SOFIA: jag tycker egentligen det skulle ha varit att som--. Det handlar ju mer om, mest om att de åker till, till slottet och det. (Liksom, det är ju aldrig--. Då kunde de likaväl ha haft något stycke när de bråkade då, eller så här.) Nu är det ju mest att de träffar så här omänskliga djur och sådana grejer. Nä, men-. ((skratt)) (BS2:206)

Uppenbarligen hade dessa flickor uppskattat en större dynamik i personskildringarna. Att läsa om personer utan inbördes konflikter eller ens meningsskiljaktigheter blev för dem inte tillräckligt intressant. Och som nämnts står endast

de goda personerna i centrum av skildringen, trots att det pågår en kamp mellan gott och ont. Läsaren får överhuvudtaget inte lära känna personerna på den fientliga sidan. De carthakiska angriparna beskrivs aldrig annat än i några korta passager om deras skräckinjagande krigspråmar och onda magi. Men vilka personer som egentligen döljer sig bakom de stora skeppen och de farliga besvärjelserna blir aldrig klargjort.

För den läsare som är intresserad av personskildringar och relationer mellan olika människor vill jag påstå att *Vild magi* inte har så mycket att erbjuda. Personskildringarna är i alltför hög grad riktade till mindre barn, för vilka komplexa karaktärer inte förefaller vara särskilt viktiga eller fängslande. För den tonåriga läsaren, kanske särskilt för många flickor, tycks emellertid just personernas roller och relationer vara av stor vikt vid läsningen, vilket inte minst visas av läspreferenserna bland flickorna i min studies fyra klasser. Det är för dem viktigt att kunna identifiera sig med de fiktiva karaktärerna, något som kräver viss dynamik i personbeskrivningarna. Appleyard har betonat tonårsläsarens strävan efter att dels läsa texter med nyanserade och realistiskt skildrade personer, dels läsa för att komma underfund med och bearbeta sina egna känslor och tankar. Tonårsläsaren benämns därför av honom *tänkare*.[43]

Läsaren som tänkare är i och för sig en beteckning som jag vänder mig mot av två anledningar. För det första synes den insinuera att läsare i andra åldrar inte skulle tänka på eller begrunda vad de läser. För det andra är Appleyard väl generaliserande i sin beskrivning av tonåriga läsare. Likaväl som det finns en grupp vana och intresserade tonårsläsare, så finns det andra för vilka böcker helt saknar betydelse, och åter andra som kanske enbart läser för nöjes skull. Men Appleyards kategorisering har ändå en viktig poäng i att en grupp läsare i tonåren börjar reflektera alltmer över handling och personer, och därför kräver mer komplexa böcker. Enligt Appleyard återspeglas detta i ungdomslitteraturen, som han beskriver på följande sätt:

> [T]he juvenile books all deal with an innocent world, where evil is externalized and finally powerless, where endings are happy. The adolescents' books deal with sex, death, sin, and prejudice, and good and evil are not neatly separated but mixed up in the confused and often turbulent emotions of the central characters themselves.[44]

Mer än hälften av flickorna i Lars klass betonade specifikt att de tyckte om att

43. Appleyard, 1990, s. 14 och 99ff.
44. Ibid., s. 100.

läsa faktion, andra verklighetsrelaterade böcker samt romantiska skildringar. Några av dem framhöll speciellt att de uppskattade att läsa om personer som hade problem av skilda slag, det vill säga sådana skildringar som Appleyard menar är typiska för tonårsläsaren. Linnea påpekade att det är mycket lättare att sätta sig in i och förstå realistiska skildringar eftersom ”det ju är verkligt”, till skillnad från exempelvis fantasy. Hon förklarade senare sin inställning till realistiska skildringar med att ”alla sådana böcker är ju sådana som har (någon betydelse för livet)”. (BS2:291 respektive 304) Också Linda och Sofia ville läsa en verklighetsbaserad skildring, och Greta undslapp sig att det är ”roligt” att läsa om personer i trångmål. (BS2:306) Inga pojkar syntes ha något dylikt intresse av att läsa om problemfyllda relationer mellan människor.

Bland Lars elever förelåg alltså en klar genusskillnad beträffande betydelsen av persongalleriet i en bok. Flickorna ovan ville uppenbarligen bli känslomässigt berörda, och deras respons liknade därvidlag den hos Rina och Diana, två flickor som hos Appleyard tjänade som exempel på hur typiska tonårsläsare läser. Rina beskrev sin läsning så här: ”I like stories that bring me on the edge of my seat, that stir my emotions.” Även för Diana var det viktigt att få läsa om känslor och svårigheter, varför hon gärna läste kärleksskildringar och sorgliga berättelser.[45]

Generellt hade pojkarnas läsning mer gemensamt med hjälteläsarstadiet, där böckernas personer och deras eventuella utveckling inte alltid är särskilt intresseväckande. Men på en punkt skilde sig deras läsning från den typiska hjälteläsningen. Pojkarna upplevde nämligen inga större problem med att boken befolkas av många kvinnliga huvudpersoner, medan pojkar i hjältestadiet ofta väljer att läsa om manliga protagonister.[46] Pontus var i och för sig negativ, men märkte ingen skillnad mot andra böcker. Han menade överhuvudtaget att många böcker är för ”tjejiga”.[47] Linus skrev däremot att han tyckte ”att det var bra, för hade det varit manliga skulle det varit mycket bråk”, och Viktor samt William instämde. Patric tyckte att alla namn ju ändå var så konstiga, så det var svårt att veta vilka som var kvinnor och vilka som var män. Erik, slutligen, hade inte heller något emot kvinnodominansen.

Det är dock vanskligt att dra för stora slutsatser av hjälteläsarnas behov av manliga huvudpersoner, då yngre pojkars förkärlek för sådana kan ha flera

45. Ibid., s. 101f. Citatet är hämtat från s. 101.

46. Ibid., s. 91.

47. Svaret är hämtat från läsloggens fråga nummer 11. Detsamma gäller samtliga referat och citat om hur pojkarna upplevde den starka kvinnoprägeln.

orsaker. Exempelvis beror deras bokval ju av utbudet. Många av de böcker som marknadsförs för pojkar har av tradition haft manliga huvudpersoner. Om pojkarna väljer sådana böcker behöver det inte nödvändigtvis bero på protagonistens kön, utan kan likaväl ha att göra med bokens genre och ämne. Ser vi på pojkarna i Lars klass och deras litterära preferenser kan vi notera att ingen av dem tycktes ha något särskilt starkt behov av att läsa om andra män. Personernas karaktärsdrag spelade på det hela taget ingen särskilt stor roll för dem. Deras intresse rörde sig snarare om händelseförlopp och genre.

Fanny och Erik – två läsarporträtt

I klassens boksamtal var både Fanny och Erik ganska avvaktande. De yttrade sig sällan, och när de sade något var deras röster viskande och försiktiga. Tillsammans med deras tystlåtenhet gjorde deras förkärlek för fantasy mig intresserad av att få veta lite mer om deras uppfattning om *Vild magi*. Eftersom det i klassen endast fanns ett fåtal frivilliga fantasyläsare var jag särskilt mån om att få tillgång till responsen hos denna lilla grupp.

Intervjun med Fanny och Erik avlöpte utan missöden, men också utan att ge särskilt djupgående information om deras reception. Båda svarade noggrant på de frågor jag ställde, men var mycket kortfattade. Min intention att liksom i övriga intervjuer anlägga en riktad öppen intervjuform där jag ställde grundfrågorna, men där följdfrågorna var tänkta att utgå från vad informanterna fann särskilt intressant, blev därför ibland svår att leva upp till. Vid flera tillfällen under intervjun fanns en tendens till att jag upptog en allt större del av talutrymmet och ställde alltmer ledande frågor, för att överhuvudtaget hålla dialogen igång. Men vissa delar av samtalet flöt också riktigt bra.

För att Fanny och Erik skulle känna sig avslappnade inleddes intervjun med att de fick berätta lite om sina läsvanor, som först och främst inkluderade fantasyläsning. Som nämnts var Fanny medlem i en fantasyklubb, och Erik läste mycket fantasylitteratur genom den bokklubb han hade medlemskap i.[48] Men båda hade svårt att förklara vad de upplevde som så bra med fantasygenren. På frågan varför genren lockar till läsning svarade Fanny så här:

> FANNY: jag vet inte riktigt. Först bara så tittar jag på framsidan och sedan läser lite. Om det verkar bra så läser jag ju den då.

48. Nästan alla de böcker Erik läste fick han från bokklubben, och någon gång från sin mamma. Fanny var mer obestämd i sitt svar på varifrån hon fick sina böcker. (IntFE:346ff)

HS: jaa. Men det, det är, om vi tänker lite vad fantasy är för något, vad skulle du säga då, vad skulle det handla om?
FANNY: ja, det är ju mest sådana här o-, en del overkliga saker då, som--. Det är det ju mest om då. (IntFE:20ff)

Lite senare fick Erik frågan om det är just vetskapen om att berättelsen rör sig i en fantasimiljö som lockar:

ERIK: ja, det kan jag tycka om mycket.
HS: jaa. Vet du varför, vad är det som är så roligt?
ERIK: det är lite utöver det vanliga. Sedan, ja--. (3s)
HS: men som i alla fall inte, inte är som det brukar vara liksom i det vanliga livet, som?
ERIK: jaa. (IntFE:34ff)

Nyckeln till deras intresse för fantasy tycktes alltså finnas i att skildringen utspelar sig i en fantasimiljö. Men Fanny och Erik gjorde också klart att intresset lätt mattades om handlingen blev alltför orealistisk, eller om det hände väldigt mycket på kort tid. Enligt dem blev det då alldeles för svårt att komma ihåg allting:

FANNY: fast det ska liksom ändå inte vara så här liksom jätte- jätteoverkligt. Det tycker jag inte.
ERIK: mm. Blir det för mycket så blir det lite, då blir den tråkig bara för det.
HS: jaa.
ERIK: om det händer för mycket saker så håller man--, kan man ju inte hålla reda på allting. (IntFE:253ff)

Erik återvände efter en stund till detta och konstaterade att det för honom var betydelsefullt att handlingen hade en mening, det vill säga att den följde en röd tråd och var systematiskt uppbyggd. (IntFE:278ff)

Även om en viktig orsak till att de läste fantasy var den fantasifulla miljön, var det samtidigt angeläget för dem att skildringen också var förankrad i verkligheten.

HS: […]. Tycker ni att det ändå ska vara så att man på något sätt ändå kan koppla det till, till sin vanliga värld, eller?
FANNY: det tycker jag.
ERIK: jag tror, lite borde det väl vara.
HS: att man kan tänka sig att det här hände för några hundra år sedan, eller?

ERIK: ja, men man tror inte--. (2s)

HS: jaa. Så det ska inte vara helt, totalt främmande miljö?

ERIK: nej inte helt. Då kan man ju inte förstå så mycket. (IntFE: 257ff)

Denna åsikt har de gemensamt med Kalle i Erikas klass, som ansåg att fantasy är bäst om den har någonting att säga om vår vardagsvärld. Men kanske var Fanny och Erik ändå lite mer lockade av själva den spänning som fantasimiljöer kan frambringa. Fanny tyckte dock, till skillnad från Erik, att det även kunde vara roligt att läsa andra typer av böcker, under förutsättning att de var händelserika och spännande. (IntFE:266 och 277) *Vild magi* hade, i varje fall enligt Fanny, en lagom dos av magi. (IntFE:312) När hon i sin läslogg skulle skriva om en speciell händelse i boken valde Fanny emellertid en realistisk episod. Det rörde sig om en av bokens första scener, som handlar om när Daine för första gången träffar Onua på marknaden. Fanny valde detta avsnitt eftersom hon tyckte att det var ”roligt”. (LL:12) För henne var det uppenbarligen inte bara de fantasifulla passagerna som var intressanta, utan även de mer vardagsnära.

Enligt Fanny och Erik var det första intrycket av en bok ofta avgörande för hur de sedan värderade den. Fanny brukade börja med att läsa baksidestexten, medan Erik hellre bläddrade lite i boken och läste dess titel, eftersom han menade att baksidestexten ibland avslöjar för mycket av handlingen. Fanny gick därefter många gånger vidare med att bedöma bokens tjocklek. För henne var det viktigt att den varken var för lång eller för kort, och även textstorleken hade viss betydelse. Såväl stor text som alltför komprimerade och små bokstäver ratades. (IntFE:334ff)

Det framkom snart att de båda till en början hade bedömt *Vild magi* som en medelmåttigt intressant bok, något som åtminstone för Fanny berodde på att omslaget inte stämde överens med hennes litterära repertoar. Det fick henne att associera till hästböcker, en genre som hon helst undvek att läsa. (IntFE:42) Men ju längre läsningen fortskred, desto mer uppskattade Fanny skildringen, som hon tyckte blev alltmer spännande. (IntFE:232) Erik hade fått en lite mer positiv uppfattning, då han efter att ha läst det första kapitlet trodde sig ana att boken skulle komma att bli tämligen äventyrlig. (LL:5) Likväl ansåg båda två att boken var väl långsam i början. De var också rörande ense om att en alltför maklig takt kan förstöra läsupplevelsen. Fanny menade att man till slut tröttnar på att läsa vidare, och Erik hade ett konkret exempel på när detta hade hänt honom: ”Jag läste den här *Sagan om ringen*, första delen. Och den, det

är väldigt mycket saker i början. Så det är inte så jätteroligt att läsa då, om det bara är mycket namn och allt sådant."[49] (IntFE:236) Tilläggas bör att han aldrig slutförde läsningen av *Sagan om ringen*.

Efter att lite kort ha berört att Daine förändras i takt med att hon ges nya utmaningar, kom vi att diskutera vad Fanny och Erik uppskattade hos en fiktiv person. För Erik var det oväsentligt om personerna genomgick en tydlig utveckling eller inte. Men han betonade att *om* en person förändras, så måste detta framgå av texten och ske successivt. För att illustrera sin ståndpunkt tog han som exempel en bok han just läst där det av slutet framgick att personerna hade förändrats. Som läsare hade han dock inte fått möjlighet att se hur förändringen gick till, utan hade ställts inför fullbordat faktum. Det tyckte han inte om, eftersom "det ska märkas lite att de förändras". (Int:289) Erik hade också reflekterat över att personbeskrivningarna i många böcker är kortfattade och ytliga. Därför uppskattade han de kartor som finns i många fantasyböcker, då de kunde hjälpa honom att skapa en tydlig bild av åtminstone hur miljön ser ut i de olika berättelserna. Fanny höll med om detta. (IntFE:303 och 308ff)

Men vilken bedömning gjorde då Fanny och Erik av *Vild magi*? De sade samstämmigt att de skulle vilja ge den betyget sex–sju på en tiogradig skala, men i sina läsloggar var Fanny mer positiv, medan Erik satte ett lägre betyg. (LL:12) Erik trodde att fler flickor än pojkar skulle kunna tänkas bli lockade av boken, mycket på grund av omslagsbilden. Fanny tyckte tvärtom att den var "så här lite mittemellan, så att alla kan läsa". (IntFE:324ff) Trots Eriks kommentar om att boken nog lockade fler flickor var han själv nöjd med läsningen. Vi har sett att han redan i ett tidigt skede uttryckte vissa förhoppningar om att skildringen skulle komma att bli bra och äventyrlig. När han hade läst ut boken tycktes han nöjd, då han menade att boken hade "blivit roligare och mer spännande". Han trodde dock inte att han skulle läsa resterande böcker om Daine, eftersom han generellt inte tyckte om bokserier. Erik ville nämligen inte känna sig tvingad att köpa fler böcker för att fullborda läsningen. (IntFE:388)

Fanny, däremot, uppskattade serier: "Jag tycker sådana böcker är bra som typ handlar om en person. Och sedan så, när den boken är slut så kanske det kommer en till del. Och så handlar det fortfarande om den personen fast det handlar om typ en helt ny grej och så, tycker jag." (IntFE:389) Liksom för Erik

49. Med "saker" åsyftas här att boken var väldigt detaljrik och att den hade många och långa beskrivningar. "Saker" innebär alltså inte, vilket man skulle kunna tro, att den var händelserik. Denna information fick jag av Erik i direkt anslutning till intervjun.

hade *Vild magi* i Fannys ögon blivit bättre än det intryck hon hade fått efter att bara ha läst ett kort avsnitt. (LL:9) Hon kommenterade dessutom särskilt att det hade varit roligt att få läsa en gemensam bok i klassen, något eleverna i Lars klass inte var vana vid. Det kan säkerligen ha bidragit till att göra hennes läsupplevelse än mer positiv.

Läsarnas samlade intryck av romanen

När det efter avslutad läsning var dags att summera alla intryck från *Vild magi* visade det sig att elva av de tjugoen elever som skrev slutkommentarer ansåg att den var riktigt dålig, vilket måste betraktas som en mycket hög siffra. Nedan redovisas orsakerna till att de elva eleverna var negativa till boken. Men jag vill också peka på möjligheten att det förekom grupptryck i klassen. Flera av de mer tongivande eleverna visade i boksamtalen att de inte tyckte om boken, varför fler kan ha hakat på utan att självständigt ta ställning. Utöver de mest missnöjda eleverna gav sju stycken boken ett medelmåttigt betyg, och tre läsare ansåg att den hade gett dem en mycket positiv läsupplevelse.[50] Meningarna gick således isär, och det är intressant att undersöka hur de enskilda läsarnas uppfattningar förändrades under läsningens gång.

Efter att ha läst ett kapitel tyckte sex elever ganska illa om boken, främst på grund av dess genre och långsamma start. Uppenbarligen hände därefter någonting som gjorde att alltfler kom att bli mer negativa till skildringen. Cecilia, Elsa, Henrik, Natalie och Saga ändrade inte inställning, utan menade hela tiden att Pierces bok inte hade något att erbjuda dem. Uppenbarligen kände flera elever en stark motvilja mot skildringen, eftersom de skrev mycket kritiskt om den. Fortfarande syntes det faktum att skildringen räknas till fantasygenren vara en av de största anledningarna till deras åsikter. Det var sålunda fråga om en i det närmaste total brist på matchning mellan deras och bokens litterära repertoarer:

> ALICE: jag tycker inte precis att denna boken var någon hit! Jag skulle nog inte läst ut den om jag inte var tvungen. Med andra ord → dålig. // Jag tror att det

50. Om inte annat anges är informationen om elevernas slutliga intryck hämtad från deras svar på läsloggens fråga 12. Den betygskala som eleverna använde sig av gick från ett till tio. Ett var det lägsta och tio det högsta betyget. Några elever missuppfattade betygskalan och utgick istället från en femgradig skala.

finns personer som kan göra övernaturliga saker, som ex sjätte sinnet → se döda skepnader mm. Men boken i sej var lite ”för” mycket fantasi.

CECILIA: OK, till det roligaste… Om jag ska betygsätta boken, hm… ENKELT! Boken får en 1:a. Det var inte ALLS min typ av bok! Den är egentligen inte ens värd en 0:a. Den var för tråkig, även ifall det hände en massa ”spännande” saker, så, nä.

Det ska inte vara fantasy. Det ska vara böcker som är baserade på verklighet. Fantasy, det är så overkligt, verkligen. Efter detta ska jag ALDRIG sätta mitt finger på en fantasybok. […]

Det lilla som jag fortfarande minns från boken är kapitlet om Höken. Det var lite intressant. Annars så var boken helt trög att läsa. Jag hade ingen inlevelse i boken. Det var som att sätta en bajskorv på huvudet varje gång jag skulle läsa boken – usch…

ELSA: boken får (av 1–10): 0.5, och det är bara för att jag tycker om Daine. Det är absolut inte en bra bok, för:

1. Jag hatar fantasy 2. Det är ingen rolig handling 3. Det är så overkligt att man mår illa, och boken är så seg att läsa. Det är bara Daine som varit bra, eftersom att man fått läsa lite mer om henne än alla andra.

Även det andra argumentet från läsningens början, att boken var tråkig och långsam, visade sig fortfarande vara aktuellt:

HENRIK: boken får betyg 1 av 5. Den är tråkig från början, men längre fram blir den lite mer intressant och spännande. […] Jag tycker att det skulle hända lite fler saker i boken.

LINUS: boken får en 1:a av mig, för den var så tråkig. Det hände ingenting i den, och den handlade om olika personer hela tiden. Det kom nya och nya hela tiden, så man visste inte riktigt vilka de var.

NATALIE: från 1–10 får boken 2p i betyg av mig. Det beror på att jag inte tyckte den var bra överhuvudtaget. Det hände inte särskilt mycket i den. Lite grann i mitten och i slutet. Jag tycker att det ska hända rätt mycket i en bok, så att man inte tappar suget att läsa vidare, men det gjorde jag på denna hela tiden. Det beror också på det jag skrev tidigare om namnen. Jag blandade ihop alla. Ibland kunde jag inte ens skilja på vilka som var djur och vilka som var människor.

Nu hade emellertid ett tredje argument tillkommit. Några elever menade nämligen att boken var alltför svår eller förvirrande:

> KATARINA: jag tycker boken var dålig, för jag förstod inte någonting. Men jag fattade ingenting, så alla personer var lika viktiga. Hela boken var riktigt tråkig, så alla händelser var tråkiga.
>
> PATRIC: jag sätter 2 av 5, för att jag tycker att den var svår att förstå. Det kom in så många olika personer hela tiden, så man kunde inte förstå vilka de var. Annars var den väl rätt rolig när man hade kommit en bit i berättelsen. […] Tråkig i början, bra i slutet.
>
> PONTUS: jag ger den 1 av 5, för att den är inte min typ av bok, och det är för mycket personer så man blir förvirrad.

”Förvirrande” och ”tråkig” var ord som tycktes höra samman när somliga elever beskrev sina intryck. För många av läsarna var ju fantasygenren tämligen okänd, varför de inte var vana vid genrens konventioner. Säkerligen blir en bok tråkig att läsa om man inte förstår texten eller blir förvirrad av alla namn och personer. Då blir det helt enkelt svårt att skapa några som helst föreställningsvärldar. Därmed förlorar läsaren intresset och engagemanget för läsningen. I *Envisioning Literature* betonade Judith A. Langer att det är mycket sällsynt att läsare uppehåller sig länge i den första positionen vid sitt skapande av föreställningsvärldar. Den enda gång detta inträffar är enligt henne om en text är osedvanligt svårtillgänglig.[51] Jag menar dock att det inte är helt ovanligt, något citaten ovan är exempel på. *Vild magi* kan inte anses vara en ovanligt komplicerad skildring för läsare i elevernas ålder. Ändå ställde den till problem för flera elever och fick dem att helt tappa intresset. Ointresse för, eller ovana vid, genren i kombination med liten läsvana och läslust tycktes i detta sammanhang vara betydelsefulla faktorer.

Sju elever, Axel, Sofia, Mikaela, Erik, William, Viktor och Ellinor, var betydligt mer positiva i sin bedömning av *Vild magi*, och ansåg att den var en medelbra bok. Lika många hade vid läsningens början gjort denna bedömning, men av de ursprungliga sju fanns endast Axel och Sofia kvar. Övriga hade kommit att bli mer kritiska. Axel konstaterade kort och gott att han satte betyget ”4 av 10”, för han ”läser inte fantasy”. I Sofias ögon pendlade boken mellan att vara bra och dålig, och hon tycktes mena att den var bra när det hände mycket.

51. Langer, 1995, s. 22.

En tredje person som fann boken medelmåttig var Mikaela. Till en början hade hon ställt sig mycket negativ till den eftersom det rörde sig om fantasy, en genre hon inte alls tilltalades av. Men efter att ha läst boken tyckte hon att den var ganska bra, även om hon fortfarande hade uppskattat en realistisk skildring mer: ”Om jag ska sätta från 1–10 blir det en 5:a. Den var varken tråkig eller bra… något däremellan, liksom en 5:a. […] Jag tycker boken var rätt ’OK’, det finns värre… så, ja… men jag gillar inte overkligt. Jag håller mig till verkligheten.”

Övriga fyra elever hade varit nöjda med det inledande kapitlet, och de hade haft förhoppningar om att fortsättningen skulle bli spännande och äventyrlig. Men uppenbarligen levde den inte riktigt upp till dessa förväntningar. Erik ansåg att boken var ”ganska rolig och intressant”, men gav inte mer än betyget 3 av 5 möjliga. I intervjun med mig var han dock något mer positiv. William tyckte förvisso att Daines äventyr var roliga att läsa om, men enligt honom förekom alltför många namn. Även Viktor hakade upp sig på ”svåra ord”, men menade att boken i övrigt var bra. Ellinor, slutligen, skrev: ”Boken är inte jättebra, men den är inte direkt jättetråkig heller. Den är ju rätt tråkig från början, men när man kommer längre in i boken blir den bara bättre och bättre. Sen när man närmar sig slutet så är det kul. Inte bara för att boken är slut, utan också för att det är kul på slutet.”

De tre mest uppskattande läsarna, Fanny, My och Tea, var positivt inställda nästan från början till slut. Tea var i och för sig mer översvallande än de båda andra, men alla gav ändå boken ett gott betyg:

> FANNY: från 1–10 så får boken betyget 7. Daine är en väldigt viktig person. Boken hade nog inte varit lika bra om inte Daine hade varit med.
>
> MY: jag tycker att det här är en bra bok. Så den får högt betyg av mig. För den var lätt att komma in i, jag tycker om huvudpersonerna, den var händelserik och väldigt spännande. […] Det är inget speciellt jag vill skriva mer än att jag tyckte boken var megabra.
>
> TEA: från 1–10 är den en klockren 10:a. Jag gillar den jättemycket. Det är en superbra bok. […] Då när Daine hjälper draken att förstå att den är dräktig är en händelse jag tycker om. Men det bästa är när Daine ska ta hand om drakbebisen och alla erbjuder henne att bo hos dem. […] Efter att ha läst denna bok kommer jag att läsa alla i serien. Det är en superbok!!

Det är föga förvånande att Fanny värderade *Vild magi* högt, då hon ju var mycket intresserad av fantasylitteratur. Även My var van vid denna genre, vil-

ket kan vara en förklaring till att hon fann boken lättläst och spännande. Teas förtjusning var mer överraskande, särskilt med tanke på att hon tidigare sagt att hon inte tyckte om fantasygenren. Men jag tror att en stor del av förklaringen till hennes uppskattning står att finna i huvudpersonen Daines mjuka framtoning. I utdraget från Teas läslogg kommenterar hon själv att hon tyckte mycket om de avsnitt där Daine agerar hjälpare, och där denna i slutet av boken äntligen får känna sig både behövd och älskad. Dessutom hade Tea säkerligen hjälp av att hon var en van läsare och därför kunde förväntas ha lättare att hantera en ny genre än många av hennes klasskamrater.

*

Vild magi bemöttes på vitt skilda sätt av Lars elever, men det är anmärkningsvärt att nästan hälften av klassens elever gav boken ett mycket lågt betyg. Till stor del förefaller detta bero på att läsarnas och textens repertoarer inte matchade varandra. I det sista boksamtalet diskuterades ytterligare något som jag tror kan ha inverkat på receptionen. Det var Lars som initierade ett kort ordbyte beträffande för vilken ålderskategori boken egentligen är skriven, något som ju exempelvis Appleyard menar har betydelse. Lars började med att fråga om *Vild magi* skulle passa yngre läsare bättre, men det trodde inte eleverna. (BS2:238f) Därefter spann My vidare på tråden:

> MY: den var ju ganska så här töntig, men sedan så är det en del så här, lite. Jag tror det är svårt så här att hålla reda på alla namn och sådant ifall man är några år yngre också. Jag tror det blir ganska virrigt.
> LARS: nej, jag tycker det, jag funderade på det, jag tycker det var svårt för boken förutsätter en viss allmänbildning. Att man vet vad en grip är. Ni visste inte vad en epilog var, exempelvis. Kan man då begära att ni vet vad en grip är?
> *Många*: näe.
> LARS: och vänder den sig till yngre läsare så blir det ju ännu svårare. Då måste de ju fråga fröken eller mamma eller pappa eller en kompis.
> LINNEA: jag tror det. De som läser det är väl riktiga fantasy-, sådana som tycker om fantasy riktigt ordentligt.
> LARS: då kan de det språket.
> LINNEA: då kan de det språket. (2s) (BS2:241ff)

Av denna korta ordväxling framgår att såväl Lars som Linnea menade att *Vild magi* skulle vara väl svår för yngre läsare, eftersom det krävs viss allmänbildning eller vana vid fantasyläsning för att förstå denna bok. Samtidigt föreföll särskilt

My tycka att den var en aning löjeväckande, vilket ytterligare några elever tidigare hade antytt. Det senare, tillsammans med den svenska omslagsbilden, talar för att boken skulle passa yngre läsare. Som vi har sett gjorde även de förlag som har gett ut *Vild magi* olika bedömningar av vilken ålderskategori som skulle vara målgrupp.

Sålunda tycktes viss ambivalens råda rörande hur boken skall kategoriseras. I vissa avseenden är den ganska avancerad, medan den på andra sätt är tämligen enkel och barnslig. Jag tror att denna blandning av stilnivåer i sig kan ha bidragit till att många elever ogillade texten. Det blev helt enkelt svårt att utarbeta ett fungerande förhållningssätt till den. För de mer läsvana och fantasykunniga eleverna var det möjligen lättare att bortse från bokens ojämna nivå. Dels hade de tillräcklig litterär kompetens för att kunna hantera sådana svårigheter som många personer och svårbegripliga namn, dels tyckte de om genren redan från början och hade därför ett mer gynnsamt utgångsläge än de övriga. Även om de inte uppskattade allt i boken kunde de lättare identifiera sig med skeendet och personerna, vilket Fanny och My är exempel på. Att döma av Appleyards tankar om tonåringars läsning är just möjligheten till identifikation av stor vikt, något som givetvis kan vara en anledning till att de läsare som är vana vid fantasygenren har lättare än kamrater med andra litterära preferenser att hantera sådana skildringar.[52]

Eftersom *Vild magi* på flera sätt framstår som en bok tänkt för barn som är yngre än Lars elever finns det argument för att jag och Lars, med tanke på elevernas ålder, borde ha valt en annan bok. Samtidigt visste vi, som nämnts, att många av eleverna var tämligen ovana läsare. Därför var det viktigt att inte välja en alltför komplicerad roman. Det visade sig dessutom att boken ställde en del elever inför problem av olika slag, varför svårighetsgraden ändå var ganska lagom. Läsningen av *Vild magi* utgör med andra ord exempel på ett dilemma lärare ofta ställs inför vid valet av skönlitteratur. De måste finna böcker som passar både elevernas ålder, mognad och litterära kompetens. Vårt val av *Vild magi* visar att detta ibland kan vara svårt.

52. Appleyard, 1990, s. 106.

III

SLUTDISKUSSION

7
Möten med texter

I detta avslutande kapitel avser jag att diskutera elevernas reception av respektive bok i förhållande till deras läspreferenser, kön och den litteraturundervisning de har fått. Analyserna och diskussionerna görs utifrån ett främst litteraturvetenskapligt perspektiv, och fokus ligger följaktligen på klassernas och de enskilda elevernas läskulturer och reception. Resonemanget förs i skärningspunkten mellan två världar – elevernas privata fritidsläsning gentemot den institutionella och styrda läsning skolan erbjuder. Det låter sig svårligen göras att utifrån en grupp bestående av närmare 90 personer uttala sig alltför ingående om enskilda individers möten med en text. Mitt material har dock gett tillräckligt mycket information för att kunna reflektera över några tendenser, varav vissa är mycket tydliga.

I kapitlet utgår resonemanget från i tur och ordning fyra frågeställningar. För det första diskuteras vad som kännetecknade elevernas litterära repertoarer, och vad de ansåg vara viktigt i en roman. För det andra resonerar jag kring elevernas reception av de fyra lästa böckerna. Vilka kännetecken finns, och vilka slutsatser kan dras av detta? För det tredje analyseras vilken betydelse lärarnas litteratursyn och arbetssätt hade för elevernas respons. För det fjärde funderar jag över vilka konsekvenser allt detta sammantaget skulle kunna få för litteraturundervisningens utformning. Men för att möjliggöra en diskussion om dessa frågor behövs en kort redovisning av hur min undersökningsmetod fungerade, med särskild hänsyn till de receptionsteorier som applicerades på läsningen i vardera en klass.

Att analysera en tolkning

För att kunna analysera elevernas tolkningar har jag utgått från fyra olika receptionsteorier. Redan i kapitel 1 nämndes några påtagliga skillnader mellan Judith A. Langers, Jack Thomsons, Kathleen McCormicks och Joseph A. Appleyards teorier. Såväl Langers som McCormicks teorier är inriktade mot litteraturundervisningen och den personliga läsupplevelsen. Thomson och Appleyard är istället mer orienterade mot olika utvecklingssteg i läsutvecklingen – Thomson från en didaktisk utgångspunkt, Appleyard från en utvecklingspsykologisk. Detta har givetvis haft betydelse vid receptionsanalyserna. De fyra teorierna måste alltså ses som produkter av skilda traditioner. Därför är det naturligt att de betonar skilda aspekter av läsprocessen. Teoriernas olikheter gör också att de inte på alla plan är jämförbara.

Den stora förtjänsten med Langers teori är hennes tydliga fokus på läsprocessen som ett ständigt pågående och föränderligt skeende, vilket kan fortgå genom samtal och skrivande efter avslutad läsning. Även i min studie kunde man se hur eleverna vid sin reception rörde sig mellan olika positioner, och ibland återvände till en tidigare för att fylla i en lucka eller omvärdera sina tidigare tankegångar. Men Langers tes att alla läsare intar åtminstone två av de fyra positioner hon talar om stämde inte helt överens med elevernas läsningar. Det fanns flera exempel på läsare som aldrig nådde längre än till den första positionen, något som enligt Langer skulle vara mycket ovanligt.[1] Framförallt var den fjärde, mest textanalytiskt inriktade, positionen ovanlig. Jag ser det som ett tecken på att läsarens mognad och litterära kompetens spelar en större roll i läsprocessen än Langer gör gällande. Kanske har det att göra med hennes så bestämda betoning av läsarens sociala och kulturella erfarenheter. Langer fokuserar i hög grad de ”horizons of possibilities” som möjliggör för läsaren att hela tiden omvärdera sina ställningstaganden. Läsaren tycks ibland framhållas på bekostnad av texten, vars funktion kommer i skymundan. Till skillnad från exempelvis Wolfgang Iser, som tydligt framhäver textens betydelse, ger Langer aldrig någon riktigt klar bild av vilken roll hon menar att texten har i läsprocessen.

McCormicks teori påminner om Langers i sin likaledes starka betoning av sociala, kulturella och historiska faktorer. Men till skillnad från Langer markerar hon tydligare att receptionen av en text ger olika effekt beroende på vilken

1. Langer, 1995, s. 22.

typ av text det rör sig om, och vilka litterära och allmänna repertoarer som finns hos *både* läsaren och texten.[2] På så sätt blir den interaktion mellan text och läsare som båda menar äger rum bättre belyst hos McCormick. Likaså är hennes terminologi, framförallt ideologi- och repertoarbegreppen, synnerligen användbar vid en receptionsanalys. Med hjälp av dessa begrepp kan förhållandet mellan text, läsare och omgivning på ett enkelt sätt förklaras.

Thomsons uppdelning av läsutvecklingen i sex steg utgår på ett helt annat sätt än de båda ovanstående teorierna från läsarens grad av litterär kompetens och dess konsekvenser för textanalysen. Teorin har den fördelen att det relativt enkelt går att placera in läsarna i olika utvecklingssteg, något som kan vara användbart i litteraturundervisningen. Det kan underlätta för läraren i hans eller hennes försök att sätta sig in i elevernas kunskapsnivå när det går att hänföra texttolkningar med olika djup och analytisk förmåga till bestämda stadier. I föreliggande studie fungerade emellertid Thomsons indelning i sex nivåer inte särskilt väl, då snart sagt samtliga elevers läsning kunde hänföras till något av de tre första stadierna. Det var således svårt att med hjälp av hans teori kunna urskilja elevernas olika lässtrategier och litterära kompetens. Thomsons uppdelning lämnar också föga utrymme åt en diskussion om orsakerna till läsarnas skilda kompetenser. Vilken roll spelar sociala, kulturella och utvecklingspsykologiska faktorer? Medan Langer i någon mån överfokuserar på läsningen som en social och kulturell process, finns det hos Thomson istället en tendens mot att alltför mycket betona tekniska och litterära färdigheter.

I Appleyards teori, som onekligen tillför många intressanta tankar om kopplingen mellan psykologisk mognad och läsarroller, är istället en av bristerna att han varken inkluderar sociala, kulturella eller mer lästekniska faktorer i sin diskussion om läsarnas svårigheter och ibland otillräckliga analysförmåga. Därtill har, som nämndes i kapitel 1, hans teori med rätta kritiserats för att vara alltför kulturbunden och normerande. Trots att han själv är medveten härom och betonar att hans teori rör den västerländska läsarens utvecklingsmönster, måste det ses som ett problem att hans informanter utgörs av tämligen intellektuella personer med medelklassbakgrund. Lars-Göran Malmgren har konstaterat att Appleyards syn på tonårsläsaren är alltför idealiserad: ”Mot bilden av den sökande, livsåskådningstörstande tonåringen kan vi naturligtvis montera upp andra bilder, av tidigt utslagna ungdomar som tappat sin framtidstro, som förlorat sitt självförtroende och som glidit in i en uppgiven likgiltighet

2. McCormick, 1994, särskilt kapitel 3.

inför omvärlden snarare än en öppen och prövande livsaptit."[3] Sådana motbilder finns inte i Appleyards resonemang. Därför har jag i min undersökning försökt använda hans teori nyanserat och utan att vara för bunden till de ålderskategoriseringar han gör. Min studie visar också att dessa bör betraktas som ungefärliga.

I samtliga fyra teorier lämnas inget, eller litet, utrymme åt vilken betydelse läsarens kön har för läsprocessen. McCormick och Langer understryker förvisso att en mängd sociala och kulturella faktorer bidrar till läsarens reception, men de skiljer inte ut genusaspekter som särskilt viktiga. Vad som förefaller mest märkligt är emellertid att Appleyard inte tar upp särskilt många skillnader mellan flickors och pojkars läsning. I min studie framkom exempelvis tydligt att fler flickor än pojkar kunde räknas till kategorin *läsaren som tänkare*, medan pojkarna – åldern till trots – i många fall befann sig på hjälteläsarstadiet. Detta var i sin tur kopplat till de genrer som var populära hos respektive kön. Inte bara ålder utan även könstillhörighet och därtill hörande litterära preferenser tycks alltså ha relevans för vilket stadium läsaren befinner sig på, något Appleyard kunde ha diskuterat.

Elevernas litterära repertoarer – kvinnlig och manlig läskultur

Skolans litteraturundervisning är en mötesplats för skilda läskulturer. Eleverna medför sina privata kunskaper och läsvanor, vilket bara det innebär ett möte mellan ett stort antal personer med skiftande bakgrund och intressen. Alla dessa elever har dessutom att förhålla sig till den läskultur som utifrån en rad faktorer har utformats i klassrummet. För att lättare kunna förstå elevernas reception av skollitteraturen skall jag här presentera några av de mest framträdande och generella dragen i deras fritidsläsning, vilka kan sägas ligga till grund för deras gemensamma läskultur. Jag vill understryka att det i vissa avseenden fanns tydliga skillnader mellan flickornas och pojkarnas repertoarer, varför det finns fog att också tala om en kvinnlig och en manlig läskultur. Läsning tycks således ingå som ett led i ungdomarnas sätt att konstruera, eller ”göra”, genus.[4] Man kan också se läsandet som en del i elevernas *könskonstitueringsprocess* eller i vad

3. L-G Malmgren, 1997, s. 115f.

4. Som nämndes i kapitel 1 myntade år 1987 Candace West och Don H. Zimmerman begreppet *doing gender*. Se West & Zimmerman, 1987, s. 125–151.

Yvonne Hirdman har benämnt isärhållandet av könen.[5] Vårt samhälles normer har medfört att det anses mer kvinnligt än manligt att läsa skönlitteratur, något som tycks ha satt spår hos eleverna i min studie.

Spänning och action

En bok som är spännande är en läsvärd bok. Det ansåg snart sagt samtliga elever, oavsett kön, genrepreferenser och läsvana, och det är de inte ensamma om. Bland läsarna i exempelvis Petra Söderlunds läsarundersökning i Internetmiljö var begäret efter spänning stort. Likaså var spänning viktigt för läsarna i Gunnar Hanssons studie om läsning av populärlitteratur och i Sten Furhammars rapport från SKRIN-projektet.[6] Som tidigare nämnts tycks spänning vanligen innebära att texten skall engagera och försätta läsaren i ett tillstånd av spänd förväntan inför att få veta fortsättningen. Det gällde även eleverna i min studie. Spänning förknippades däremot inte med en viss genre utan kunde förekomma i alla typer av böcker. En lågmäld och realistisk skildring som *Ängel i grön klänning* kunde alltså mycket väl anses lika spännande som en nervkittlande thriller.

Nära förbundet med suget efter spänning var behovet av action, eller ett snabbt skiftande händelseförlopp. I samtliga klasser betonades vikten av att handlingen inte stannar upp. Sannolikt är en orsak till detta att ungdomarna är vana vid ett högt uppdrivet tempo i sina liv. Särskilt för pojkarna medförde detta att många föredrog att se en film framför att läsa en roman.[7] Ett sådant mönster var etablerat bland pojkarna i åtminstone tre av klasserna. Det visades bland annat av att flertalet hade valt att se filmatiseringarna av J.R.R. Tolkiens populära *Härskarringen*-trilogi istället för att läsa böckerna.[8] En annan förkla-

5. I svensk forskning har under senare år begreppet *könskonstitution* använts på ungefär motsvarande sätt som *doing gender.* Bland andra genusforskaren Eva Lundgren och etnologen Birgitta Meurling föredrar denna term som en beskrivning av den process det innebär att bli man eller kvinna genom att skapa ett personligt förhållningssätt till samhällets syn på vad manligt och kvinnligt är. Se till exempel Eva Lundgren, *Det får da være grenser for kjønn! Voldelig empiri og feministisk teori* (Oslo, 1993) respektive Birgitta Meurling, *Sarons liljor? En etnologisk studie av prästfruars könskonstituering*, diss. Uppsala (Stockholm, 1996). För Hirdmans begrepp *isärhållande av könen*, se kapitel 1 samt Hirdman, 1988.

6. Söderlund, 2004, s. 72, Hansson, 1988, s. 54 samt Furhammar, 1997, s. 372.

7. Jag vill dock betona att så var fallet även för vissa flickor, men tendensen att se film istället för att läsa böcker var påtagligt starkare bland pojkarna och föreföll vara viktigare för deras genuskonstruktion än för flickornas.

8. Även en del av eleverna i Christina Olin-Schellers avhandling hade gjort detta val, men här fanns ett större inslag av kvinnliga filmtittare. Se Olin-Scheller, 2006, s. 193.

ring till kravet på snabbhet och dramatik står att finna i elevernas genrepreferenser och läsvanor. Pojkarna föredrog i högre grad än flickorna vad de själva benämnde ”action”, men var i gengäld inte alls lika intresserade av relationer och personbeskrivningar. Deras reception anknöt följaktligen mer till intrigen än till böckernas persongalleri. I likhet med tidigare studiers resultat framgick därutöver tydligt att pojkarna som grupp läste mycket mer sällan än flickorna. Pojkarnas mindre läsvana indikerades bland annat av det faktum att många intog rollen av vad Appleyard har benämnt *läsaren som hjälte eller hjältinna*. Utmärkande för denna läsarposition är som bekant att äventyr och rafflande handling, snarare än komplexa personer och relationer, uppskattas.[9]

”Tråkig” var ett av eleverna i min studie flitigt använt motsatsord till spännande och actionfyllt. Thomson har hävdat att det främst är ovana läsare som lätt avfärdar en text som tråkig, eller som ger upp läsningen om de finner texten enformig eller långsam.[10] I viss mån stämde detta överens med mina informanters agerande. Jag tänker särskilt på de icke-läsande pojkarna i Erikas klass, vilka raskt avfärdade den bok de var satta att läsa, eftersom den tycktes dem just tråkig. Men vid en grundligare genomgång av mitt material visar det sig att en påtagligt stor andel av eleverna, inte bara icke-läsarna, beskrev texterna med detta ord. Vi kunde till exempel se hur Tea, en storläsande flicka, snabbt fällde detta omdöme om *Vild magi*, utan att närmare förklara på vilket sätt den var tråkig. Och den relativt vana läsaren Fia gjorde en liknande bedömning av *Skriet från vildmarken.*

Ord som ”tråkig” och ”spännande” föreföll användas relativt lättvindigt och utgjorde ofta ett försök att slippa yttra sig mer ingående om sina åsikter. Vid flera tillfällen ansträngde sig läraren Lars att få eleverna att utveckla vad de egentligen menade när de använde dessa vaga uttryck, men utan resultat. Detta aktualiserar en enligt kursplanen viktig uppgift för svenskundervisningen, nämligen att eleverna får lära sig att värdera och reflektera över texter.[11] Det är därför en didaktisk utmaning att ge eleverna verktyg för att kunna förklara sin ståndpunkt istället för att yttra sig tämligen kortfattat och intetsägande, något jag återkommer till nedan.

9. Se kapitel 6, men även Appleyard, 1990, s. 60.
10. Thomson, 1987, s. 51.
11. *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier*, 2000, s. 97.

Verklighet eller fantasi

En tydlig skiljelinje mellan flickornas och pojkarnas läsning, och därmed också mellan deras genuskonstruktion, gick vid att de förra hade betydligt större behov av någon sorts identifikation med de litterära personerna eller åtminstone ville bli känslomässigt berörda. Det framgick redan av flickornas läspreferenser att många ville läsa om livet med allt vad det kan innebära av glädje och sorg. Motsvarande intresse fanns knappt alls hos pojkarna. Olikheten manifesterades i skilda repertoarer. Förvisso lästes många genrer av såväl flickor som pojkar, men andelen kvinnliga och manliga läsare av de olika texttyperna skilde sig åt.

Samtidsrealistiska skildringar lästes betydligt oftare av flickor, och nästan enbart flickor läste faktionslitteratur.[12] Där tycktes de få utlopp för sitt behov av att jämföra sina egna liv med andra människors situation och uppleva känslor av skilda slag. Exempelvis Linda och Linnea, två flickor i Lars klass som sällan brukade läsa, talade entusiastiskt om verklighetsbaserade skildringar som roliga men också betydelsefulla för dem själva.[13] Det gjorde även storläsarna Beata och Rebecka i Erikas klass.[14] För dem var det intressant att få läsa om andra personer och deras liv. De kan därför beskrivas med Appleyards begrepp läsaren som tänkare. För sådana läsare är bland annat just viljan att läsa om sammansatta personer central, och det är också viktigt att texten känns verklig och får dem att tänka. Därmed inte sagt att det nödvändigtvis måste röra sig om en realistisk skildring i litteraturvetenskaplig bemärkelse. Realismen kan istället ligga i att de fiktiva personerna skall upplevas som levande och dynamiska.[15]

Den utbredda faktionsläsningen får tjäna som exempel på att spänning kan innebära mer än att dras med i en dramatisk berättelse. Christina Olin-Scheller har konstaterat att flickorna i hennes studie använde sig av en spänningsrelaterad lässtil när de såg på dokusåpor. Spänningen låg för dem i att ”utforska de ständigt föränderliga relationerna mellan deltagarna”.[16] Något liknande syntes vara fallet i min studie. Genom att få inblick i andra människors liv upplevde flickorna att de lärde sig mer om relationer och om sig själva. Oavsett om de

12. Närmare 20 av de 49 flickorna i studien tyckte om att läsa samtidsrealistiska skildringar, medan endast knappt 5 av de 38 pojkarna hade detta intresse.

13. Se kapitel 6.

14. Se kapitel 5.

15. Appleyard, 1990, s. 100f och 107ff.

16. Olin-Scheller, 2006, s. 166.

identifierade sig med de fiktiva personerna eller inte gav läsningen dem möjlighet att reflektera och göra jämförelser, vilket i sig skapade spänning. Dessutom menade många att faktionslitteraturen gav dem kunskap om skilda företeelser i samhället.

Med hänvisning till Dave Pelzers *Pojken som kallades Det* betonade Lars elev Sofia att det är roligt att läsa om problem. Linnea höll med, något hon förklarade med att vi ju möter svårigheter i det verkliga livet. Underförstått tycktes hon mena att skildringar i fantasivärldar inte är särskilt läsvärda, då de inte på samma sätt relaterar till verkligheten. Ett annat exempel utgörs av Ylva i Rogers klass, som tydligt uttalade att hon undvek genrer som fantasy och science fiction, eftersom hon inte tyckte att det ges någon möjlighet till identifikation med personerna och händelserna i dylika fantasivärldar.

Sofia, liksom flertalet av undersökningens faktionsläsare, föreföll ta för givet att texterna helt stämmer överens med verkligheten. Häri ligger ett problem, då gränsen mellan fakta och romankonst riskerar att bli oklar för läsarna. Men samtidigt ges en utmärkt möjlighet att ta upp till diskussion skillnaden mellan dokumentärt material och fiktion. Som Annette Årheim har påpekat kräver emellertid detta att läraren tar sig tid att hjälpa eleverna med bearbetning av texten och diskussion av dess innehåll.[17] Finns tiden och engagemanget menar jag att faktionsläsning av flera skäl kan lämpa sig mycket väl för klassrumsläsning. För det första är faktion uppenbarligen en uppskattad genre, varför sådan läsning kan fungera som inkörsport till studium även av annan litteratur. För det andra finns en didaktisk vinst i att utifrån en viss genre kunna diskutera källkritik och frågan om vad som skiljer fakta och fiktion.

Men som vi har sett motsatte sig också en stor grupp elever samtidsrealistiska skildringar, och könsfördelningen var här avsevärt jämnare än bland dem som ville läsa om ”verkligheten”. Möjligheten att få tillgång till äventyr, skräck eller fantasivärldar tedde sig betydelsefull, även om det bör nämnas att den information eleverna gav om sin läsning av fantasy, thrillers och äventyrsböcker var mer sparsam än den om verklighetsskildringar.[18] Några slutsatser går dock att dra av elevernas läsloggar och yttranden under boksamtalen. Hos dem som föredrog fantasi och äventyr var det inte lika uttalat som bland läsarna av realis-

17. Årheim, 2005b, s. 120.

18. 17 av studiens 49 flickor och 11 av de 38 pojkarna sade sig uttryckligen tycka om fantasyläsning. Bland flickorna var ytterligare något fler intresserade av thrillers och äventyr, och bland pojkarna något färre. En del av eleverna läste dock inte ensidigt dessa genrer, utan var även intresserade av mer samtidsrealistiska böcker.

tiska böcker att de ville lära sig hantera olika situationer i livet. Snarare tycktes möjligheten att för en stund gå in i en annan värld locka. Erikas elev Kalle tyckte exempelvis att det var just den obekanta miljön som gjorde fantasygenren spännande. (IntMK:68). Lars elev Erik menade att det främsta skälet till att han, som var storkonsument av fantasyböcker, läste var att det var ”roligt”. (IntFE:270) För honom och hans klasskamrat Fanny var också en spännande handling och en bra intrig betydelsefulla. Men det var samtidigt viktigt för dem att handlingen skulle vara logisk och ha någon form av koppling till verkligheten. (IntFE:274–280) Fantasin fick inte vara alltför orealistisk utan skulle kunna erbjuda en komplett värld, det vill säga ge en bild av ett samhälle med alla de funktioner som krävs för att människor skall kunna leva där.

Det står sammanfattningsvis klart att förespråkarna för realistiska skildringar i hög grad värdesatte den möjlighet till jämförelse med sitt eget liv som dessa ger. Till följd av detta var böckernas personbeskrivningar och relationer det primära för dessa läsare. En del av dem markerade tydligt att de ansåg det vara viktigt att få kunskap om sig själva och livet. Av den information eleverna gav om sin läsning av fantasy, äventyrsböcker och thrillers framgår att dessa genrer istället uppmuntrade till fokusering på handlingen och miljön. Vid sådan läsning tycktes lusten och glädjen vara den primära drivkraften, och många av dessa läsare kan sägas ha intagit positionen läsaren som hjälte eller hjältinna. Men som vi har sett fanns också exempel på fantasyläsare, såsom Erik och Fanny, för vilka trovärdigheten och personernas utveckling var viktiga. I likhet med många av realismförespråkarna läste de mer i egenskap av läsaren som tänkare.

Elevernas reception – vikten av delaktighet och intresse

Många läsforskare har i Louise M. Rosenblatts efterföljd betonat vikten av att unga läsare får möta sådan litteratur som de lätt kan hitta ett förhållningssätt till, vilket implicerar att de kan relatera till litteraturen utifrån egna upplevelser eller funderingar. Ett sådant synsätt har också inverkat på skolans litteraturundervisning där den erfarenhetsbaserade läsningen har givits stort utrymme. Rosenblatts påpekande stämmer väl in på läsningen i min studies fyra klasser. Gång på gång framstod elevernas grad av intresse som avgörande vid deras reception av de lästa böckerna. För många krävdes en matchning mellan deras och textens repertoarer för att de skulle finna det mödan värt att analysera

boken och påbörja sitt skapande av föreställningsvärldar. Visserligen skilde sig elevernas analyser och åsikter åt, men några drag i deras reception föreföll mer framträdande än andra.

I receptionsstudien fick två av de fyra klasserna läsa böcker som kan räknas till den samtidsrealistiska genren, om än med olika typer av tematik. Den tredje klassen läste en äventyrsroman och den fjärde fick läsa en fantasyskildring. Med elevernas repertoarer i färskt minne är det intressant att se huruvida det verklighetsnära respektive mer fantasifulla perspektivet uppskattades av eleverna, och om elevernas repertoarer och läsvana hade stor betydelse för deras reception. Jag kommer senare att diskutera betydelsen av de aktuella skolkulturerna, av lärarnas roll och av arbetsformerna, varför kommentarer kring detta utelämnas i följande genomgång.

Den oproblematiska verklighetsskildringen

Jag börjar med läsningen av de två samtidsrealistiska skildringarna. I Rogers klass lästes Per Nilssons *Hjärtans fröjd* och i Erikas klass lästes Anita Eklund Lykulls *Ängel i grön klänning*.[19] Det framgick tydligt att ganska många av Rogers elever ansåg att *Hjärtans fröjd* var bra. För de flesta var det lätt att bilda sig en uppfattning om det unga paret kring vilket handlingen kretsar, och deras allmänna repertoar fungerade ihop med bokens. Personerna i *Hjärtans fröjd* tycktes på det hela taget viktiga för många, och eleverna uppskattade deras komplexitet i så måtto att de gärna diskuterade deras karaktärsdrag. Detta trots att framförallt pojkarna i vanliga fall inte brydde sig särskilt mycket om personskildringar när de läste. Jag ser detta som en indikation på att många av eleverna läste och responderade på ett sätt som är typiskt för läsaren som tänkare. Men också genren och tematiken i sig kan ha bidragit till intresset för personerna, eftersom handlingen i böckerna så tydligt kretsar kring deras tankar, känslor och utveckling.

Däremot var det tydligt att de elever som inte tyckte om boken brukade läsa helt andra genrer. Det rådde alltså brist på samstämmighet mellan deras och bokens litterära repertoarer, och vissa av dem tillät sig knappt att ens påbörja sitt skapande av föreställningsvärldar. I några fall föreföll också en ännu inte särskilt utvecklad litterär kompetens ha lagt hinder i vägen. I synnerhet för dessa läsare tycktes även det faktum att det rörde sig om skolläsning och

19. Se kapitel 3 respektive 5.

det sätt varpå boksamtalen fördes ha bidragit till de problem som uppstod vid läsningen.

I sin helhet förlöpte ändå läsningen i Rogers klass bra, medan svårigheterna inledningsvis var betydligt större bland Erikas elever. Framförallt ställde sig pojkarna i hennes klass negativa till läsningen. Efter en förändring av gruppkonstellationen flöt dock boksamtalen bättre, och många syntes uppskatta läsningen eller åtminstone tycka att boken var någotsånär bra. Liksom i Rogers klass var det även här tydligt att de som uppskattade boken kände sig delaktiga i skeendet och i personernas utveckling. De mindre positiva läsarna uppgav frånvaron av spänning som en viktig anledning till sin brist på entusiasm. Detta tycktes emellertid inte bero på att de vanligen brukade läsa böcker inom andra genrer, utan snarare på bristande litterär kompetens. De var helt enkelt antingen ovana vid eller ointresserade av läsning, och det är osäkert om skolläsning av någon som helst genre hade kunnat locka dem i den aktuella situationen. Den kravfyllda skolmiljön, i kombination med ett lågt intresse för läsning och en därmed liten läsvana, utgjorde stora hinder för detta. Uttalanden i stil med Ulfs deklaration att han ”inte läser böcker” är definitivt en utmaning för vilken lärare som helst. (BSa1:2)

Precis som avsnittet om elevernas litterära repertoarer visade, var det med andra ord nödvändigt att de samtidsrealistiska skildringarna lockade fram en känsla av delaktighet och intresse om eleverna överhuvudtaget skulle ge boken en chans. Utan den ovan så omtalade känslan av spänning föll läsningen platt, eftersom eleverna tappade intresset och lusten att läsa. Det faktum att det rörde sig om ett undervisningsmoment och inte om självvald fritidsläsning fungerade för vissa elever som en drivkraft att trots bristande intresse läsa vidare. Men för andra medförde det en än starkare tendens mot att döma ut boken som tråkig.

Läsningen av *Hjärtans fröjd* och *Ängel i grön klänning* blev ändå tämligen lyckad, i den bemärkelsen att de flesta slutförde läsningen. Även om de inte blev överförtjusta, så bearbetade de åtminstone texterna och skapade sig vissa föreställningsvärldar om dem. För de flesta var det också enkelt att leva sig in i handlingen och personerna. Likväl var mångas reception ganska ytlig och koncentrerades till det bokstavligt beskrivna skeendet. Få jämförelser och reflektioner gjordes, vilket säkerligen i någon mån kan ha att göra med hur långt eleverna hade kommit i sin läsutveckling. Men jag menar att även arbetsformen och de läskulturer eleverna hade skolats in i inverkade på receptionen. Längre fram i kapitlet kommer därför detta att diskuteras ytterligare.

Fantasivärldar – lockelse och förvirring

Läsningen av Jack Londons äventyrsbok *Skriet från vildmarken* var mer problemfylld.[20] Beas elever hade redan från början svårigheter med bokens berättarstruktur, men också miljön, personerna och handlingen skapade förvirring och ointresse. Av deras respons att döma hade eleverna endast rudimentär kunskap om genren, men eftersom de visste att boken ingick i arbetet med överlevnadstemat fanns en viss förförståelse vid läsningens början. Kollisionen mellan elevernas och textens allmänna repertoarer var dock kraftig. Receptionen präglades av att många inte på ett meningsfullt sätt förmådde relatera till sin egen verklighet – varken till den både i tid och rum avlägsna miljön eller till Bucks beteende och utveckling. Texten fick inte mening för eleverna, de kunde inte fylla igen dess luckor, och det var svårt för dem att göra en tolkning som var förankrad i berättelsen. Den balans mellan text och läsare som exempelvis Iser eftersträvar fanns således inte. Framförallt blev detta tydligt i fråga om bokens slutscener. Vissa textpassager ignorerades och fick stå tillbaka till förmån för elevernas önskan om hur boken skulle sluta. Detta kan delvis ses som en indikator på att många av eleverna var ganska ovana läsare. Framförallt var de oerfarna i fråga om litterär analys. Deras känslor och åsikter fick därför ofta styra tolkningen, oavsett hur väl underbyggd den var av texten. Trots allt gav många av pojkarna boken ett ganska gott betyg, medan de flesta flickorna var mer kritiska. Särskilt lockades de positivt inställda pojkarna av att de fann handlingen spännande och äventyrlig. Såväl Torbjörn som Lars och Olle, vilka alla skattade boken högt, betonade att det hände saker som intresserade dem. Däremot nämnde de inte spontant något om bokens individer. Även de mer negativt inställda läsarna koncentrerade sig kring intrigen, som enligt dem var långtråkig.

Lars elevers reception av Tamora Pierces fantasyskildring *Vild magi* präglades av liknande hinder som läsningen av *Skriet från vildmarken*.[21] Även denna bok tedde sig förvirrande för somliga. I synnerhet upplevde de den stora mängden namn och personer som störande och försvårande. Men jag vill hävda att det inte var just bara mängden namn och personer som skapade problem. Eleverna hade helt enkelt svårt att knyta an till bokens personer. Och detta tycktes i sin tur ha att göra med att intresset för intrigen var lågt, varför många tappade lusten att läsa och blev likgiltiga för såväl handling som personer. Men

20. Se kapitel 4.
21. Se kapitel 6.

den största anledningen till de kritiska omdömena om boken syntes vara att den krockade med både läsarnas allmänna och litterära repertoarer. I denna klass fanns endast ett fåtal fantasyläsare, varför genren i sig utgjorde ett svåröverkomligt hinder. Redan från början var somliga elever blockerade av att de inte tyckte om att läsa fantasylitteratur. De läste därför *Vild magi* genom ett mycket finmaskigt raster, vilket gjorde att flera för genren typiska drag inte tilläts passera. Det är emellertid intressant att notera att Tea, My och Fanny, de tre elever som var mest positiva till boken, inte specifikt ansåg att handlingen var det primära. Personerna, framförallt huvudpersonen Daine, var nog så viktiga för deras betygsättning.

Vid framförallt läsningen av *Skriet från vildmarken* förelåg en tydlig genusskillnad i det att pojkarna i gemen tyckte bättre om boken än flickorna. Jag har inte funnit några belägg för att skilda genrepreferenser skulle kunna ligga till grund för denna olikhet, då även en del flickor sade sig uppskatta äventyrsskildringar. En orsak som framgår av kapitel 4 var däremot att några flickor hade velat att berättelsen involverade fler kvinnliga personer. Åtskilliga flickor, men också några pojkar, tyckte dessutom att handlingen var tämligen ointressant, och de hade ringa förståelse för vildmarkslivets hårda krav. De positivt inställda pojkarna accepterade istället den aggressivitet Buck utvecklar. Med tanke på att *Skriet från vildmarken* befolkas av manliga individer och utspelar sig i en utpräglat manlig miljö, där råhet och fysisk styrka av nödvändighet premieras, är en möjlig slutsats att flickorna helt enkelt inte kunde finna några beröringspunkter med vare sig personer eller skeende. Åtminstone betonade flera av flickorna i Beas klass att de inte kunde ta till sig berättelsen eftersom de inte själva hade upplevt något liknande, och att de inte heller kunde identifiera sig med skildringens manliga individer.

Det behov av identifikation och verklighetsförankring som många hade fick med andra ord ingen näring av denna äventyrsberättelse, då flickorna menade att det bara går att identifiera sig med karaktärer som liknar dem själva. Mot en sådan uppfattning kan man invända att en av fiktionsläsningens fördelar ju är att läsaren kan gå in i andra personers roller och tankesätt. Men de flickor jag här åsyftar var tydliga i sin åsikt att endast litteratur i vilken de känner igen sig själva och sina egna liv är värd att läsa.

Kanske flickornas respons trots allt har med äventyrsgenrens utformning att göra. Den traditionella form av äventyrsbok som *Skriet från vildmarken* representerar har i flera studier utpekats som tydligt riktad till manliga läsare. Bland annat har Vivi Edström vid en jämförelse mellan äventyrsberättelser och

realistiska böcker i jagform noterat att det i fråga om de förra är mycket vanligare med pojkberättare, medan flickor istället dominerar i de senare.[22] Vidare har Marika Andræ pekat på att förlaget B. Wahlströms pojkböcker i stor utsträckning var inriktade på äventyr och spänning, och att de nästan enbart var befolkade av unga manliga personer.[23] Därutöver har Maria Nikolajeva framhållit att äventyrsgenren traditionellt befolkas av manliga huvudpersoner och att ”det maskulina dilemmat är att erövra naturen”.[24]

Läsningen av dessa genrer kan därför sägas vara ett led i elevernas genuskonstruktion. Genom att många pojkar förhöll sig på ett sätt och flickorna på ett annat kan man särskilt i fråga om *Skriet från vildmarken* säga att den lättare passade in i pojkarnas läsmönster, något som med all säkerhet har att göra med dess traditionellt manliga handling och många manliga individer. Därmed inte sagt att det alltid är en positiv bild av manligheten som frammanas i dessa äldre äventyrsböcker. I *Skriet från vildmarken*, och än mer i *Flugornas herre* som även den var obligatorisk läsning på Björkskolan, gestaltas olika typer av manlighet. Likaväl som läsning av den kvinnligt präglade faktionsgenren utgör därför läsning av de traditionella manliga äventyrsskildringarna en didaktisk utmaning. Men som kommer att framgå av senare resonemang menar jag inte att sådana böcker skall undvikas. Tvärtom kan de mycket väl utgöra en del i en genusmedveten undervisning.

*

Läsningen av de båda äventyrs- respektive fantasyböckerna ledde till en betydligt mer polariserad reception än de två realistiska skildringarna. Det var mer laddat att läsa en text av detta slag än en samtidsrealistisk ungdomsbok, åtminstone om man skall döma av somliga läsares indignerade kommentarer. Som exempel kan nämnas Alice, Cecilia och Elsa i Lars klass, vilka i mycket hårda ordalag fördömde *Vild magi*. Överhuvudtaget framkom i elevernas skriftliga och muntliga kommentarer om sin läsning att knappast någon fullständigt motsatte sig realism, medan böcker vars handling utspelar sig i fantasi- eller äventyrsvärldar ifrågasattes av många. En del av förklaringen till detta menar jag finns i att böcker som skildrar ungdomars vardag är lätta att ta till

22. Edström, 1980, s. 98f. Edström betonade emellertid att dessa traditionella pojk- och flickroller tycks vara på väg att försvinna. Men eftersom *Skriet från vildmarken* skrevs i en tid då dessa roller i högsta grad praktiserades, är hennes iakttagelse fullt relevant.

23. Andræ, 2001, särskilt 207ff.

24. Nikolajeva, 2003, s. 181.

sig för tonåriga läsare. Oavsett om denna genre ingår i deras repertoar eller inte har de en viss förförståelse för denna typ av berättelse. Att sätta sig in i miljö, handling och personskildringar i en sådan skildring kräver därför inte lika mycket som när man läser en bok som *Skriet från vildmarken*. Den fordrar ett annat förarbete och arbetssätt samt en annan litterär kompetens som gör det möjligt att förstå en värld, där det egna livet inte på samma sätt kan utgöra referenspunkt.

Av elevernas reception kan också utläsas att flickorna i högre grad än pojkarna intog positionen av läsaren som tänkare, medan många pojkar istället läste som hjältar. Framförallt fanns en skillnad i flickornas intresse för dynamiska personbeskrivningar och i det faktum att en stor andel av pojkarna tycktes få ut mest av berättelsen om handlingen var snabbt skiftande och äventyrlig. Positioneringen i skilda läsarroller föreföll alltså vara ett led i elevernas genuskonstruktion. Flickornas och pojkarnas delvis skilda läsvanor och preferenser kommer nedan att diskuteras i relation till den litteraturundervisning de möttes av i skolan.

Skärningspunkt: elevernas och skolans läskulturer

Vid fritidsläsning är det givetvis upp till var och en vad man läser, när man läser och vilket syfte man har. Men i skolan ställs andra krav. Oavsett elevernas inställning har de att läsa en utvald text och arbeta med den från utgångspunkter de själva kanske inte skulle ha valt. I kapitel 2 belystes litteraturarbetet i de fyra lärarnas klasser under ett skolår. Det framgick att arbetsformerna, men också litteratururvalet, varierade från klass till klass. I synnerhet var såväl lärarnas som elevernas inflytande olika stort i olika klasser.

Hur förhöll sig då elevernas lässtrategier och reception till lärarnas litteratursyn och undervisningssätt, kort sagt till den läskultur de möttes av i skolan? Med utgångspunkt i McCormicks teori om relationen mellan läsarens och textens repertoarer skall jag i det följande diskutera elevernas reception av den litteratur de fick läsa i skolan och det sätt varpå framförallt arbetet med de fyra lästa romanerna bedrevs. McCormick har övertygande argumenterat för att den spänning som ibland uppstår mellan textens och läsarens repertoarer kan användas konstruktivt i undervisningen. Hon menar att man genom att läsa och reflektera över texter som inte tillhör ens egen repertoar tvingas omvärdera sina egna åsikter. Det kan leda till djupare analyser och en ökad förståelse för

såväl olika texter som olika värderingar.[25] Därför kan hennes teori med fördel användas vid en diskussion om förhållandet mellan elevernas och litteraturundervisningens repertoarer.

Matchningar och kollisioner – en fråga om genuskonstruktion

De fyra lärarna i min studie var rörande ense om en sak. Det viktigaste var inte *vad* eleverna fick läsa i skolan, utan *att* de läste. En följd av detta var att eleverna, åtminstone avseende läsning av hela romaner, erbjöds böcker av ganska skiftande karaktär. I många fall hade eleverna stort inflytande vid bokvalet, och med undantag av Rogers klass lästes lärarvalda böcker gemensamt av hela klassen endast vid enstaka tillfällen. Betydligt vanligare var att eleverna ensamma eller i grupp bestämde sig för en bok som sedan lästes och bearbetades i mindre grupperingar – ibland utifrån ett fastställt tema, ibland fritt. Mina resultat tyder således inte på att det i skolan skulle existera någon form av litterär kanon.

Inte heller har litteratururvalet mycket gemensamt med den bild av en patriarkalt präglad litteraturkultur som bland andra Gunilla Molloy och Maria Ulfgard har målat upp, eller den brist på kunskap hos lärarna om elevernas repertoarer som Christina Olin-Scheller har rapporterat om.[26] Sådana kollisioner mellan lärare och elever avseende bokurval förekom inte i någon större omfattning i mina lärares klasser.[27] Snarare framgick det tydligt att särskilt Lars och Roger hade omvärderat sin litteratursyn på senare år, som ett led i att lättare få till stånd en matchning mellan elevernas och skolans repertoarer. På så sätt ville de få så många elever som möjligt att bli intresserade av läsning, ett mål som även Bea och Erika prioriterade.

Däremot kolliderade repertoarerna genom att vissa elever ställde sig negativa till skolläsningen. Ibland berodde det självfallet på att eleverna inte tyckte om en viss bok, men andra gånger kunde motståndet vara en sorts disidentifikation eller revolt mot skolläsningen som sådan. Ett sådant beteende tyck-

25. McCormick, 1994, främst kapitel 6.

26. Se till exempel Gunilla Molloy, ”Om tonårsflickors motståndsläsning”, *Årboka. Litteratur for barn og unge, 1999* (Oslo, 1999), s. 67–80, Molloy, 2002, Ulfgard, 2002 samt Olin-Scheller, 2006.

27. Här bör dock inflikas att jag inte på samma sätt som Olin-Scheller har problematiserat de olika former av text som inkluderas i det vidgade textbegreppet. Jag har alltså inte i någon större utsträckning diskuterat film eller andra icke-typografiska medier med de fyra lärarna.

tes ingå i genuskonstruktionen hos de manliga eleverna i Erikas klass. Också i Kristian Wåhlins och Maj Asplund Carlssons Boklandastudie förekom en grupp pojkar som mer eller mindre medvetet valde att läsa böcker som lärarna och bibliotekarierna inte tyckte om.[28] Betydligt färre flickor vände sig i min studie på detta sätt mot läsning, även om det självfallet fanns några flickor i varje klass som inte frivilligt läste skönlitteratur.

Skolläsningen föreföll mer negativt laddad för pojkarna. Olin-Scheller kom i sin avhandling till samma slutsats, något hon menar beror på att skolans texter upplevdes som betydelselösa av många pojkar.[29] Häri ligger säkerligen en del av orsaken till deras bristande intresse, något som borde få didaktiska konsekvenser. Pojkarnas avvisande av skolans fiktionstexter bör också ses i ett vidare perspektiv och leda till en litteraturundervisning som inte bara tilltalar de redan läsbitna eleverna, utan också förmår locka de mer avogt inställda. Som vi sett i kapitel 1 finns det en tydligare tendens till insocialisering i en icke-läsande kultur bland män än bland kvinnor. Skolans roll som motvikt till en dylik genuskonstruktion är viktig, då det måhända endast är inom litteraturundervisningen somliga elever öppnar en bok. Vad som läses och hur arbetet bedrivs är därmed av största betydelse.

Ytterligare en angelägen aspekt av repertoarerna är vilka lässtrategier som används. Jag har redan kommenterat att det vid skolläsning ställs, och bör ställas, andra krav på receptionen än vid privat fritidsläsning. Följaktligen måste också andra lässtrategier läras in. Framträdande drag i elevernas läsmönster var att de strävade efter spänning, igenkänning och inlevelse. Det var viktigt även för läsarna i den tidigare nämnda studien av Söderlund.[30] Där argumenterade hon för att en tolkning inriktad mot identifikation inte bara skall ses som ett enkelspårigt sätt att läsa. Den kan ha viktiga kvaliteter som ”ett uttryck för en grundläggande västerländsk uppfattning av hur litteratur ska skapas och läsas”. Dessutom visade Söderlund att läsarnas tolkningar ofta innefattade omdömen om textens moraliska värderingar, ”vilket implicerar att litteraturen bör ha något viktigt att säga om enskilda människors liv”.[31]

Söderlunds resonemang är övertygande, men måste ses i sin kontext. Till

28. Wåhlin & Asplund Carlsson, 1994, s. 120ff.

29. Olin-Scheller, 2006, s. 214f.

30. Söderlund, 2004, s. 95.

31. Ibid., s. 107. Också den amerikanska filosofen Martha C. Nussbaum har understrukit betydelsen av framförallt unga människors läsning som ett sätt att lära sig moraliska värderingar och att lära sig förstå inte bara sig själv utan även andra människor och deras behov. Se Nussbaum, *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (Cambridge [USA] & London, 1997), s. 89ff.

skillnad från föreliggande studie handlar hennes om fritidsläsning. I ett sådant sammanhang finns inget att invända mot en identifierande läsart. Att däremot använda sig av dylika lässtrategier i en undervisningssituation är visserligen angeläget, men otillräckligt. Vi kan ta Rogers elev Ylva som exempel. Vid hennes reception skedde en tydlig matchning mellan textens och läsarens repertoarer. Ylva fick rent känslomässigt ut mycket av att läsa *Hjärtans fröjd* och engagerade sig i allra högsta grad i läsningen. Läsupplevelsen blev med andra ord positiv för henne, och tycktes fungera som en pusselbit i hennes identitetsbyggande. Detta är givetvis en central aspekt av skönlitterär läsning, som också är viktig att uppmuntra till vid skolläsning. Men Ylvas reception var utan distans till texten. Det medförde dels att hon hade svårt att ställa sig utanför texten och se på den med mer objektiva ögon, dels att hon undvek att diskutera texten utifrån litterära aspekter. Ylva befann sig alltså aldrig i Langers fjärde position, *att gå ut ur och objektifiera upplevelsen*. Därmed gick hon miste om en möjlighet att utveckla sin receptionsteknik och erövra nya läsarroller, en vid skolläsning nog så betydelsefull uppgift.[32]

Boksamtalen och deras betydelse för receptionen

Mot denna bakgrund kan man fråga sig hur väl arbetet med de fyra böckerna i min receptionsstudie fungerade. Framförallt intresserar jag mig för klassernas boksamtal av den enkla anledningen att det var dessa, mer än läsloggarna och intervjuerna, som mest liknade autentiska lektionstillfällen.[33] I avhandlingens två första kapitel betonas den stora roll boksamtal tillmäts i olika studier. Boksamtal anses ge de unga läsarna goda möjligheter att bearbeta sin reception och kommunicera med andra på ett sätt som leder läsprocessen vidare.[34] Men som exempelvis Katarina Eriksson har visat kan boksamtal lätt anta formen av ett förhör, eller åtminstone vara en arbetsmetod som får eleverna att känna sig

32. Jag stödjer mig här på Torell, 2002b, Stig Bäckman, ”Pilotundersökning 4 i den svenska skolkulturella kontexten”, *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, red. Örjan Torell et al. Institutionen för humaniora. Rapport nr 12 (Härnösand, 2002) samt Olin-Scheller, 2006.

33. Läsloggarna var inte av den arten att de i vanliga fall skulle ha använts i undervisningen, utan bör främst ses som ett medium för att få elever som helst uttrycker sig skriftligt att utveckla och dela med sig av sin tolkning. Det säger sig självt att inte heller intervjuerna är att betrakta som något annat än en form för att få eleverna att delge mig sina tankar och funderingar kring läsningen.

34. Att läsprocessen fortgår även efter att boken är utläst är en tanke som exempelvis Langer har fört fram. Se Langer, 1995, s. 10.

styrda och låsta. Detta trots lärarnas många gånger goda intentioner om att få till stånd en dialog.[35]

De fyra lärarna i min studie hade ambitionen att få så många som möjligt att berätta om sina reaktioner på boken, och framförallt Roger och Lars pekade på att deras elever var vana vid att diskutera i stora grupper. Dessutom var Roger, och i viss mån Bea, anhängare av Aidan Chambers ”Jag-undrar”-inriktning. Den ställer i hög grad elevernas personliga intryck av den lästa texten i centrum på ett sätt som starkt påminner om Olga Dysthes modell över det dialogiska klassrummet. Detta kännetecknas som bekant av att eleverna har lärt sig att interagera med varandra och läraren, och att de bygger vidare på varandras yttranden.[36] Men faktum är att klassernas boksamtal sällan fick denna inriktning. Istället för att bli till meningsskapande dialoger blev samtalen, precis som i Erikssons studie, ofta förhörslika.

Till viss del föreföll elevernas fåordighet bero på lärarnas sätt att leda samtalet. Många frågor genererade kortfattade och faktacentrerade svar, och varje samtalsämne avverkades snabbt. Förvisso fanns möjlighet för eleverna att dra egna slutsatser och lägga ut texten, men många gånger hastade lärarna vidare till nästa elev med sina frågor. Som exempel kan nämnas en episod där Lars frågade sina elever om hur de uppfattade omslagsbilden till *Vild magi.* Flera elever svarade att de inte tyckte om den, men när sedan Erik sade att han åtminstone tyckte att den var ganska bra, lämnade Lars detta utan vidare kommentar: ”Sådär tyckte du, Erik? ((skratt)) Jaa. Okej, då går jag vidare här.” (BS1:45) Här fanns annars ett ypperligt tillfälle att ställa följdfrågor till Erik, som uppenbarligen hade en åsikt vilken avvek från de andras. Syftet var med all säkerhet gott, då Lars i likhet med de andra lärarna ville att så många elever som möjligt skulle ges möjlighet att yttra sig. Men denna strävan ledde samtidigt till en fragmentisering och en ibland förytligad samtalston.

I någon mån kan säkerligen den speciella situationen – med ljudupptagning, min närvaro och lärarnas egna funderingar kring syftet med boksamtalen – ha spelat in. Det är inte osannolikt att lärarna kände en viss press, eftersom de visste att jag ville få så mycket information som möjligt om elevernas respons. Kanske valde de därför att försöka hinna med ett stort antal frågor istället för att gå djupet med några få frågeställningar. Men detta mot-

35. Eriksson, 2002, främst s. 87–103. Även i Staffan Thorsons studie om två klassers boksamtal framskymtar ibland lärarnas starka styrning av, och dominans i, diskussionerna. Se Thorson, 2005.

36. Dysthe, 1995, s. 205ff.

sägs av att flera av dem efter boksamtalens slut, i synnerhet Erika och Lars, var besvikna över att de inte hade fått igång de djupare resonemang de hade hoppats på. En mer trolig orsak till de förhörsliknande samtalen ser jag i de arbetsformer lärarnas klasser oftast använde. Det lästes inte särskilt många böcker gemensamt i vare sig Beas, Erikas eller Lars klasser. I deras läskulturer var det därför inte så vanligt med lärarledda boksamtal. Lärarna, framförallt den unga Bea, hade därför inte så stor erfarenhet av att leda denna typ av samtal. Inför läsningen av *Skriet från vildmarken* hade hennes elever dessutom endast vaga föreställningar om den tid och kultur boken utspelar sig i. Förförståelsen var således dålig, varför det blev svårare för både Bea och eleverna att resonera kring bokens skeende.

Det var uppenbart inte lärarnas mening att samtalen skulle bli vare sig kortfattade eller faktacentrerade. Som jag har visat försökte Lars upprepade gånger få eleverna att utveckla sina svar, men ofta utan framgång. Beas elever hade svårt att diskutera handlingen, som tycktes dem svårförståelig. Och Erika hade att kämpa med sin pojkgrupp som från första stund tycktes ha föresatt sig att boksamtalet inte skulle komma att bli givande. Till pojkarnas försvar måste dock sägas att boksamtalen i särskilt Erikas klass i hög grad kom att inriktas på känslor och relationer, något som ju tidigare har visat sig vara mer svårhanterligt och ointressant för pojkar än för flickor. Dessutom var, som vi har sett, ett antal elever i varje klass antingen ovana eller ovilliga läsare, något som givetvis försvårar lärarens uppgift att leda ett engagerande och interaktivt samtal.

Säkerligen berodde samtalets inriktning på känslor och relationer delvis på det stora flicköverskottet i Erikas klass, men också på hennes sätt att styra samtalet. Upprepade gånger efterfrågade hon hur eleverna upplevde skildringen, om de kände igen sig och om de kunde relatera till sina egna liv. Visserligen har sådana frågor relevans, men det krävs en medvetenhet om att exempelvis elever på hjälteläsarstadiet i första hand lockas av andra frågeställningar. Detta ser jag som ett generellt problem när det gäller den inriktning mot läsarens upplevelse och känslor av en text som många samtalsmodeller har.

Bortsett från de många faktainriktade frågorna fanns alltså ytterligare ett allmänt drag i boksamtalen. De var i hög grad inriktade på hur eleverna upplevde sig ha påverkats av texten. Samtalen uppehöll sig alltså i Langers andra position, som rör sig kring vilken betydelse texten har för läsarens liv. Självfallet är detta en viktig del av läsupplevelsen och något som har sin plats även i skolans boksamtal. Men det kan knappast ses som det enda målet med läsningen. Dessutom vill jag hävda att en alltför stor fixering vid den egna, subjektiva

upplevelsen är ett hinder för det interaktiva och dialogiska samtalet. Det är helt enkelt svårt att utifrån en subjektiv uppfattning åstadkomma en diskussion där olika åsikter analyseras och ställs mot varandra. Söderlund såg en dylik tendens bland sina Internetläsare, något hon också kommenterade:

> [D]et är svårt att argumentera mot värderingar som inte innehåller några argument. En debatt som huvudsakligen utgörs av subjektiva värdeomdömen grundade på känslomässiga upplevelser kan aldrig lyfta och stannar istället vid att var och en talar som [sic] sitt.[37]

I min studie finns ett flertal exempel på hur samtalet antingen mattades av eller, vilket lätt blir en följd av en alltför subjektiv tolkning, rörde sig i riktning *från* det litterära innehållet som rimligen måste utgöra basen för litterär reception. I annat fall reduceras den litterära texten till en text vilken som helst, vilket omöjliggör en litterär eller, med Rosenblatts vokabulär, estetisk läsprocess. För att kunna tillgodogöra sig en litterär text måste läsaren inta ”an aesthetic stance”, eller med andra ord förhålla sig estetiskt. Det innebär fokusering på såväl den mening texten har specifikt för läsaren som på dess objektiva, faktabaserade budskap.[38] Först då kan ett fullödigt utbyte mellan läsaren och texten äga rum. Det krävs sålunda en balans mellan subjektiva värderingar och objektiv kunskap, något som ibland inte kom till stånd vid elevernas läsning.

Ett exempel utgörs av ovan nämnda koncentration på traditionellt kvinnliga frågor i Erikas klass. Somliga flickor fastnade ibland i tämligen personliga diskussioner rörande bokens personer, som värderades mer utifrån läsarnas egna måttstockar än vad texten gav underlag för. Men jag tänker än mer på receptionen av *Skriet från vildmarken*, där flera elever tolkade slutet på ett sätt som inte har stöd i boken. De upplevde att Buck hade det bra tillsammans med Thornton, men noterade inte att Bucks förvildning faktiskt hade börjat redan före dennes död. Likaså hade flera elever svårt att förstå varför Buck ibland blev ilsken och aggressiv mot andra hundar. De applicerade sina egna känslor och livsvillkor på honom, trots att han levde i en annan tid, under helt andra förhållanden och dessutom var ett djur och inte en människa.

Somliga elever visade således prov på en, med Jonathan Cullers terminologi, bristande litterär kompetens, då de inte förmådde kombinera sina egna värderingar med de möjligheter texten gav. Deras tolkningar bröt därmed också mot

37. Söderlund, 2004, s. 112.
38. Rosenblatt, 1995, s. 292.

Isers förklaring av hur en fungerande interaktion mellan texten och läsaren går till. Iser betonar som nämnts att texten förser läsaren med vissa förutsättningar utifrån vilka han eller hon sedan skapar sin personliga tolkning och därigenom förverkligar det litterära verket. Men samtidigt sätts genom texten också en gräns för hur subjektiv en fungerande tolkning kan vara.[39] I de ovan beskrivna tolkningarna överskreds denna.

*

Ovanstående diskussion om boksamtalen ger möjligen intryck av att de var misslyckade. Det bör därför framhållas att de i flera avseenden faktiskt fungerade bra. Bland annat kom många elever till tals, och lärarna lyssnade till och var intresserade av elevernas svar. Men jag vill med mitt resonemang peka på tendenser och element i samtalen som inte var så lyckade med tanke på att eleverna i skolan skall lära sig att diskutera en litterär text. Framförallt drar jag två slutsatser utifrån hur boksamtalen förlöpte.

För det första tycktes samtalen inte öppna för diskussion kring texterna i en sådan grad att eleverna kände sig manade att diskutera sina tolkningar mer utförligt. Lärarnas repliker var ofta fler och längre än elevernas. Dessutom fanns, vilket kan tyckas motsägelsefullt, en benägenhet att låta eleverna styra samtalens riktning. Givetvis finns en poäng med detta, och det var definitivt till fördel för mig som receptionsforskare. Ibland hamnade dock texten utanför samtalet på grund av att eleverna, ofta flickor, så frekvent refererade till sin egen livssituation och sina egna erfarenheter. Vid sådana tillfällen menar jag att lärarna hade tjänat på att träda in som ledare och föra tillbaka samtalet till ett mer konstruktivt spår. Då hade samtalen mer effektivt kunnat användas för en djupare och mer textbaserad analys och på köpet kunnat ge eleverna en förbättrad textanalytisk förmåga. Och detta måste ju vara ett grundläggande syfte med litteraturundervisningen. Men varför var inte lärarna mer styrande? Till viss del har det säkerligen att göra med min närvaro. Lärarna visste att jag i första hand var intresserad av elevernas respons. Den viktigaste orsaken tycks emellertid finnas i deras betoning av att alla elever skulle få göra sig hörda och ges tillfälle att berätta om sina upplevelser av boken. En uppenbar risk med ett sådant förhållningssätt är emellertid att analysnivån blir grund.[40]

För det andra, och nära sammankopplat med föregående resonemang, fö-

39. Iser, 1978, s. 274ff.

40. En liknande iakttagelse har gjorts av Stig Bäckman. Se Bäckman, 2002, s. 108.

reföll många elever lida brist på textanalytiska redskap, vilket framkom i både boksamtalen och läsloggarna. De hade svårt att frångå sina egna erfarenheter och känslor och se på texten ur andra perspektiv. I kapitel 1 nämndes att Lars Wolf i en undersökning har visat att de elever han studerade hade svårt att finna fungerande tolkningsstrategier. Liksom för mina informanter var det främst genom subjektiva strategier de kunde förhålla sig till och diskutera litterära texter. Personlig erfarenhet, omtolkning av textens budskap till vad läsaren tycker att den står för, intetsägande åsikter samt att det lästa gjordes till sanning var de vanligast förekommande strategierna i Wolfs studie.[41] Särskilt de tre första var allmänt förekommande även i föreliggande undersökning.

Kanske var det inte en tillfällighet att eleverna i Wolfs och min studie gick tillväga på ungefär samma sätt vid textanalys. Också i den tidigare nämnda jämförande studien mellan analysförmågan hos svenska, finska och ryska lärarstudenter kunde Stig Bäckman konstatera att många av de svenska informanterna tolkade Tarjei Vesaas novell ”Japp” utan ett estetiskt förhållningssätt. En stor del av texten, särskilt mer invecklade partier, lämnades utan kommentarer, och hunden Japp behandlades i analyserna som om han hade varit en människa. Detta menar Bäckman är en tydlig signal om ett olyckligt glapp mellan texten och läsarna. Istället för att göra återkopplingar till texten resonerade läsarna kring hunden som människa, fast en sådan analys överhuvudtaget inte hade stöd i texten.[42] Särskilt den sistnämnda iakttagelsen är relevant vad gäller Beas elever och deras kommentarer om hunden Buck, som ju också diskuterades som om han vore en person, vilken tänkte likadant som de själva.

Boksamtalen uppmuntrade på detta vis till en personlig och erfarenhetsbaserad reception, något som gynnade flickorna i högre grad än pojkarna. Denna typ av reception kan ses som ett led i den form av litteraturundervisning som L-G Malmgren har benämnt *svenskan som ett erfarenhetspedagogiskt ämne*, där undervisningen i hög grad utgår från elevernas egna erfarenheter och kunskaper. Men en grundtanke i det erfarenhetspedagogiska synsättet är som nämnts att ”utveckla elevernas sociala och historiska förståelse då det gäller centrala humanistiska problem”.[43] För många av eleverna stannade boksamtalen istället vid att de förvisso berättade utifrån egna erfarenheter, men utan att i ett större perspektiv dra paralleller till, eller reflektera över, de frågor som tas upp i

41. Wolf, 1998, s. 41f.
42. Bäckman, 2002, s. 106f.
43. L-G Malmgren, 1996, s. 89.

böckerna. Det gjordes så att säga inget konstruktivt av den spänning som ändå fanns mellan elevernas och skolläsningens repertoarer. I följande avsnitt skall jag därför diskutera hur litteraturundervisningen i högre grad skulle kunna uppmuntra till en bred litterär kompetens, där såväl personliga erfarenheter som textanalytisk kunskap och en förmåga att använda texten till att reflektera över sin omvärld ingår.

Didaktiska slutsatser

Mötet mellan elevernas och skolans läskulturer och hur det tog sig uttryck vid läsningen av de fyra böckerna har nu beskrivits. Med utgångspunkt i Langers teori om hur vi vid läsningen skapar föreställningsvärldar genom att ständigt röra oss ut och in genom texten, vill jag slutligen resonera kring hur litteraturundervisningen skulle kunna utformas för att i möjligaste mån underlätta dessa rörelser, vilka jag ser som delar i den litterära kompetens en van och självständig läsare besitter.

Överlag föreföll eleverna i min studie nyttja sådana lässtrategier som kan hänföras till Langers första och andra position. För det första använde de sig alltså av sina egna erfarenheter för att finna grundläggande information om texten och dess personer. För det andra började de reda ut textens relationer, känslor och orsakssammanhang. Däremot förekom de båda andra positionerna, som kräver mer av textanalys och objektivt reflekterande, mindre ofta. Receptionen fick därför slagsida mot ett alltför erfarenhetsbaserat och personligt läsande. I botten låg med all säkerhet en viss brist på läsvana eller det hos många elever låga intresset för läsning av skönlitteratur. Men även litteraturundervisningen bidrog till att analyserna inte blev mer grundliga.

Som jag ser det måste litteraturundervisningens roll vara att utifrån elevernas utgångspunkter ge dem verktyg för att kunna bli mer kompetenta och reflekterande läsare. Att använda sig av sina egna erfarenheter är en del i det hela, och har av bland andra Örjan Torell benämnts *literary transfer-kompetensen*. Men i det tredelade kompetensbegrepp Torell förespråkar ingår även den så kallade *performanskompetensen*, det vill säga ”den inlärda, konventionsstyrda förmågan att analysera och uttala sig om litterära texter”. Det bör råda balans mellan dessa båda delkompetenser. Literary transfer-kompetensen kan annars medföra att läsaren inte tar på allvar den distans mellan litteratur och verklighet som all fiktion förutsätter. Då kan sådana feltolkningar som de ovan beskrivna av slutscenerna i *Skriet från vildmarken* äga rum. Performanskom-

petensen kan å sin sida leda till blockeringar på grund av att läsaren tolkar en text efter en inlärd mall, men utan att dra egna slutsatser, ett beteende som Torell med rätta menar kan formas av skolundervisningen. Den tredje delen av hans kompetensbegrepp utgörs av den *konstitutionella kompetensen*, alltså människans medfödda förmåga att skapa fiktion.[44] Torells tre kompetensbegrepp kan med fördel användas för en diskussion kring de olika arbetsformer som är vanliga inom litteraturundervisningen.

Att läsa för att lära

Det viktigaste målet för de fyra lärarna var som nämnts *att* eleverna skulle läsa, medan *vad* de läste var av underordnad betydelse. En orsak som särskilt framhölls av Lars var att alla elever numera skall bli godkända i svenskämnet. Målet var för honom alltså förknippat med utbildningspolitiska faktorer. En liknande koppling har gjorts av Annette Ewald. Hon menar att den utbildningspolitiska målstyrningen, med fokus på mätbara läsfärdigheter, har haft som effekt en ”läsa-för-att-läsa-kultur” i skolans mellanår, där ”fri” och individuell läsning har varit vanlig. Följden har enligt Ewald blivit att kvantiteten läst litteratur har värdesatts på bekostnad av begrundande och reflekterande läsning. Detta har i sin tur lett till att de som redan tidigare var storläsare har uppmuntrats till fortsatt läsning, medan de mer ovana läsarna har fortsatt att läsa lite.[45]

I likhet med Ewald anser jag det vara otillräckligt att ha som syfte att få eleverna att läsa. Rimligen bör detta endast vara en startpunkt för ett litteraturarbete med koncentration inte på att läsa för att *läsa*, utan på att läsa för att *lära*. Litteraturundervisningen ger ju en unik möjlighet att få lära sig diskutera och ta ställning till olika texter och deras innehåll, och att dessutom få lära sig skönlitteraturens särdrag och hur vi kan förhålla oss till dem. I denna process spelar läraren en viktig roll både i egenskap av samtalsledare och inspiratör, men också som en kompetent läsare att bolla frågor och funderingar med.

Att lära av och om litteratur

Ewald är inte ensam i sin kritik av den individuella upplevelseläsningen. Exempelvis har Magnus Persson i en genomgång av argument för en sådan

44. Torell, 2002b, s. 83ff.
45. Ewald, 2007, s. 365ff.

läsning framhållit att den innebär att eleverna i mångt och mycket lämnas ensamma med sin läsning. Receptionen blir därför både ”oproblematiserad” och ”perspektivlös”.[46] Samma kritik kan riktas mot andra undervisningsmetoder där läraren mer eller mindre är frånvarande. Jag tänker exempelvis på de tillfällen då Erikas elever själva fick välja vad de skulle läsa, och efter avslutad läsning skrev redovisningar i recensionsform. Ibland fick de respons på sina texter, men det gavs sällan möjlighet till ett mer fördjupat utbyte av reflektioner vare sig skriftligt eller muntligt. Jag tänker också på de många temaarbeten som utgjorde basen för litteraturundervisningen i såväl Beas som Lars klassrum. Visserligen redovisade eleverna ofta sin läsning muntligt i grupp, men många gånger var läraren närvarande endast en kort stund. Lars underströk också själv att den tematiska metodiken medförde mycket individuellt arbete för eleverna, även om han inte upplevde det som någon stor nackdel. (IntL:90) Den ansenliga mängd böcker som temaläsningen och den fria och individuella läsningen för med sig innebär också att det är svårt för lärarna att hinna läsa alla texter. Det var en orsak till att Roger sällan arbetade så, utan istället lät sina klasser läsa en gemensam bok. (IntR:52)

Ett annat problem med temaundervisning är att den litterära texten kommer i bakgrunden i sin egenskap av just litterär text. Istället för att uppmärksamma eleverna på dess litterära repertoar och uppbyggnad sätts fokus främst på allmänna aspekter. För exempelvis Beas elever tycktes det ibland vara fallet när de arbetade med de teman som var fastställda i den lokala kursplanen. Dels gavs ibland väl lite tid till litteraturläsning, dels anpassades läsningen till det arbete som pågick inom andra ämnen. Litteraturen tilldelades ofta rollen av komplement till framförallt SO-ämnena, medan de litterära och textanalytiska aspekterna inte gavs utrymme.[47]

En liknande fara ser jag i Molloys syn på svenskämnet som ett ”demokratiämne”.[48] Framförallt innebär det en starkare koppling mellan svenskämnet och SO-ämnena. Litteraturens roll skulle då vara att med sitt innehåll ge material till samtal och skrivande i syfte ”att förstå världen och sig själv ur ett socialt och historiskt perspektiv”.[49] Och visst bör detta vara en del av litteraturundervisningens uppgift. Men som jag tidigare har framhållit medför detta lätt så kallade literary transfer-blockeringar, där texten hamnar i skymundan

46. Persson, 2000, s. 39f.
47. Från ett informellt samtal med läraren Bea på Björkskolan, 22/9 2003.
48. Se kapitel 1.
49. Molloy, 2002, s. 310.

till förmån för läsarens egna funderingar. En alltför skarp koncentration på innehållet gör att läsaren främst får träning i att utvidga Langers första två föreställningsvärldar. Men att däremot förstå litterära konventioner och deras betydelse för texten och att, som Torell har betonat, kunna hantera distansen mellan verkligheten och texten, förblir då otränade färdigheter. Om svenskämnet skall kunna ha en roll av det slag Molloy förespråkar, kräver det att läraren är mycket medveten om dessa risker, och ger sina elever träning i att hantera en fiktiv text. Således måste tid ges inte bara åt att diskutera textens tematik och värdegrund, utan även åt att läsa och diskutera texten i dess egenskap av fiktion. Särskilt med tanke på många elevers intresse för faktion och andra texter i skärningspunkten mellan dokumentärt och skönlitterärt material krävs ett aktivt arbete med att tydliggöra vari skillnaderna består och vilka konsekvenser det medför.

Roger var kanske den av de fyra lärarna som mest medvetet ville få eleverna att inta ett estetiskt förhållningssätt och förstå texter i egenskap av fiktion. Trots att hans högsta prioritet var att få eleverna att bli läsare, eftersträvade han en tydlig progression i deras läsning, vilken tycktes bottna i hans från början uttalade vilja att förmedla ett kulturarv. Genom att börja med samtidsrealistiska ungdomsböcker och ibland föra in klassisk litteratur ville han få eleverna att utveckla sin litterära repertoar. Därigenom ville han också få dem att upptäcka att moderna ungdomsböcker och litterära klassiker, trots deras skilda litterära konventioner, ofta tar upp samma ämnen. (IntR:38) Man kan sålunda säga att han ville få sina elever att uppskatta litteraturen i dess egenskap av just litteratur, men ändå med utgångspunkt i elevernas kunskaper och erfarenheter.

Till skillnad från Lars och Bea arbetade Roger mycket med helklassläsning som metod. Därigenom fick eleverna gemensamma litterära upplevelser, men framförallt fick de möjlighet att tillsammans diskutera de lästa texterna. På så sätt kunde de hjälpa varandra i det fortsatta skapandet av föreställningsvärldar. En förutsättning för att denna undervisningsform skall fungera är dels att eleverna känner sig tillräckligt trygga med situationen och kamraterna för att våga delge varandra sina tolkningar, dels att de ges tid och möjlighet att bli trygga med öppna diskussioner. Följden kan annars bli, vilket Molloy har påpekat, att eleverna kan komma att ”sluta sig kring erfarenheter som de inte vill ifrågasätta och positioner de inte tänker ge upp”.[50]

Men helklassläsningens kanske största svårighet ligger i att med en och

50. Molloy, 2002, s. 187.

samma bok lyckas locka och utmana en stor och ofta heterogen grupp av läsare. Att arbeta utifrån ett individcentrerat och dialogiskt synsätt med fokus på att alla elever skall komma till sin rätt kräver mycket av läraren. Kanske skulle boksamtal av den form jag nämnde i kapitel 1, så kallade *deliberativa samtal*, kunna vara en fungerande modell. De innebär att deltagarna inte bara skall kunna redogöra för sina egna tankar utan också lyssna på andra.[51] Om deltagarna förmådde att objektivt ta del av varandras åsikter, istället för att som exempelvis pojkarna i Rogers klass ständigt göra sig lustiga över varandras uttalanden, skulle boksamtal i stora grupper fungera bättre.

*

Naturligtvis finns för- och nackdelar med alla undervisningsmetoder. Ett nyckelord är därför variation. Om vi utgår från att eleverna skall ges möjlighet att röra sig i och mellan Langers fyra positioner, måste såväl erfarenhetsmässiga som sociala, kulturella, historiska och litterära aspekter ges näring i undervisningen. Att ibland arbeta gemensamt och ibland individuellt ger goda möjligheter till detta. Genom att, som Rogers elever, läsa gemensamma texter ges möjlighet att bygga vidare på deras föreställningsvärldar och i diskussionsform få presentera, men också utveckla, sin reception. En uppenbar fördel med temaläsning är istället, som Lars själv påpekade, att eleverna får insyn i och lär sig reflektera över hur vi människor handskas med varandra och med olika situationer. (IntL:58) Man kan säga att temaundervisningen ställer funktionen och de innehållsliga delarna av en text, snarare än texten i sig, i centrum.

Skönlitteraturen har en viktig uppgift som redskap för att hantera livsfrågor och andra stora och svåra ämnen. Likväl är jag inte lika övertygad om att litteraturämnet skall inlemmas alltför mycket i de samhällsvetenskapliga ämnena. Någon form av tvärvetenskapligt, tematiskt samarbete är givetvis av godo. Men en potentiell risk är att litteraturen alltför mycket underordnas samhällsvetenskapen och reduceras till enbart en källa att ösa ur för att få material till diskussioner. Till skillnad från Molloy, som – även om också hon anser att det behövs en särskild språklig vokabulär i arbetet med litteratur – menar att litteraturdelen av svenskämnet i första hand skall syfta till att lära sig något *av* litteraturen och inte *om* den, ser jag båda dessa delar som lika viktiga.[52] Det

51. Molloy, 2002, s. 317ff.

52. Molloy, 2002, s. 312. I sin bok från år 2007 har Molloy delvis reviderat sin syn på litteraturundervisningen. Hon understryker där tydligare att eleverna behöver en grund att stå på i form av en litterär vokabulär. Men fortfarande anser hon att elevernas egna erfarenheter och värderingar bör ges

tematiska innehållet bör sålunda ha en självklar plats, men kunskaper om litteraturhistoria, litterära konventioner och begrepp är en förutsättning för att ur skilda aspekter kunna tolka en litterär text.

Att hålla spänningen vid liv för både flickor och pojkar

Men vad skall då läsas i skolan? Fick pojkarna i min studie välja skulle litteraturundervisningen domineras av fantasylitteratur, äventyrsböcker och thrillers med spännande och fartfyllda intriger. Helst skulle texterna, om vi utgår från ett utvidgat textbegrepp, dessutom vara i form av filmer. Om istället flickorna fick bestämma skulle en stor del av texterna vara i bokform, verklighetsbaserade och gärna hantera existentiella frågor och problem. Men även många flickor tyckte om att läsa fantasy, thrillers och äventyrsskildringar, varför deras litterära repertoar generellt sett var bredare än pojkarnas. Vi har också sett att fler pojkar hade utvecklat en motkultur till skolans läsning. Flickorna tycktes mer villiga att åtminstone ge skolans texter en chans och var i allmänhet också mer vana läsare. Därmed kan flickorna förväntas ha bättre förutsättningar än pojkarna att hantera de nya genrer de möts av i skolan.

Ovanstående resonemang är givetvis mycket generellt. Det finns en mängd variationer bland de enskilda eleverna. För att kunna utvecklas som läsare och inta nya läsarroller krävs dock att undervisningen kan ge var och en av dessa elever möjlighet att utvecklas med utgångspunkt i den egna repertoaren. Det behöver emellertid inte innebära att, som i Beas klass, femtonåriga elever får ägna tiden för individuell läsning åt böcker skrivna för barn hälften så gamla som de själva. Däremot bör givetvis lärarna vara medvetna om sina elevers läspreferenser för att kunna utgå från och referera till dem även vid läsning av annan litteratur. Men om undervisningstiden främst används till läsning av genrer som eleverna redan är väl bekanta med, uppkommer inte den spänning mellan olika repertoarer som enligt McCormick är så betydelsefull. Inte heller får litteraturen möjlighet att utmana och provocera eleverna, något som Langer ser som en av två utgångspunkter för hur elevernas föreställningsbyggande skall komma till stånd och utvecklas. Den andra är att lärarna måste lita på att eleverna är kompetenta läsare.[53] Att låta eleverna läsa böcker

utrymme i första hand, och att kunskaperna om litteraturen, dess språk och begrepp mognar fram därefter. Se Molloy, 2007, s. 92f.

53. Langer, 1995, s. 56f.

de redan tidigare har läst är snarare att underskatta deras litterära förmåga.

I likhet med flera andra undersökningar visar också min studie att skolans läsning har betydelse för eleverna i deras identitetsskapande.[54] Elever som är ovana läsare, framförallt somliga pojkar, hamnar lätt i en icke-läsarkultur om läsningen inte intresserar dem. Såväl valet av texter som arbetsformer förefaller viktigt för eleverna i deras genuskonstruktion. Därför är det av betydelse att utgå från ett genusperspektiv, vilket ju även betonas i kursplanen. De fyra lärarna i min studie ville gärna ha en diskussion om genusmedveten pedagogik, något som visar att de tar genusfrågor på allvar. Det fanns dock flera anledningar till att andra spörsmål prioriterades. För det första har lärare i sin undervisning att ta hänsyn till många andra faktorer än just genus. För det andra upplevde de fyra lärarna i studien att deras tidsschema hade blivit alltmer pressat. För det tredje var skolledningen på tre av lärarnas skolor passiv i fråga om att uppmuntra personalen till ett genusmedvetet arbetssätt. Det vore önskvärt att såväl lärare som skolledning fick fortbildning om genusfrågor, så att en större kunskap om genus skulle kunna komma till stånd.

Även i fråga om genusmedvetenhet har boksamtalens betydelse understrukits. Den amerikanska pedagogen Nancy Mellin McCracken anser det vara viktigt att läsaren försöker avstå från traditionella läsningar av en text och istället går till sig själv för att forma sin tolkning. Läraren bör också låta eleverna diskutera sin läsning med andra.[55] Hon har även påpekat vikten av att låta eleverna läsa böcker av och om både kvinnor och män samt lära sig analysera kvinno- och mansrollerna i texterna.[56] Därigenom kan undervisningen leda till att både flickor och pojkar omstrukturerar sin läsning och ser på såväl nya som gamla texter ur ett nytt perspektiv. Detta tror även jag skulle vara en framkomlig väg, bland annat vid läsning av traditionellt manliga eller kvinnliga genrer. Om exempelvis Beas klass hade diskuterat *Skriet från vildmarken* utifrån dess mans- och kvinnoroller, är jag övertygad om att flickornas respons hade blivit mer positiv. Då hade de tvingats fundera över varför avsaknaden av kvinnoroller gjorde dem negativt inställda till skildringen.

Mellin McCrackens idéer om en genusmedveten litteraturundervisning är på många sätt tänkvärda. Hon utgår emellertid ifrån att det är de kvinnliga

54. Se exempelvis Molloy, 2002, Ulfgard, 2002, Ewald, 2007 och Olin-Scheller, 2006.

55. Nancy Mellin McCracken, "Re-Gendering the Reading of Literature", *Gender Issues in the Teaching of English*, red. Bruce C. Appleby & Nancy Mellin McCracken (Portsmouth, 1992), s. 57.

56. Ibid., s. 65. Ursprungligen från Andrew P. Barkers fyrdelade plan för att föra in genusfrågor i undervisningen.

läsarna som diskrimineras i klassrummet, vilket inte alltid behöver vara fallet. Jag anser exempelvis att varken flickornas eller pojkarnas läsning i min studie konsekvent fick stå tillbaka. Som jag tidigare har nämnt, var däremot några av boksamtalen inriktade mot traditionellt kvinnliga frågor, varför pojkarna möjligen hade svårare att hitta referenspunkter till sina egna repertoarer. Eftersom många pojkar hade en smalare repertoar och lättare undvek läsning framstår det som extra viktigt att utforma undervisningen på ett sätt som kan attrahera dem, även om detta givetvis inte får ske på flickornas bekostnad.

Utvecklande möten med texter

I sitt arbete måste lärare skapa fungerande förhållningssätt till nationella och lokala styrdokument, ekonomiska villkor och en rad andra krav utifrån. Därutöver skall de vara goda kommunikatörer och kunna kombinera sin egen litterära grundsyn med elevernas litterära repertoarer. Lärarna måste således ha en både djup och bred ämneskompetens och kunna anpassa sig efter kunskapsnivån i sina olika klasser och efter de statligt fastställda reformer som med jämna mellanrum förändrar undervisningssituationen. Lärarna i min studie upplevde att klasserna under senare år hade blivit alltmer heterogena, och det var tydligt att de hade anpassat sin undervisning därefter. Alltmer ungdomslitteratur lästes, men i tre av de fyra klasserna lämnades eleverna ofta ensamma med sin läsning. På ett sätt uppnåddes därmed en individualiserad litteraturundervisning genom att eleverna ofta fick välja bok själva, även om det många gånger var utifrån ett givet tema.

Ett viktigt syfte med svenskämnet är att eleverna ges tillfälle att utvecklas både som läsare och människor, med allt vad det innebär av olika kompetenser. Genom att läsa skönlitteratur får vi verktyg att bearbeta och strukturera egna erfarenheter. Men genom litteraturen kan vi också gå utanför oss själva och få möjlighet att reflektera över vår omvärld, något som betonas i kursplanen för ämnet svenska: ”Skönlitteraturen, filmen och teatern öppnar nya världar och förmedlar erfarenheter och upplevelser av spänning, humor, tragik och glädje. Skönlitteratur, film och teater hjälper människan att förstå sig själv och världen […].”[57] Här har läraren en viktig roll i att både entusiasmera och med sin kunskap bistå eleverna i deras läsprocess. Det förutsätter att läraren finns tillgänglig och tar aktiv del i elevernas läsande. Han eller hon måste dessutom ha

57. *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier*, 2000, s. 99.

alla elevers texter aktuella för sig. Det säger sig självt att detta är en omöjlighet om trettio elever läser olika böcker.

Jag upplevde att lärarna i min studie utifrån bästa förmåga försökte skapa ett dialogiskt och tillåtande samtalsklimat, men i framförallt tre klasser fick de svag respons. Till stor del kan detta tillskrivas det faktum att många elever var dåligt tränade i att samtala om texter. Eftersom de sällan läste gemensamma böcker hade de ingen att diskutera sin läsning med. I Rogers klass, där gemensamma boksamtal var vanligt förekommande, fungerade diskussionerna bättre. En bidragande orsak kan dock ha varit att andelen vana läsare bland hans elever var stor. Vidare innebar klassernas stora inflytande över vilken litteratur som skulle läsas att de inte sporrades till att bredda sina litterära repertoarer särskilt mycket.

Av föreliggande studie framgår tydligt att många elever var ovana vid genrer av skilda slag. De hade inte tillägnat sig genrespecifika konventioner och fick därför ibland svårt att förstå sammanhangen och se texten som en helhet. De hade dessutom problem med att diskutera sina tolkningar både muntligt och skriftligt. Detta har stärkt mig i min övertygelse om att det är viktigt att litteraturundervisningen har sin utgångspunkt i elevernas litterära repertoarer och egna livsvillkor, men att lärarna måste arbeta för en kontinuerlig progression i elevernas läsutveckling. Om eleverna skall kunna utvecklas som läsare är det väsentligt att de kan finna referenspunkter mellan sina egna liv och de texter de får läsa. Därför är det varken förvånande eller en källa till oro att det skapas skilda läskulturer i olika klasser. Men det innebär att en för den svenska skolan gemensam litterär kanon av det slag som har debatterats i media knappast skulle fungera särskilt väl.[58] Därtill är skillnaderna mellan olika klasser och elever alltför stora, något som tydligt illustreras av de fyra klasserna i min studie.

Avslutningsvis vill jag erinra om en nivå som ofta glöms bort i den litteraturdidaktiska diskussionen, och som ligger bortom alla resonemang om vad som skall läsas och vilka metoder som skall användas. Jag tänker på vikten av att både som lärare och elev ha klart för sig vad undervisningen syftar till. Som nämndes i kapitel 1 eftersökte Torell en *idénivå* i den svenska skoldebatten, det vill säga ett övergripande mål för litteraturundervisningen och en helhetssyn på vad litteratur och humanistiska värden egentligen tillför.[59] Detta måste finnas

58. Den senaste debatten om en eventuell litterär kanon startades som nämnts sommaren 2006. Se kapitel 1.

59. Torell, 2002a, s. 41ff.

fast förankrat hos lärarna, för att de i sin tur skall kunna förklara för läströtta elever vad läsningen egentligen tjänar till. Om eleverna inte ser någon mening med att läsa fiktion, är det givetvis inte lätt för dem att uppbåda intresse för att utvidga sina litterära repertoarer och analytiska kunskaper. Särskilt gäller kanske detta elever som inte självmant brukar läsa. Men också för de mer läsvana eleverna med breda repertoarer behövs ett syfte som går längre än att de skall läsa för läsandets skull. Då kan utvecklande möten med texter äga rum.

Summary

From Wilderness to Green Angel

Reception Analyses of Reading in the 8th Grade

All of us have different ways of approaching a literary text. Our purposes may differ and our prior knowledge and interests may lead our interpretations in diverse directions. Research has also proved that the situation in which we read is important for our understanding of the text. For instance, school offers a reading context with characteristics different from those of leisure reading. Nevertheless, pupils bring with them their private reading experiences and reading habits to school. This means that when giving lessons, teachers have to take into consideration the varying attitudes and the differences in literary competence that are most probably present in their classes.

This thesis is about reading fiction as part of the mother tongue education at school. Hence, the results should be of interest not only to literary scholars, but also to teachers of Swedish and school librarians in their daily work. Its main purpose is to analyse and compare the literary reception of female pupils with that of male pupils and to study how their reading strategies are at work in the literature instruction given at school. What strategies do they use to interpret and discuss fiction? And what is the relationship between their private reading habits and the way fiction is studied at school? Consequently, the subject field is quite broad and concerns not only teenagers' private reading habits, but also their school-adjusted reading routines and gender-related issues as well as questions of teaching and learning. However, the essential interest of the thesis is directed towards two areas of research – reader-oriented theories and gender studies.

The thesis focuses on the reading of fiction in four classes with pupils aged fourteen to fifteen from four secondary schools in different parts of Sweden. It is limited to the pupils' reading of typographical prose fiction. Accordingly, the reading of poetry and drama is excluded. Nor does the study include the frequent

reading of short stories and anthologies. These limitations are due mainly to the fact that most pupils are more used to reading novels than poetry and drama. Therefore, it is particularly interesting to study their attitudes to novels, rather than including other kinds of texts. This also means that the so-called *expanded text concept* is of minor interest here, since the study focuses on novels written on paper. Hypertexts and other non-typographical text media are therefore not included.

*

The first of three parts consists of two chapters that in different ways set the scene for the study. In chapter one, "Current Research and Theoretical Standpoints", the reading habits of teenage girls and boys are examined and supported by statistics and results from other studies, and the special framing that provides the setting for school reading is analysed and discussed. Moreover, the theoretical basis of the thesis is given. As mentioned before, it consists of mainly two different approaches.

Obviously, the first approach, reader-oriented theories, constitutes a theoretical setting of great importance to this study, since its focal point is literary reception and the strategies of readers. The ideas of three reader-oriented scholars, Louise M. Rosenblatt, Wolfgang Iser and Jonathan Culler, together form the foundation of the thesis and of my view of the reading process as a social practice in which the writer, the text, the reader and the situation act on each other. Nevertheless, four other scholars and educationalists are of significance to the thesis, since their theories are used as analytical tools in the chapters about the pupils' literary reception: Judith A. Langer, Jack Thomson, Kathleen McCormick and Joseph A. Appleyard. Langer, Thomson and McCormick describe, from a pedagogic angle, the relation between the reader and the text and give suggestions as to how literature instruction could be designed in the light of their findings. Appleyard's point of departure is somewhat different, since his ideas emanate from developmental psychology. He suggests that our reading abilities depend on our age and stage of psychological development. As the second main approach, gender theory, is presented, the concept of gender is defined and the way it is used in this thesis is described. Briefly, my standpoint is that gender and sex are two conceptions that complement each other. Whereas sex stands for the biological differences between women and men, gender is created out of social and cultural conditions.

The first chapter ends with an account of how the school subject of Swedish, with an emphasis on literature instruction, has developed over the years and what parts of the teaching have been debated recently. For instance, the Swedish curricula and syllabi are rather vague regarding what methods to use and what particular

material to study. As a result, it is a fair assumption that the *reading cultures* of most classes – that is, the joint views of literature, reading and reception that in time develop in a teacher's classroom – differ from each other.

This leads to chapter two, "The Reading Cultures of the Classrooms and the Method of the Thesis". As the heading suggests, it focuses on two important background aspects. As already mentioned, certain reading cultures are bound to develop in each and every teacher's classroom. Although there were many similarities between the classrooms of the four teachers taking part in the study, there were also certain diversities with consequences for the students.

During his career as a teacher, Roger had been through many changes regarding teaching methods as well as political and economic conditions. This had resulted in him changing his view of what the aim of literature instruction should be. Ten years back, he had still cherished the idea of giving the pupils the opportunity to read literary classics and to learn about our cultural heritage. Nowadays, he felt that the most important purpose was to create a general interest in reading. Consequently, he provided his pupils mainly with teenage fiction. His teaching method was divided into two different parts. On the one hand, the instruction was collective and controlled by the teacher, i.e. he chose what to read, and the whole class read the same book. On the other hand, he had also arranged a book club where the pupils could choose, from a fairly large selection, what and how many books to read, without Roger trying to supervise or intervene.

The amount of time given to sharing the same reading experience constituted the main difference between Roger's literature instruction and that of the other teachers. In Bea's – one of the two female teachers – class, reading was mainly taught as part of thematic studies. However, Bea's influence on the method of teaching was minute, since the local syllabus at her school was quite prescriptive regarding what projects should be dealt with. In addition, Bea was young and inexperienced as a teacher, and she felt more obliged to follow the rules agreed on than did, for example, Roger. Furthermore, Bea was the only one of the four teachers who actively tried to create a classroom setting where gender-related issues were part of the agenda.

Erika, the other female teacher, felt somewhat trapped by her school's local syllabus, which in her opinion was too focused on the linguistic part of the subject of Swedish. However, she tried to devote as much time as possible to reading and the study of literature, since she wanted her pupils to improve their reading skills. Unfortunately, at the time of my study there were no records left of what books her class had read during the previous school year, but Erika said that she usually

tried to give time to reading books of the pupils' own choice, as well as to thematic studies and to the whole class reading the same book.

The second male teacher, Lars, had been through the same changes as Roger regarding the aim of literature instruction and the choice of literature, but contrary to Roger he preferred letting his students read individually selected books or the same book read in a small group to letting the whole class read one single book. The reading of his pupils was mostly part of thematic studies including many school subjects. In this way, his method of teaching resembled that of Bea. Nonetheless, the conditions for his teaching were somewhat different from hers, since Lars was quite free to decide on a theme. Lars's method of teaching, just like those of Bea and Erika, resulted in his pupils reading many books of more or less their own choice.

Chapter two also gives an account of the method used in the thesis, i.e. how the study of the literary reception of the four classes was organized. I met the students several times during the school year 2003/2004, and I was present when each class read and discussed one novel. To get as much information as possible about their reading strategies and reception, the pupils were asked to write down their impressions in a reading log while reading the book. A few times during and after reading the novel, they took part in book talks conducted by their teacher and recorded on tape by me. In addition, I interviewed eight pupils in pairs – one boy and one girl from each class. To get a full view of the reading situation in a school context, the teachers were also interviewed about the aim of their literature instruction in general and about their relationship to literature, reading and gender-oriented teaching in particular. All interviews and book talks have been transcribed.

*

The second of the three parts accounts for and analyses the pupils' literary reception. Since the four classes read different books and in general differed from each other, the best solution was to assign them one chapter each. Chapter 3, "*Hjärtans fröjd* – A Story of Love", is about Roger's students and their reception of *Hjärtans fröjd* (1992; English transl. *Heart's Delight*, 2005), a Swedish book for young people. Its writer, Per Nilsson, is a renowned author of teenage fiction. In the novel, the narrative technique of which is rather complicated, the main theme is teenage love and the problems it may bring about. The main character is a sixteen-year-old boy who falls in love for the first time. The object of his attraction is a one-year older girl, who is more experienced as regards love and sex. As time goes on, it turns out that the boy has taken their relationship more seriously than the girl. The boy feels rejected, and his despair leads him to contemplate suicide. Eventually he abandons this idea,

but he is not yet prepared to meet the girl again or to remain her friend, which she is inclined to. Nevertheless, the ending of the book is open, and the reader is left with many questions concerning what actually happens to the young couple.

In order to analyse the pupils' reception I used Langer's theory of *envisionment building*, i.e. how readers build their own notions of, for instance, plot, characters and meaning. How did the pupils handle the rather difficult narrative technique with its constant movements back and forth in time? Maybe the tragicomical and exaggerated narrative style could make the reception easier? My main concern, however, was what the students thought of the theme of love and of the young couple in the centre of the plot, since love stories have traditionally been considered to be written for women and of no interest to men. How did the girls and boys in Roger's class respond to this novel, where love is such an important theme? Furthermore, conventional gender roles are reversed in the story, since the boy is timid, inexperienced and passive, whereas the girl is self-assured, experienced and ready to take action. What did the pupils think of this unusual gender pattern?

Roger's pupils, especially many girls, were quite skilled and interested readers, but some of them soon encountered problems concerning the narrative technique. They had difficulties understanding what had actually happened to the boy, and some students disapproved of the open ending. They were mainly used to reading books with happy endings and had problems accepting that everything was not revealed in the novel. Those who were used to this particular literary device tended to appreciate the fact that not all the answers were given. The many tragicomical and hyperbolic passages proved not to be of much help to the actual understanding of the text. Nonetheless, this stylistic feature facilitated the pupils' reception, since normally solemn matters such as the boy's suicidal tendencies were alleviated and made open to laughter. Thereby, it was easier to talk about subjects generally taboo.

In conclusion, many of the pupils did not fully manage to handle Nilsson's novel, especially concerning the narrative structure. For example, it was evident that many of the students did not pass through all the four positions of Langer's model of envisionment building. In particular, many of them had problems relating their reading to the surrounding world and were caught up in a very personal way of interpreting. An important finding, however, is that almost as many boys as girls thought highly of the love theme, a result directly contrary to the traditional view of love stories being decidedly female. Furthermore, the reversed gender roles were of significance for their reception. Most boys accepted the girl's behaviour and independence, whereas some of the girls considered her to be dissolute and

immoral. The timid boy, on the other hand, was accepted by most girls, while many boys thought of him as far too passive. Consequently, there was a pattern saying that the pupils in general could more easily accept the person of the opposite sex, but had a tendency to criticize a person of their own sex.

In Bea's class, the starting point of the reception study was somewhat different. While Roger's pupils were relatively accustomed to reading, many of the students in Bea's class were not at all interested in literature. This soon became obvious when they had started working on their reading assignment. In chapter 4, "*Skriet från vildmarken* – A Struggle for Survival", we follow them when reading Jack London's classical adventure story *Skriet från vildmarken* (1907) (orig. *The Call of the Wild*, 1903). The analysis uses Thomson's theory of children's progression as readers. According to Thomson, there are six stages to pass through in order to become competent readers. In Bea's class, it was evident that most of the pupils only made use of the first two or three stages. These focus on the excitement of the plot, on the characters and on parallels between fiction and reality. What the three stages have in common is that the reception is somewhat subjective and introspective.

The dog Buck is the protagonist in this story about survival in the wilderness. He becomes a member of a dog team whose task is to deliver mail to the gold diggers in Klondike, Alaska. Gradually, Buck changes from being a well-bred pet dog to become the leader of the other dogs with no other goal than to do his utmost to survive. Eventually, he starts listening to the howling of the wolves and ends up as the leader of a wolf pack.

Unlike the more recent novels read by the other three classes, *Skriet från vildmarken* was written more than a century ago. The lapse of time, in combination with the fact that many of the pupils had little knowledge of what happened in Klondike or of the living conditions of the time proved to be aggravating circumstances. Their lack of knowledge meant that many pupils had difficulties grasping what actually happened in the story and why Buck and the others reacted in certain ways. In addition, the narrative technique complicated their understanding of the text. Quite a few pupils did not understand that Buck was a dog until some pages into the book. In consequence, some of them felt duped. Buck's identity as a dog also seemed to create a sense of distance between the text and its readers. Especially some of the girls could not accept Buck's changing character. They felt that he should continue to be the kind and friendly dog he had once been, but they failed to see that the abrupt shift in living conditions forced him to become more aggressive and focused on himself only. The boys, however, seemed more prone to take a sympathetic attitude towards him.

While most boys considered the story to be rather good, only one girl showed approval. This divergence between the sexes does not seem to be due to differences in literary preferences. Many boys as well as girls approved of exciting adventure stories, and although some girls were more orientated towards realistic or biographical literature, the differences in preferences of genre were not big enough to account for the differences of opinion in this case. Instead, part of the reason seems to be the fact that many of the girls had difficulties identifying with the story and its characters. Some girls emphasized the lack of female characters, and many of them felt that the plot had no bearing upon their own lives. Therefore the story did not seem to concern them. Many of the boys, in contrast, stressed that the story was exciting and adventurous.

Chapter 5, "*Ängel i grön klänning* – How to Go on Living", moved in a different direction from the other chapters, mainly because the five boys in Erika's class were quite unpractised readers. When the first book talk had begun they made it quite clear that they did not intend to read the novel. They also behaved provocatively by talking loudly, interrupting other speakers, deviating from the topic and tampering with the microphone. The girls, on the contrary, were unobtrusive and obedient. Hence, you could say that the girls and boys acted in the way many school studies have proved to be typical of their sexes. Particularly interesting as regards Erika's class was that a small change of grouping made quite a difference. One of the boys moved, at his own request, to the group with only girls. Having been negative and noisy, this boy suddenly started reading the novel. Above all, he found it interesting and initiated discussions about its characters and plot. This proves that even a small change in grouping can influence the outcome of a book talk.

Erika's class was asked to read *Ängel i grön klänning* (1997), a book written for teenagers by the Swedish author Anita Eklund Lykull. The parents of Ann-Ida, a young girl, suddenly die in a tragic accident, and she is left with only her brother. The reader is invited to follow Ann-Ida during the first years after the accident. Her life has changed in many ways and the main theme is how to overcome difficulties and go on living as a teenager.

According to McCormick's theory, which is used here as an analytical tool, a *literary* and a *general repertoire* are present in readers as well as texts. McCormick refers to the reader's literary repertoire as his or her knowledge of literary devices and to the reader's general repertoire as his or her expectations and experiences depending on cultural background. The text's literary repertoire consists of its form, plot and characters, whereas its general repertoire is made up of the values it expresses.

In Erika's class, where many students had little or no interest in reading fiction, there was a wide range of preferences regarding what genres to read. Some girls, however, were quite fond of biographical or realistic literature. Therefore, *Ängel i grön klänning* fitted well into their literary repertoire. They could relate to the plot and to the protagonist without difficulty. In addition, the fact that Ann-Ida was of their own age made it even easier for them to identify with her. This seemed to be the case even for those who were not used to reading realistic stories. Their literary repertoire was thus somewhat broadened by reading the novel. Nevertheless, certain problems occurred while reading. Some pupils had difficulties handling the narrative technique with its movements in time and its open ending. As a consequence, there was a mismatch between their literary repertoire and that of the text. Additionally, especially the boys felt that there was a gap between their own lives and Ann-Ida's way of living. For instance, they were not interested in her having problems with her boyfriend or worrying about her anorectic friend and about her period that had not yet started. Accordingly, the boys felt that there was a lack of excitement. Quite a few of the pupils, both girls and boys, also complained about the novel being too predictable. Nonetheless, the reception of *Ängel i grön klänning* was mostly positive, since it gave rise to discussions about topics of importance to themselves. Nor did it prove too difficult to read. Hence, experience in reading seemed to be of little consequence.

In chapter 6, "*Vild magi* – Fantasy Dominated by Women", the reception of the fourth novel is analysed. *Vild magi* (2003) (orig. *Wild Magic*, 1992), is a fantasy story written by the American author Tamora Pierce. She has specialized in writing fantasy with strong, able women in high positions. *Vild magi* is no exception. Thirteen-year-old Daine has lost her parents and gets into contact with the kingdom of Tortall, where women are as prominent as men. Tortall is threatened and attacked by a neighbouring country, and Daine, who has a special form of magical power, finally helps rescue the nation from its aggressors.

The reading habits amongst Lars's pupils were quite heterogeneous. Many of the girls were interested in realistic stories, whereas only a limited number liked reading fantasy literature. Several girls had never read fantasy books but were nevertheless convinced that it was a genre of no interest to them. Quite a few boys were fond of fantasy but not very interested in reading. Thus, due to their prejudices against the genre fantasy and to a front cover that was considered dull because of the associations it aroused to the little-liked horse-book genre, many of the pupils did not even want to give *Vild magi* a fair chance.

Having read a few chapters, some of them had changed their minds. Still, a vast

majority never thought very highly of the novel. It was evident that it seemed more enticing to those pupils who already liked fantasy, but even some of them were negative to the plot. Despite their dislike of the story, most pupils took kindly to the fact that the gender roles were somewhat unusual. It seemed positive to them that many of the women were independent and active, whereas female characters acting in a traditionally feminine manner were criticized. Some of the students were annoyed by textual passages where male characters stood out as being feminine, for instance by being excessively preoccupied with their looks.

In the analysis of the reception of Lars' pupils, Appleyard's theory was used, according to which we all go through a series of attitudes as we mature. This, says Appleyard, affects our ways of reading. He distinguishes between five roles that readers tend to learn in a predictable sequence. I find Appleyard's theory valuable, but it is important to be aware of the fact that it is quite normative and primarily focuses on readers from an intellectual middle-class background. It more or less ignores different categories of readers within the same age group. For instance, the differences between boys' and girls' reading cultures are not considered by Appleyard, whereas my findings illustrate that not only age, but also elements such as gender contribute to our reading interests and strategies.

Some of Lars's pupils did not reflect very much on the story and were not interested in the characters. This goes especially for the boys and is in line with Appleyard's second reader role, which according to him is taken on by readers who are younger than Lars's students. But Lars's class also included a group of readers to whom more fully described characters and the trustworthiness and realism of a story were important. In particular, some of the female pupils read in this way. Rather than reading exciting adventure stories, they demanded stories focusing on the characters and their relationships, something which Appleyard considers typical of readers of their age. Most of these readers could not relate to *Vild magi*, where plot was of much greater significance than characters.

Another reason for the pupils' harsh judgement of *Vild magi* seemed to be the fact that it contains traits characteristic of books for young children as well as of teenage fiction. Its front cover as well as its division of the characters into good or bad persons and its emphasis on action and excitement made it a typical children's book, whereas for instance the many strange and difficult names gave the impression of a book for teenagers.

*

The aim of the concluding chapter, "Encountering Texts", is to discuss the findings of the study and to relate the reception of the four classes to each other and to the pupils' reading habits, as well as to aspects of gender and to the literary teaching the pupils have been subject to. The discussion also elucidates how the students' leisure reading interacts or fails to interact with the more controlled and regulated school reading. To begin with, however, a few words need to be said regarding the analytical methods used. Langer's, McCormick's, Thomson's and Appleyard's different approaches led to certain variations as regards the outcome of the reception studies. Langer's theory was valuable in that it helped explain how the readers moved between different positions while reading. Nonetheless, Langer sometimes stresses the reader's role at the expense of the text, whose function is never appropriately described. McCormick more distinctly emphasizes that the reception depends not only on the reader but also on the conditions given by the text. Thomson's division of the reading development into six stages proved somewhat difficult to use in Bea's class. This was mainly due to the fact that almost all her pupils had not reached further than the first three stages. Thus, Thomson's theory could not be used successfully in the discussion about the students' reading strategies and literary competence. Appleyard's ideas, lastly, were interesting to use owing to their emphasis on the connection between developmental psychology and the process of becoming a reader. As already mentioned, however, his theory is somewhat normative and too focused on certain types of readers. It should consequently be used with caution.

In this chapter, I first discuss the characteristics of the pupils' reading habits and their literary repertoires. Evidently, it is possible to distinguish a female and a male reading culture. To many girls it was important that they could identify with the characters, while most boys tended to focus on the plot. This led to differences as to what genres to read. More girls were interested in realistic novels and documentary stories, whereas the boys generally were more into adventures, fantasy and other stories taking place in more or less imaginary worlds. One mutual characteristic of the students' reading habits was, nevertheless, their emphasis on excitement, which to them implied a text's capacity to make the reader interested in reading more.

Secondly, I reflect on the pupils' reception of the four novels and the similarities and differences visible. Many of the students responded quite personally to the stories. Instead of trying to reflect on the meaning of a text and comparing it to other texts or phenomena in the surrounding world, their reception seemed to confine itself to categories like "boring" or "exciting". Only a few pupils, most of

whom were rather interested and skilled readers, included a more profound literary analysis in their responses.

Thirdly, I analyse what the literature instruction and the teachers' view of literature might have meant to the students' reception of the novels. The four teachers were eager to make their pupils become good readers and worked, on the whole, with the best intentions. But in the light of the results from the students' reception, it seems important that literature instruction should involve more training in using analytical tools and in expressing one's ideas more deeply. In addition, a better awareness of gender-related issues would be of great help to the teachers, both as regards what literature to study and what methods to use. Also, the teachers' way of conducting book talks often took the form of interrogations. Consequently, they did not open up for discussion and dialogue in the way they were meant to.

Lastly, it is evident that an important aim of literature instruction must be to broaden the pupils' literary repertoires and to make them improve their reading skills. This entails learning *about* literature as well as *from* it. This study has shown that to achieve these improvements it is necessary for the students to feel involved, but also for the schools and the teachers to have a profound and comprehensive view of the value of humanistic ideals and fiction.

Bilagor

Bilaga 1. Förteckning över alla de lästa romanerna i lärarnas åttondeklasser läsåret 2002/2003[1]

	Läsare:	*Förf./Huvudpers:*
FAKTION		
Anonym, *Fråga Alice* (1979)	5F+4P	-K
Holmström, Shanti, *Mitt okända hemland* (1998)	F	KK
Marklund, Liza & Maria Eriksson, *Gömda* (1995)	3F	KK
Pelzer, Dave, *Pojken som kallades Det* (2001)	P	MM
–, *Pojken som inte fanns* (2002)	F	MM
FANTASY		
Alcock, Vivien, *Sprickor i tiden** (1998)	F+P	KK
Alexander, Lloyd, *De trennes bok* (1981)	P	MM
–, *Trollkarlen i trädet* (1982)	P	MM
Ambjörnsson, Gunila, *Tidens fånge* (2000)	P	KM
Dahl, Roald, *Häxorna* (1984)	F	MM
Eddings, David (någon titel)	F+P	MM
Garner, Alan, *De tre fördömda* (1970)	P	MM
Gripe, Maria, *Agnes Cecilia – en sällsam historia** (1982)	2F	KK
–, *Skuggan över stenbänken* (1982)	helklass	KK
Le Guin, Ursula (någon titel)	F+P	KM
Innocenti, Robert och Lewis, J. Patrick, *Sista utsikten* (2002)	F+P	MM
Kaaberböl, Lena, *Skämmerskans dotter* (2002)	3F+P	KK
Krog, Niklas, *Draksvärdet* (2000)	P	MM
Leandoer, Kristoffer, *Hundarna i stenen* (2001)	P	MM

1. Teckenförklaringar:
F = kvinnlig läsare
P = manlig läsare
MM = manlig författare och manlig huvudperson
MK = manlig författare och kvinnlig huvudperson
Mmix = manlig författare och både manlig och kvinnlig huvudperson
KK = kvinnlig författare och kvinnlig huvudperson
KM = kvinnlig författare och manlig huvudperson
Kmix = kvinnlig författare och både manlig och kvinnlig huvudperson
-K = anonym författare och kvinnlig huvudperson
* = boken har lästs av elever i mer än en klass

	Läsare:	*Förf./Huvudpers:*
Lindgren, Astrid, *Mio min Mio* (1954)	F	KM
–, *Bröderna Lejonhjärta* (1973)	P	KM
Mangold, Maud, *Glaspärleresan*. Landet innanför, del 1 (1999)	F	KM
–, *Mahognyögat*. Landet innanför, del 2 (2000)	P	KM
Nilsson-Brännström, Moni, *Sejtes skatt* (1998)	F	Kmix
Pierce, Tamora, *Lejoninnans sång. Alanna. Det första äventyret* (2000)	F	KK
Pohjanen, Bengt, *Dödens ängar* (1995)	P	Mmix
Rowling, J.K., *Harry Potter och de vises sten** (1999)	2P	KM
–, *Harry Potter och fången från Azkaban* (2001)	F	KM
–, *Harry Potter och hemligheternas kammare* (2000)	F	KM
Tolkien, J.R.R. *Bilbo** (1947, då med titeln *Hompen,* eller *En resa dit och tillbaks igen*)	F+P	MM
–, *Härskarringen** (någon av de tre böckerna) (1959–61)	3F+P	MM
Voigt, Cynthia, *Lyckans hjul* (1992)	P	Kmix
Zak, Monica, *Vampyrens tunga och andra hemska historier* (2002)	7F+3P	Kmix
Zelazny, Roger, *Nio prinsar i Amber* (1997)	P	MM

HISTORISKA ROMANER

Borowski, Tadeusz, *Välkomna till gaskammaren mina damer och herrar* (1974)	F	Mmix
Göndör, Ferenc, *A-6171* (1984)	P	MM
Jonsson, Runer, *Kung Karls trosspojke* (1980)	P	MM
Larsson, Mats, *Vildkajan* (1990)	P	MM
Olsson,Vibeke, *Hedningarnas förgård* (1982)	F	KK
Richter, Hans Peter, *Vi var med* (1977)	P	MM
Thor, Annika, *En ö i havet* (1996)	F	KK

KLASSIKER

Andersen, H.C, *Elddonet* (1861?)	F	MM
Carroll, Lewis, *Alice i Underlandet* (1870)	F	MK
Defoe, Daniel, *Robinson Crusoe** (ca 1719)	P (+ delar av en klass)	MM
Dickens, Charles, *Oliver Twist* (1844)	F	MM
–, *Pickwickklubben* (1861)	F	MM
Dumas, Alexandre, *De tre musketörerna* (1846)	P	MM
–, *Greven av Monte Cristo* (1846)	P	MM
Fitinghoff, Laura, *Barnen ifrån Frostmofjället* (1907)	F	Kmix
Golding, William, *Flugornas herre* (1959)	helklass	MM
London, Jack, *Skriet från vildmarken** (1903)	F+P+helklass	MM

	Läsare:	*Förf./Huvudpers:*
Montgomery, Lucy M., *Anne på Grönkulla* (någon bok i serien, 1909–68)	F	KK
Pyle, Howard, *Robin Hood* (1954)	P	MM
Sandwall-Bergström, Martha, *Kulla-Gulla* (någon bok i serien, 1945–51)	F	KK
Scott, Walter, *Ivanhoe* (1821–22)	P	MM
–, *Richard Lejonhjärta* (1888)	F	MM
Stowe, Harriet Beecher, *Onkel Toms stuga* (1852)	F	KM
Swift, Jonathan, *Gullivers resor* (1744)	P	MM
Verne, Jules, *Den hemlighetsfulla ön* (1874)	P	MM
–, *En världsomsegling under havet* (1870)	P	MM
–, *Jorden runt på åttio dagar* (1873)	F	MM
–, *Till jordens medelpunkt* (1873)	F	MM
–, *Tsarens kurir* (1876)	F	MM
Wilder, Laura Ingalls, *Lilla huset på prärien* (någon bok, 1955–73)	F	KK

SAMTIDSREALISM

1. Familj och vänner

Boom, Corrie ten, *Gömstället* (1972)	F	KM
Brashares, Ann, *Systrar i jeans* (2002)	8F+P	KK
Burgess, M., *Vild och vacker* (2002)	F	KM
Cann, Kate, *Göra slut* (2002)	4F+2P	KK
Engström, Mikael, *Dogge* (2001)	P	MM
Falk, Bisse, *Therese, Therese* (2000)	F	KK
Foley, Douglas, *Ingen återvändo* (2001)	F	Mmix
French, Jackie, *Syster, jag saknar dig* (2002)	2F	KK
Frimansson, Inger, *Svept i rosa papper* (2002)	2F+2P	KK
Gardell, Jonas, *En komikers uppväxt* (1992)	F	MM
–, *Ett ufo gör entré* (2001)	F	MM
Guillou, Jan, *Ondskan* (1981)	4P	MM (en lättläst)
Hallberg, Lin, *Kompisboken* (2002)	3F+2P	KK
Hinton, Susan E., *Rumble fish* (1977)	P	KM
Herrström, Christina, *Glappet* (1998)	P (lättläst)	KM
Jacobsson, Anders & Sören Olsson, *Emanuel* (2000)	P	MM
Jansson, Tove, *Det osynliga barnet* (1962)	helklass	KK
Kirkegaard, Ole Lund, *Jag, morfar och Nisse Nys* (1983)	P	MM
Kolterjahn, Marika, *Allt är mitt fel, förstås* (2002)	5F+2P	KK

	Läsare:	*Förf./Huvudpers:*
Küchen, Maria, *Jag ser mig själv i en stulen spegel* (2002)	5F+P	KK
Lindahl, Inger, *Priset* (2002)	3F	KK
Magorian, Michelle, *God natt Mr Tom* (1983)	helklass	KM
Nilsson, Per, *Sjutton* (2002)	4F+2P	MM
Rennison, Louise, *Georgia Nicolsons dagbok* (2000)	F	KK
Wassmo, Herbjörg, *Huset med den blinda glasverandan* (1985)	F	KK
Wikström, Bim, *Maja och Mårten* (2002)	4F+P	Kmix
Withrow, Sarah, *Vykortsmamma* (2002)	F+3P	KK

2. Kulturmöten

Berggren, Mats, *Det finns inga skridskor i öknen* (2002)	6F+3P	Mmix
Ellis, Deborah, *Den osynliga flickan* (2002)	P	KK
Holm, Annika, *Snöänglarnas land* (2002)	4F	KK
Rai, Bali, *Oplanerat bröllop* (2002)	F	MM
Wahl, Mats, *Johnjohn* (1999)	2F	MM
–, *Tjafs* (2002)	3F+2P	MM
–, *Vinterviken* (1993)	2F	MM
Wahldén, Christina, *Heder** (2002)	6F+3P	KK
Wikander, Eva, *Jag ska döda dom* (2002)	6F+4P	KM

3. Kärlek

Holmberg, Bo R., *Han sa ja* (1991)	F	MK
–, *Jag vt åk 9* (1995)	F+P	MK
–, *Älskar han mig?* (1992)	F	MK
Kadefors, Sara, *Sandor slash Ida* (2001)	P	Kmix
Kieri, Katarina, *Ingen grekisk gud, precis* (2002)	4F+2P	KK
Lian, Torun, *Inte naken, inte klädd* (2002)	3F+P	KK
Mazetti, Katarina, *Grabben i graven bredvid* (1998)	F	Kmix
Nilsson, Per, *Hjärtans fröjd* (1992)	helklass	MM
–, *Korpens sång* (1994)	helklass	MM
Steel, Danielle, *Blixt från klar himmel* (1996)	F	KK
Thor, Annika, *Rött hjärta blå fjäril* (2002)	5F+P	Kmix
Wahldén, C.C., *Cell grön* (2001)	P	KK
Zach, Cheryl, *Drömprins@internet.com* (2001)	F+P	KM
Åkerblom, Gull, *Vatten och bröd* (2002)	3F+P	Kmix

	Läsare:	*Förf./Huvudpers:*
SCIENCE FICTION		
Blish, James, *Rymdstaden* (1975)	P	Mmix
Hughes, Monica, *Vinterskuggans land* (1988)	P	KK
Persson, Örjan, *Dream game* (2002)	2P	MM
SPORT		
Cras, Bengt-Åke, *Kom igen, Peter!* (1996)	P	MM
THRILLERS, SKRÄCK OCH MYSTERIEBÖCKER		
Blyton, Enid, *Mysteriet vid Ekallén* (1954)	P	Kmix
Dexter, Colin, *Mysteriet i Annex 3* (1988)	P	MM
Dixon, Franklin D., *I 100 knop. Serien om Bröderna Hardy* (2000)	P	MM
King, Stephen, *Jurtjyrkogården* (1984)	F	MM
Larsson, Mats-Arne, *Nella, Love och Pyton löser biskopsrummets hemlighet* (1993)	P	Mmix
Marklund, Lisa, *Studio sex* (1999)	F	KK
Simons, Paullina, *Elva timmar* (2001)	F	KK
ÄVENTYRSBÖCKER		
Horwood, William, *Örnens flykt* (1988)	helklass	MM
Marsden, John, *Imorgon när kriget kom* (1996)	6P	Mmix

Bilaga 2–5

Bilaga 2 till och med 5 utgörs av de läsloggsfrågor som delades ut till respektive klass. Av utrymmesskäl visas här endast vilka frågor som ställdes. De ursprungliga läsloggarna bestod emellertid av häften på elva sidor, där utrymme gavs åt såväl frågorna som elevernas svar.

Bilaga 2. Läsloggsmall för Rogers elever

Namn: _____ Pojke: ☐ Flicka: ☐

Läslogg för *Hjärtans fröjd* av Per Nilsson

Medan du läser Hjärtans fröjd ska du skriva ned dina tankar kring boken i det här lilla häftet. Ibland får du skriva i skolan, ibland hemma. Det är viktigt att du skriver precis vad du själv tycker och att du inte lyssnar för mycket på vad andra har för åsikter om boken.

I häftet finns det några olika frågor som du ska utgå från när du skriver, men längst bak finns det också utrymme för att skriva ned funderingar kring boken som du inte tycker passar under någon av frågerubrikerna.

Kom ihåg att skriva tydligt och med hela meningar så att det blir lätt att följa med i dina tankar. Det är också viktigt att du börjar skriva ganska snart så att du inte har allt kvar till sista veckan. Det bästa är om du skriver lite så fort du har läst en stund i boken.

Hoppas att du får mycket nöje under läsningen. Det ska bli roligt att få höra dina åsikter!

/Helen

1. Vad har du för förväntningar på boken efter att bara ha sett omslaget och pratat om den i klassen?

2. Har du läst någon bok av Per Nilsson förut? Vilken/vilka, och vad tyckte du om den/dem?

3. Hur ofta brukar du läsa, och vilken typ av böcker tycker du om?

4. Den här frågan ska du svara på när du har läst till och med s. 17. Vad har du fått för intryck av handlingen och pojken?

5. Vad har du för förväntningar inför fortsättningen av boken nu när du har läst 17 sidor? Har du fått ett bra eller dåligt intryck? Varför?

6. Svara på den här frågan när du har läst en bit till: Beskriv miljön. Är det t ex nutid eller dåtid, stad eller landsbygd? Vilka människor verkar finnas omkring pojken? Är det en miljö du skulle kunna tänka dig att leva i? Motivera ditt svar.

7. Den här frågan ska du svara på när du har läst ungefär halva boken: Vad tycker du om pojken och Ann-Katrin? Är de typiskt ”pojkiga” eller ”flickiga”? Kom ihåg att skriva *varför* du tycker som du gör.

8. Vad skulle du säga att boken handlar om? Beskriv några viktiga teman.

När du svarar på resten av frågorna ska du ha läst hela boken:

9. Gå tillbaka och titta på dina tidigare svar. Ge exempel på några saker du tycker har förändrats under läsningens gång.

10. Hur skulle du beskriva huvudpersonen nu när du har läst hela berättelsen om honom? Försök hitta både bra och dåliga sidor hos honom.

11. Hur tycker du det var att läsa en bok där man får veta en del av slutet redan i början, och hur tycker du att huvudkaraktären var som person?

12. Sätt betyg på boken. Är det en bra eller dålig bok? Varför? Ge exempel på olika personer i boken som du tycker har varit särskilt viktiga. Ge också exempel på någon händelse som du tycker var extra spännande eller extra tråkig. Exemplifiera med citat. Skriv överhuvudtaget alla tankar som dyker upp när du tänker på vad du tycker om boken.

Nu är det slut på frågorna, men om det är något annat du vill skriva om boken, personerna, handlingen o s v, så får du göra det här:

Bilaga 3. Läsloggsmall för Beas elever

Namn: _____ Pojke: ☐ Flicka: ☐

Läslogg för *Skriet från vildmarken* av Jack London

Medan du läser *Skriet från vildmarken* ska du skriva ned dina tankar kring boken i det här lilla häftet. Ibland får du skriva i skolan, ibland hemma. Det är viktigt att du skriver precis vad du själv tycker och att du inte lyssnar för mycket på vad andra har för åsikter om boken.

I häftet finns det några olika frågor som du ska utgå från när du skriver, men längst bak finns det också utrymme för att skriva ned funderingar kring boken som du inte tycker passar under någon av frågerubrikerna.

Kom ihåg att skriva tydligt och med hela meningar så att det blir lätt att följa med i dina tankar. Det är också viktigt att du börjar skriva ganska snart så att du inte har allt kvar till sista veckan. Det bästa är om du skriver lite så fort du har läst en stund i boken.

Hoppas att du får mycket nöje under läsningen. Det ska bli roligt att få höra dina åsikter!

/Helen

1. Vad har du för förväntningar på boken efter att bara ha sett omslaget och pratat om den i klassen?

2. Har du läst äventyrsböcker förut, och vad vet du om den genren?

3. Hur ofta brukar du läsa, och vilken typ av böcker tycker du om?

4. Den här frågan ska du svara på när du har läst det första kapitlet. Vad har du fått för intryck av Buck, mannen i den röda ylletröjan och Perrault?

5. Vad har du för förväntningar inför fortsättningen av boken nu när du har läst ett kapitel? Har du fått ett bra eller dåligt intryck? Varför?

6. Svara på den här frågan när du har läst en bit till: Beskriv miljön. Är det t ex nutid eller dåtid, stad eller landsbygd, krig eller fred? Är det en miljö du skulle kunna tänka dig att leva i? Motivera ditt svar.

7. Den här frågan ska du svara på när du har läst ungefär halva boken: Välj ut två. personer i boken och beskriv dem. Är de typiskt manliga eller inte? Är de starka eller svaga? Tycker du om dem eller inte? Kom ihåg att skriva *varför* du tycker som du gör.

8. Vad skulle du säga att boken handlar om, och vem/vilka är de viktigaste personerna?

När du svarar på resten av frågorna ska du ha läst hela boken:

9. Gå tillbaka och titta på dina tidigare svar. Ge exempel på några saker du tycker har förändrats under läsningens gång. Har t ex din uppfattning om personerna ändrats? Utvecklade sig handlingen annorlunda än du trodde den skulle göra? Trodde du att boken skulle sluta som den gjorde?

10. Hur skulle du beskriva Buck och John Thornton nu när du har läst hela berättelsen? Försök hitta både bra och dåliga sidor hos dem. Hur tycker du det var att läsa en bok med nästan bara män (och hanhundar) i rollerna? Motivera varför du tycker som du gör!

11. Sätt betyg på boken. Ge exempel på olika personer i boken som du tycker har varit särskilt viktiga. Ge också exempel på någon händelse som du tycker var extra spännande eller extra tråkig genom att välja ut något citat. Skriv överhuvudtaget alla tankar som dyker upp när du tänker på vad du tycker om boken, om den är bra/dålig, lätt/svår, spännande/långtråkig och så vidare. Kom ihåg att skriva varför du tycker som du gör.

Nu är det slut på frågorna, men om det är något annat du vill skriva om boken, personerna, handlingen o s v, så får du göra det här:

Bilaga 4. Läsloggsmall för Erikas elever

Namn: _____ Pojke: ☐ Flicka: ☐

Läslogg för *Ängel i grön klänning* av Anita Eklund Lykull

Medan du läser *Ängel i grön klänning* ska du skriva ned dina tankar kring boken i det här lilla häftet. Ibland får du skriva i skolan, ibland hemma. Det är viktigt att du skriver precis vad du själv tycker och att du inte lyssnar för mycket på vad andra har för åsikter om boken.

I häftet finns det några olika frågor som du ska utgå från när du skriver, men längst bak finns det också utrymme för att skriva ned funderingar kring boken som du inte tycker passar under någon av frågerubrikerna.

Kom ihåg att skriva tydligt och med hela meningar så att det blir lätt att följa med i dina tankar. Det är också viktigt att du börjar skriva ganska snart så att du inte har allt kvar till sista veckan. Det bästa är om du skriver lite så fort du har läst en stund i boken.

Hoppas att du får mycket nöje under läsningen. Det ska bli roligt att få höra dina åsikter!

/Helen

1. Vad har du för förväntningar på boken efter att bara ha sett omslaget och pratat om den i klassen?

2. Har du läst någon bok av Anita Eklund Lykull förut? Vilken/vilka, och vad tyckte du om den/dem?

3. Hur ofta brukar du läsa, och vilken typ av böcker tycker du om?

4. Den här frågan ska du svara på när du har läst till och med s. 27. Vad har du fått för intryck av handlingen och av Ann-Ida?

5. Vad har du för förväntningar inför fortsättningen av boken nu när du har läst två kapitel? Har du fått ett bra eller dåligt intryck? Varför?

6. Svara på den här frågan när du har läst en bit till: Beskriv miljön. Är det t ex nutid eller dåtid, stad eller landsbygd? Hur är människorna kring Ann-Ida? Är det en miljö du skulle kunna tänka dig att leva i? Motivera ditt svar.

7. Den här frågan ska du svara på när du har läst ungefär halva boken: Vad tycker du om Ann-Ida, TomTom, Örn och Marika? Är de typiskt ”pojkiga” eller ”flickiga”? Kom ihåg att skriva *varför* du tycker som du gör.

8. Vad skulle du säga att boken handlar om? Beskriv några viktiga teman.

När du svarar på resten av frågorna ska du ha läst hela boken:

9. Gå tillbaka och titta på dina tidigare svar. Ge exempel på några saker du tycker har förändrats under läsningens gång.

10. Hur skulle du beskriva Ann-Ida nu när du har läst hela berättelsen om henne? Försök hitta både bra och dåliga sidor hos henne.

11 a) Hur tycker du det var att läsa en bok där huvudpersonen själv är berättare?
b) Går det att leva sig in i hennes situation, eller känns handlingen overklig?

12. Sätt betyg på boken (1–10, varav 10 är bäst). Är det en bra eller dålig bok? Varför? Ge exempel på olika personer i boken som du tycker har varit särskilt viktiga. Ge också exempel på någon händelse som du tycker var extra spännande eller extra tråkig. Exemplifiera med citat. Skriv överhuvudtaget alla tankar som dyker upp när du tänker på vad du tycker om boken.

Nu är det slut på frågorna, men om det är något annat du vill skriva om boken, personerna, handlingen o s v, så får du göra det här:

Bilaga 5. Läsloggsmall för Lars elever

Namn: _____ Pojke: ☐ Flicka: ☐

Läslogg för *Vild magi* av Tamora Pierce

Medan du läser *Vild magi* ska du skriva ned dina tankar kring boken i det här lilla häftet. Ibland får du skriva i skolan, ibland hemma. Det är viktigt att du skriver precis vad du själv tycker och att du inte lyssnar för mycket på vad andra har för åsikter om boken.

I häftet finns det några olika frågor som du ska utgå från när du skriver, men längst bak finns det också utrymme för att skriva ned funderingar kring boken som du inte tycker passar under någon av frågerubrikerna.

Kom ihåg att skriva tydligt och med hela meningar så att det blir lätt att följa med i dina tankar. Det är också viktigt att du börjar skriva ganska snart så att du inte har allt kvar till sista veckan. Det bästa är om du skriver lite så fort du har läst en stund i boken.

Hoppas att du får mycket nöje under läsningen. Det ska bli roligt att få höra dina åsikter!

/Helen

1. Vad har du för förväntningar på boken efter att bara ha sett omslaget och pratat om den i klassen?

2. Har du läst fantasyböcker förut, och vad vet du om fantasy?

3. Hur ofta brukar du läsa, och vilken typ av böcker tycker du om?

4. Den här frågan ska du svara på när du har läst det första kapitlet. Vad har du fått för intryck av Daine och Onua?

5. Vad har du för förväntningar inför fortsättningen av boken nu när du har läst ett kapitel? Har du fått ett bra eller dåligt intryck? Varför?

6. Svara på den här frågan när du har läst en bit till: Beskriv miljön. Är det t ex nutid eller dåtid stad eller landsbygd, krig eller fred? Är det en miljö du skulle kunna tänka dig att leva i? Motivera ditt svar.

7. Den här frågan ska du svara på när du har läst ungefär halva boken: Välj ut en manlig och en kvinnlig person i boken och beskriv dem. Är de typiskt ”pojkiga” eller ”flickiga”? Tycker du om dem eller inte? Kom ihåg att skriva *varför* du tycker som du gör.

8. Vad skulle du säga att boken handlar om, och vem/vilka är de viktigaste personerna?

När du svarar på resten av frågorna ska du ha läst hela boken:

9. Gå tillbaka och titta på dina tidigare svar. Ge exempel på några saker du tycker har förändrats under läsningens gång.

10. Hur skulle du beskriva Daine nu när du har läst hela berättelsen om henne? Försök hitta både bra och dåliga sidor hos henne.

11. Hur tycker du det var att läsa en bok med så många kvinnliga personer? Motivera ditt svar!

12. Sätt betyg på boken. Är det en bra eller dålig bok? Varför? Ge exempel på olika personer i boken som du tycker har varit särskilt viktiga. Ge också exempel på någon händelse som du tycker var extra spännande eller extra tråkig. Exemplifiera med citat. Skriv överhuvudtaget alla tankar som dyker upp när du tänker på vad du tycker om boken.

Nu är det slut på frågorna, men om det är något annat du vill skriva om boken, personerna, handlingen o s v, så får du göra det här:

Källor och litteratur

De 127 romaner som lästes av fyra klasser under läsåret 2002/2003 är förtecknade i bilaga 1 och tas därför inte upp här.

Otryckt material

I. Avhandlingens primärmaterial

MUNTLIGA KÄLLOR

Alla dessa muntliga källor, utom de informella samtalen, finns som ljudbandsinspelningar och transkriberade utskrifter i författarens ägo.

Boksamtal 1 med grupp A på Björkskolan, 13/11 2003
Boksamtal 2 med grupp A på Björkskolan, 4/12 2003
Boksamtal 1 med grupp B på Björkskolan, 13/11 2003
Boksamtal 2 med grupp B på Björkskolan, 4/12 2003
Boksamtal 1 med grupp A på Ekskolan, 17/2 2004
Boksamtal 2 med grupp A på Ekskolan, 2/3 2004
Boksamtal 1 med grupp B på Ekskolan, 18/2 2004
Boksamtal 2 med grupp B på Ekskolan, 3/3 2004
Boksamtal 1 på Lindskolan, 20/10 2003
Boksamtal 2 på Lindskolan, 10/11 2003
Boksamtal 1 på Rönnskolan, 17/11 2003
Boksamtal 2 på Rönnskolan, 27/11 2003
Informellt samtal med läraren Bea på Björkskolan, 22/9 2003
Informellt samtal med läraren Erika på Ekskolan, 1/12 2003
Informellt samtal med läraren Lars på Lindskolan, 31/3 2003
Informellt samtal med läraren Roger på Rönnskolan, 10/4 2003
Informellt samtal med läraren Roger på Rönnskolan, 28/1 2004
Intervju med eleverna Fanny och Erik på Lindskolan, 2/2 2004
Intervju med eleverna Malin och Kalle på Ekskolan, 19/3 2004
Intervju med eleverna Tove och Olle på Björkskolan, 5/2 2004
Intervju med eleverna Ylva och Fredrik på Rönnskolan, 28/1 2004
Intervju med läraren Bea på Björkskolan, 26/11 2004
Intervju med läraren Erika på Ekskolan, 9/11 2004
Intervju med läraren Lars på Lindskolan, 8/11 2004
Intervju med läraren Roger på Rönnskolan, 9/12 2004

II. Annat otryckt material

E-BREV

Samtliga i författarens ägo

Grigorjeva, Ljuba (statistikansvarig på Medioteket),”SV: Statistik”, 11/11 2004
Kivi, Christina (informatör hos Rabén & Sjögren), ”SV: Hjärtans fröjd – igen”, 5/5 2004
Larsson, Gunilla (ekonomiansvarig hos En bok för alla), ”SV: Försäljningsstatistik”, 6/5 2004

INTERNETADRESSER

Bibliografi över Tamora Pierces utgivna verk: www.tamorapierce.com/books.htm, 19/3 2007
Bokklubben *Läslusen*: www.laslusen.com/info.html, 20/2 2007
BonnierCarlsen, klassificering av Tamora Pierces *Vild magi*: www.bonniercarlsen.se/v2/, 16/2 2007
Brittisk omslagsbild till Tamora Pierces *Wild Magic*: www.tamorapierce.com/images/wildmagicoriguk.jpg, 19/3 2007
Einarsson, Jan,”Historik. Svenskämnet och didaktiken”. www.educ.umu.se/forskning/smdi/SmDi_historik_jan20%einarsson.pdf, 14/8 2007
Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet, 1990.”Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning”: www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS_15.pdf, 30/1 2007
Information om författaren Per Nilsson: www.forfattarcentrum.se/view_author.asp?sID=711&pType=5&mID=1&aID=197, 22/3 2007
Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning: www.educ.umu.se/forskning/smdi/, 9/2 2007
Omslagsbilder till Tamora Pierces böcker: www.tamora-pierce.com/gallery.htm, 13/2 2007
Simon & Schuster, klassificering av Tamora Pierces *Wild Magic*: www.simonsays.com/content/book.cfm?tab=1&pid=506849, 14/2 2007
Simon & Schuster, klassificering av Tamora Pierces *Alanna. The First Adventure*: www.simonsays.com/content/book.cfm?tab=1&pid=503103, 20/2 2007

LOKALA KURSPLANER

Samtliga i författarens ägo

Lokal kursplan för ämnet svenska på Björkskolan, reviderad år 2003
Lokal kursplan för ämnet svenska på Ekskolan, reviderad år 2003
Lokal kursplan för ämnet svenska på Lindskolan, reviderad år 2003
Lokal kursplan för ämnet svenska på Rönnskolan, reviderad år 2001

Tryckt material

Aase, Laila, ”Literære samtalar”, *Kulturmøte i tekstar. Litteraturdidaktiske perspektiv*, red. Laila Aase & Bjørn Kvalsvik Nicolaysen, Oslo: Det norske samlaget, 2005, s. 106–124

Ambjörnsson, Fanny, *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer,* (diss.), Stockholm: Ordfront, 2004

Andræ, Marika, *Rött eller grönt? Flicka blir kvinna och pojke blir man i B. Wahlströms ungdomsböcker 1914–1944*. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 73, (diss. Uppsala), Stockholm: Wahlströms, 2001

Antoni, Rudolf , ”Läsa och bläddra. Resultat från SOM-undersökningen 1988–2003”, *Bokläsning i den digitala tidsåldern. Aktuella undersökningar från Nordicom och SOM-institutet,* red. Ulla Carlsson. Medienotiser 2004:3, Göteborg: Göteborgs universitet, Nordicom, 2004, s. 103–180

Applebee, Arthur N., *The Child's Concept of Story. Ages Two to Seventeen*, Chicago & London: Chicago UP, 1978

Appleyard, Joseph A., *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*, Cambridge: Cambridge UP, 1990

Aurelius, Eva Haettner & Thomas Götselius, red., *Genreteori*, Lund: Studentlitteratur, 1997

Barnböcker. Ungdomsböcker 2002, Stockholm: Statens kulturråd, 2002

Beauvoir, Simone de, *Det andra könet*, övers. Inger Bjurström & Anna Pyk, Stockholm: AWE/Gebers, 1986 (1949)

Bengtsson, Hans, ”Det är härligt att ljuga”, *Skånska Dagbladet*, 28/11 1992

Bennich-Björkman, Bo, *Forskning om detektivromanen 1907–1977. En kritisk granskning av viktigare insatser i England, USA, Frankrike och Tyskland*. Litteratur och samhälle nr 4/5 1977, Uppsala: Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet, 1978

Bergöö, Kerstin, *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Malmö Studies in Educational Sciences no. 20, (diss.), Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen, 2005

Bjerrum Nielsen, Harriet, ”Inn i klasserommet”, *Kvinder, køn og forskning* 2000:1, s. 6–24

Bjerrum Nielsen, Harriet & Monica Rudberg, ”Jenter og gutter i forandring?” *Kirke og kultur* 1994:2, s. 133–144

Bjurström, Erling, *Högt och lågt. Smak och stil i ungdomskulturen*, (diss. Stockholm), Umeå: Boréa, 1997

Bleich, David, ”Gender Interests in Reading and Language”, *Gender and Reading. Essays on Readers, Texts, and Contexts,* red. Elizabeth A. Flynn & Patrocinio P. Schweickart, Baltimore & London: Johns Hopkins UP, 1986, s. 234–266

Boëthius, Ulf, ”Från könsrollskritik till genusanalys. Könsorienterad forskning om ungdomars läsning”, *Kön och identitet i förändring*. FUS-rapport nr 3, red. Johan Fornäs, Ulf Boëthius & Sabina Cwejman, Stockholm/Stehag: Symposion, 1991, s. 173–217

Bokutredningen. Statens offentliga utredningar 1952:23, Stockholm: Ecklesiastikdepartementet, 1952

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

Bowman, Cynthia Ann, ”Gender Differences in Response to Literature”, *Gender Issues in the Teaching of English*, red. Bruce C. Appleby & Nancy Mellin McCracken, Portsmouth: Boynton/Cook, 1992, s. 80–92

Brink, Lars, *Gymnasiets litterära kanon. Urval och värderingar i läromedel 1910–1945*. Skrifter utgivna av Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen nr 30, (diss.), Uppsala: Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen, 1992

–, *Försvunna bokslukare? Om läslust och läsvanor hos elever i grundskolan i fyra Gävleborgskommuner*. Working Paper no. 8 vid Gävle högskola, Gävle: Gävle högskola, 2000

–, ”Boksamtal under mellanåren”, *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola,* red. Lena Kåreland. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 87, Stockholm: Natur och Kultur, 2005a, s. 203–252

–, ”*Bröderna Lejonhjärta*. En receptionsstudie i år 3”, *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola,* red. Lena Kåreland. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 87, Stockholm: Natur och Kultur, 2005b, s. 155–180

–, ”Välja bok. Läspreferenser hos en grupp barn under år 1–3 och år 6”, *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola,* red. Lena Kåreland. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 87, Stockholm: Natur och Kultur, 2005c, s. 181–201

Broberg, Jan, *På fantasins vingar. En bok om fantasy*, Stockholm: Carlsson, 1994

Brodow, Bengt & Kristina Rininsland, *Att arbeta med skönlitteratur i skolan. Praktik och teori*, Lund: Studentlitteratur, 2005

Bäckius, Kajsa, *Per Nilsson som formmässig förnyare. En narratologisk studie av* Hjärtans fröjd *och* Anarkai. C-uppsats, Litteraturvetenskapliga institutionen, Stockholm: Stockholms universitet, 1999

Bäckman, Stig, ”Pilotundersökning 4 i den svenska skolkulturella kontexten”, *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, red. Örjan Torell et al. Institutionen för humaniora. Rapport nr 2002:12, Härnösand: Mitthögskolan, 2002, s. 101–123

Carlson, Åsa, *Kön, kropp och konstruktion. En undersökning av den filosofiska grunden för distinktionen mellan kön och genus*, (diss. Stockholm), Stehag: Symposion, 2001

Carlsson, Maj Asplund, Gunilla Molin & Richard Nordberg, red., *Texter och så vidare. Det vidgade textbegreppet i svensk skola och förskola.* Svenskläraförenings årsskrift 2003. Svenskläraserien nr 126, Stockholm: Svenskläraföreningen, 2003

Carlsson, Ulla, Ulrika Facht & Karin Hellingwerf, ”Bokläsning i den digitala tidsåldern. Resultat från Mediebarometern 1979–2003”. *Bokläsning i den digitala tidsåldern. Aktuella undersökningar från Nordicom och SOM-institutet,* red. Ulla Carlsson. Medienotiser 2004:3, Göteborg: Göteborgs universitet, Nordicom, 2004, s. 17–102

Cassuto, Leonard & Jeanne Campbell Reesman, red., *Rereading Jack London*, Stanford: Stanford UP, 1996

Chambers, Aidan, *Tell Me. Children, Reading and Talk*, Portland: Stenhouse Publishers och Markham: Pembroke Publishers, 1996 (1993)

Cherland, Meredith Rogers, *Private Practices. Girls Reading Fiction and Constructing Identity*. London & Bristol: Taylor & Francis, 1994

Cohen, John, ”Tamora Pierce”, *Reading Time* 45:3 (2001) s. 20–21

Connell, R.W., *The Men and the Boys*, Cambridge: Polity, 2000

–, *Gender,* Cambridge: Polity, 2002

Culler, Jonathan, *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*, London: Routledge & Kegan Paul, 1975

–, *The Pursuit of Signs. Semiotics, Literature, Deconstruction*, London & New York: Routledge, 2001 (1981)

Dahl, Karin, ”Från färdighetsträning till språkutveckling”, *Svenskämnet i förvandling, Historiska perspektiv – aktuella utmaningar*, red. Gun Malmgren & Jan Thavenius, Lund: Studentlitteratur, 1991, s. 66–107

Danielsson, Annica, *Tre antologier – tre verkligheter. En undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945–1975*, (diss.), Lund: Lund UP, 1988

Davies, Julia, ”Taking Risks or Playing Safe. Boys’ and Girls’ Talk”, *Gender in the Secondary Curriculum. Balancing the Books*, red. Ann Clark & Elaine Millard, London & New York: Routledge, 1998, s. 11–26

Dysthe, Olga, *Det flerstemmige klasserommet. Skriving og samtale for å lære*, Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1995

Eco, Umberto, *Six Walks in the Fictional Woods*, Cambridge [USA] & London: Harvard UP, 1994

Edström, Vivi, *Barnbokens form. En studie i konsten att berätta*, Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 11, Göteborg: Stegelands, 1980

Einarsson, Jan, *Språksociologi*, Lund: Studentlitteratur, 2004

–, ”Inledning. Svenskämnet och didaktiken”, *Perspektiv på didaktik. Svenskämnet i*

fokus, red. Sofia Ask. Svenskläraföreningens årsskrift 2005. Svenskläraserien nr 228, Stockholm: Svenskläraföreningen, 2005, s. 7–14

Einarsson, Jan & Tor G. Hultman, *Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*, Malmö: Gleerups, 1984

Ekholm, Mats & Anders Fransson, *Praktisk intervjuteknik*, Stockholm: Norstedts, 1992 (1975)

Elmfeldt, Johan, *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*, (diss. Lund), Stockholm/Stehag: Symposion, 1997

Englund, Boel, *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt åter-skapande*, Studies in Educational Sciences no. 10, (diss.), Stockholm: HLS förlag, 1997

Eriksson, Katarina, *Life and Fiction. On Intertextuality in Pupils' Booktalk*, Linköping Studies in Arts and Science no. 251, (diss.), Linköping: Linköpings universitet, Tema Barn, 2002

Ewald, Annette, *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår.* Malmö Studies in Educational Sciences no. 29, (diss.), Malmö: Malmö högskola, lärarutbildningen, 2007

Fish, Stanley, *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*, Cambridge [USA] & London: Harvard UP, 1980

Florin, Christina & Ulla Johansson, "Kunskap och kompetens som vapen", *Häften för kritiska studier* 23:3 (1990), s. 17–29

Flynn, Elizabeth A., "Gender and Reading", *Gender and Reading. Essays on Readers, Texts, and Contexts,* red. Elizabeth A. Flynn & Patrocinio P. Schweickart, Baltimore & London: Johns Hopkins UP, 1986, s. 267–288

Fornäs, Johan, Ulf Lindberg & Ove Sernhede, *Under rocken. Musikens roll i tre unga band*, Stockholm/Lund: Symposion, 1989 (1988)

Fransson, Birgitta, "Per Nilsson – dagdrömmare med blåmärken", *Opsis Kalopsis* 1993:3, s. 12–15

–, "Mina böcker skall läsas nu – imorgon är de för gamla!" Intervju med Anita Eklund Lykull, *Opsis Kalopsis* 1995:5, s. 29

Fry, Donald, *Children Talk About Books. Seeing Themselves as Readers*, Milton Keynes: Open UP, 1985

Fröjd, Per, *Att läsa och förstå svenska. Läsförmågan hos elever i årskurs 9 i Borås 2000–2002.* Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap nr 3, (diss.), Göteborg: Göteborgs universitet, 2005

Furhammar, Sten, *Varför läser du?*, Stockholm: Carlssons, 1997

Furuland, Lars, "Barnlitteratur kontra barnboksläsning", *Utblick över barn- och ungdomslitteraturen*, red. Lars Furuland & Mary Ørvig. Ord och bilder för barn och ungdom 2, Stockholm: Rabén & Sjögren, 1986, s. 93–95

Furuland, Lars, Mary Ørvig & Sonja Svensson, *Ungdomslitteraturen. Historik, kom-*

mentarer, texturval. Ord och bilder för barn och ungdom 3, Stockholm: Rabén & Sjögren, 1994

Genette, Gérard, *Figures III*. Poétique, Paris: Éditions du Seuil, 1972

–, *Seuils*. Poétique, Paris: Éditions du Seuil, 1987

Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier, ”Svenska. Kursplan”, Stockholm: Skolverket och Fritzes, 2000, s. 96–101

Gunder, Anna, *Hyperworks. On Digital Literature and Computer Games*. Skrifter utgivna av Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Uppsala nr 48, (diss.), Uppsala: Uppsala universitet, 2004

Haglund, Magnus, ”Tankelek som öppnar en dörr till friheten”, *Idag*, 28/8 1993

Hallberg, Kristin, ”Hästböcker. En litteraturart att ta på allvar”, *Opsis Kalopsis* 2003:2, s. 35–39

Hansson, Gunnar, *Dikten och läsaren*. *Studier över diktupplevelsen*, (diss. Uppsala), Stockholm: Bonniers, 1959

–, *Litteraturen och mottagarna*, Lund: Gleerups, 1970 [preliminär upplaga]

–, *Inte en dag utan en bok. Om läsning av populärfiktion.* Linköping Studies in Arts and Science no. 30, Linköping: Linköpings universitet, Tema Kommunikation, 1988

Harding, Sandra, *The Science Question in Feminism*, Ithaca & London: Cornell UP, 1986

Haywood, Chris & Máirtín Mac an Ghaill, ”Schooling Masculinities”, *Understanding Masculinities. Social Relations and Cultural Arenas*, red. Máirtín Mac an Ghaill, Buckingham & Philadelphia: Open UP, 1996, s. 50–60

Hirdman, Anja, *Tilltalande bilder. Genus, sexualitet och publiksyn i* Veckorevyn *och* FibAktuellt, (diss.), Stockholm: Atlas, 2001

Hirdman, Yvonne, *Genussystemet. Teoretiska funderingar kring kvinnors sociala underordning*. Maktutredningen, rapport nr 23, Uppsala: Maktutredningen, 1988

–, *Genus. Om det stabilas föränderliga former*, Malmö: Liber, 2001

Holmberg, John-Henri, *Fantasy. Fantasylitteraturens historia, motiv och författare*, Viken: Replik, 1995

Holmberg, Olle, *Ungdom och media. Om reception av fiktion på bio och i TV*, Lund: Studentlitteratur, 1994

Hunt, Peter, ”Introduction. Fantasy and Alternative Worlds”, *Alternative Worlds in Fantasy Fiction*. *Ursula le Guin, Terry Pratchett, Philip Pullman and Others. Including* The Amber Spyglass, red. Peter Hunt & Millicent Lenz. Contemporary Classics of Children’s Literature, London & New York, Continuum, 2001, s. 1–41

Imsen, Gunn, *Lärarens värld. Introduktion till allmän didaktik*, övers. Inger Almqvist, Lund: Studentlitteratur, 1999 (1997)

Iser, Wolfgang, *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*, Baltimore & London: The Johns Hopkins UP, 1978 (1972)

–, *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response,* Baltimore & London: The Johns Hopkins UP, 1980 (1976)

Jansson, Bo G., *Världen i berättelsen. Narratologi och berättarkonst i mediaåldern*. Kultur och lärande nr 2001:5, Falun: Högskolan Dalarna, 2001

Johansson, Barbro, *Slukaråldern, finns den? En pilotstudie av några mellanstadieklassers fritidsläsning, Utförd hösten 1988*. D-uppsats, Litteraturvetenskapliga institutionen, Stockholm: Stockholms universitet, 1989

Johansson, Thomas, ”Det stora äventyret. Tonårspojkar och psykologisk utveckling”, *Om unga män. Identitet, kultur och livsvillkor*, red. Göran Bolin & Karin Lövgren, Lund: Studentlitteratur, 1995, s. 28–48

Johnsson-Smaragdi, Ulla & Annelis Jönsson, *TV och bokläsning – samspel eller konkurrens? Bokens ställning i mediekonkurrensen över tre decennier*. Rapporter om utbildning vid Malmö högskola 2002:3, Malmö: Malmö högskola, 2002

Kershaw, Alex, *Jack London. A Life,* London: HarperCollins, 1997

Klingberg, Göte, ”Fantastiska berättelser. Science fiction. Framtidsskildringar”, *Ungdomslitteraturen. Historik, kommentarer, texturval.* Ord och bilder för barn och ungdom 3, red. Lars Furuland, Sonja Svensson & Mary Ørvig, Stockholm: Rabén & Sjögren, 1994, s. 244–279

Kulturbarometern 2002, Kulturen i siffror 2003:1, Stockholm: Statens kulturråd, 2003

Kåreland, Lena, *Möte med barnboken*. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 50, Stockholm: Natur och Kultur, 1994

–, ”Fladdrigt och utan de stora frågorna”. Recension av Tamora Pierces *Vild magi, Svenska Dagbladet*, 21/6 2004

Kåreland, Lena & Agneta Lindh-Munther, ”Om läsning och könsmönster i förskolan”, *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola,* red. Lena Kåreland. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 87, Stockholm: Natur och Kultur, 2005a, s. 53–75

–, ”Förskolan som litterär miljö”, *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola,* red. Lena Kåreland. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 87, Stockholm: Natur och Kultur, 2005b, s. 77–112

–, ”(S)könlitteraturen i förskolan”, *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola,* red. Lena Kåreland. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 87, Stockholm: Natur och Kultur, 2005c, s. 113–152

Langer, Judith A., ”Rethinking Literature Instruction”, *Literature Instruction. A Focus on Student Response*, red. Judith A. Langer, Urbana: National Council of Teachers of English, 1992, s. 35–53

–, *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*, New York: Teachers College Press och Newark: International Reading Association, 1995

Lantz, Annika, *Intervjumetodik. Den professionellt genomförda intervjun*, Lund: Studentlitteratur, 1993

Larsmo, Ola, ”Utan klassiker är man kokt”, *Dagens Nyheter*, 18/9 2004

Larson, Lorentz, *Ungdom läser. En undersökning över läsintressena hos barn och ungdom i åldern 7–20 år*. Pedagogiska skrifter 195–198, Göteborg: Göteborgs universitet, 1947

Larsson, Lisbeth, *En annan historia. Om kvinnors läsning och svensk veckopress*, (diss. Lund), Stockholm/Stehag: Symposion, 1989

Leijonhielm, Christer, *Ungdomens läsvanor. En undersökning bland manlig 19-årig ungdom med särskild hänsyn till läsvanornas samband med skolutbildning och intelligens*, Stockholm: Forum, 1954

Lindgren-Fridell, Marita, "Barns reaktioner inför bild, särskilt barnboksbild", *Bilden i barnboken*, red. Lena Fridell. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 7, Göteborg: Stegelands, 1977, s. 9–30

Linell, Per, *Transkription av tal och samtal. Teori och praktik.* Arbetsrapporter från Tema K 1994:9, Linköping: Linköpings universitet, Tema K, 1994

Linnér, Bengt, *Litteratur och undervisning. Om litteraturläsningens institutionella villkor*, (diss. Lund), Malmö: Liber, 1984

Linnér, Bengt & Lars-Göran Malmgren, *Litteratur och social förståelse. Om användning av litteratur i två vuxenklasser.* Delrapport från *Läsprojektet*, Lund: Pedagogiska gruppen, Litteraturvetenskapliga institutionen, 1980

Linnér, Bengt, Lars-Göran Malmgren & Jan Thavenius, *Litteratur och historisk förståelse. Om ett projektarbete om barnet i historien*. Delrapport från *Läsprojektet*, Lund: Pedagogiska gruppen, Litteraturvetenskapliga institutionen, 1982

London, Jack, *Skriet från vildmarken*, övers. Kerstin & Olle Backman, Stockholm: Klassikerförlaget, 1988 (1903)

Lpo94 och Lpf94. Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna, Stockholm: Utbildningsdepartementet, 1994

Lublinn, Barbara, *Ungdomsbokens omslag. Fyra fallstudier*. C-uppsats, Konstvetenskapliga institutionen, Stockholm: Stockholms universitet, 1997

Lundgren, Anna Sofia, *Tre år i g. Perspektiv på kropp och kön i skolan.* Etnologiska skrifter nr 23, (diss. Umeå), Stockholm/Stehag: Symposion, 2000

Lundgren, Eva, *Det får da være grenser for kjønn! Voldelig empiri og feministisk teori*, Oslo: Universitetsforlaget, 1993

Lundqvist, Ulla, *Bland grottbjörnar, törnfåglar och monster. En analys av ungdomars läsning*, Lund: Bibliotekstjänst, 1988

–, *Tradition och förnyelse. Svensk ungdomsbok från sextiotal till nittiotal*, Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 51, Stockholm: Rabén & Sjögren, 1994a

–, *Läsäventyr från när och fjärran. Tolv bokpresentationer för unga vuxna*, Lund: Bibliotekstjänst, 1994b

–, *Läsa. Tolka. Förstå. Litteraturpedagogiska modeller*, Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1995

Lykull, Anita Eklund, *Ängel i grön klänning*, Stockholm: Rabén & Sjögren, 1997

– , *Ängel i grön klänning*, Stockholm: Rabén & Sjögren, 2002 (1997)
Läsa för att lära. Undersökning av elevers läsvanor och lärares förutsättningar att arbeta med läsning i skolan, ”Delrapport 1. Elevers läsvanor”, Stockholm: Lärarnas riksförbund, 2005
Läs- och bokvanor i fem svenska samhällen. Litteraturutredningens läsvanestudier. Statens offentliga utredningar 1972:20, Stockholm: Liber förlag/Allmänna förlaget, 1972
Löfgren, Katarina, ”En ny våg av pojk- och flickböcker?” *Författaren* 1998: 6/7, s. 36–37
Lövgren, Karin, ”Farlig lockelse? Tonårsflickors läsning av romantikböcker”, *Om unga kvinnor. Identitet, kultur och livsvillkor*, red. Hillevi Ganetz & Karin Lövgren, Lund: Studentlitteratur, 1991, s. 97–117
Malmgren, Gun, *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet nr 92:188, (diss.), Lund: Lunds universitet, 1992
Malmgren, Lars-Göran, *Litteraturreception och litteraturpedagogik. Utgångspunkter för ett forskningsprojekt*, Lund: Pedagogiska gruppen, 1983
– , *Den konstiga konsten. Om litteraturläsning och litteraturpedagogik*, Lund: Studentlitteratur, 1986
– , ”Den tidiga litteraturläsningen i ett utvecklingsperspektiv”, *Språkutveckling under skoltiden*, red. Carin Sandqvist & Ulf Teleman, Lund: Studentlitteratur, 1989, s. 259–273
– , *Svenskundervisning i grundskolan,* Lund: Studentlitteratur, 1996 (1988)
– , *Åtta läsare på mellanstadiet. Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv,* Lund: Studentlitteratur, 1997
Martinsson, Bengt-Göran, *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865–1968*. Linköping Studies in Arts and Science no. 35, (diss.), Linköping: Linköpings universitet, Tema Kommunikation, 1989
McCormick, Kathleen, *The Culture of Reading and the Teaching of English*, Manchester & New York: Manchester UP, 1994
McCormick, Kathleen & Gary F. Waller, ”Text, Reader, Ideology. The Interactive Nature of the Reading Situation”, *Poetics* 1987:2, s. 193–208
McCracken, Nancy Mellin, ”Re-Gendering the Reading of Literature”, *Gender Issues in the Teaching of English*, red. Bruce C. Appleby & Nancy Mellin McCracken, Portsmouth: Boynton/Cook, 1992, s. 55–68
Meurling, Birgitta, *Sarons liljor? En etnologisk studie av prästfruars könskonstituering*, (diss. Uppsala), Stockholm: Carlssons, 1996
Millard, Elaine, *Differently Literate. Boys, Girls and the Schooling of Literacy*, London & Philadelphia: Routledge, 1997

–, ”Balancing the Books. Tackling Gender Differences in Reading”, *Gender in the Secondary Curriculum. Balancing the Books*, red. Ann Clark & Elaine Millard, London & New York: Routledge, 1998, s. 43–59

Moi, Toril, *What Is a Woman? And Other Essays*, Oxford: Oxford UP, 1999

Molloy, Gunilla, *Reflekterande läsning och skrivning. Årskurs 7–9*, Lund: Studentlitteratur, 1996

–, ”Har fröken läst *Fever pitch*?”, *Svenskämnets didaktik*, 1998:2 s. 52–58

–, ”Om tonårsflickors motståndsläsning”, *Årboka. Litteratur for barn og unge 1999*, Oslo: Samlaget, 1999, s. 67–80

–, *Läraren*-Litteraturen-*Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*, (diss.), Stockholm: Lärarhögskolan, 2002

–, *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*, Lund: Studentlitteratur, 2004

–, ”Bättre samtal i skolan”, *Dagens Nyheter*, 25/9 2004

–, *Skolämnet svenska. En kritisk ämnesdidaktik*, Lund: Studentlitteratur, 2007

Mählqvist, Stefan, *Böcker för svenska barn 1870–1950. En kvantitativ analys av barn- och ungdomslitteratur i Sverige.* Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 5, (diss. Uppsala), Stockholm: Gidlunds, 1977

–, ”Skriet från vildmarken. Civilisationskritik i den nordiska tonårsromanen”, *Skriet från vildmarken. Konferens om civilisationskritik i den moderna nordiska barn- och ungdomslitteraturen. Kungälv den 29–30 september 1991*, Stockholm: Barn- och ungdomsboksrådet, 1992, s. 1–9

–, ”Impressionen einer Lesung”, *JuLit* 1997:4, s. 12–13

Møhl, Bo & May Schack, *När barn läser. Litteraturupplevelse och fantasi*, övers. Sten Andersson, Hedemora: Gidlunds, 1981

Nesser, Håkan, ”Om någonting händer”, *Färdlektyr*, Stockholm: Stor-Stockholms lokaltrafik, 2000

Nettervik, Ingrid, *I barnbokens värld*, Malmö: Gleerups Utbildning, 2002 (1994)

Nikolajeva, Maria, ”Auktoritära män och otillförlitliga kvinnor. Genus och berättande”, *Berättaren. En gäckande röst i texten*, red. Lars-Åke Skalin. Örebro Studies in Literary History and Criticism no. 3, Örebro: Universitetsbiblioteket, 2003, s. 179–205

–, *Barnbokens byggklossar,* Lund: Studentlitteratur, 2004 (1998)

Nilsson, Nils-Erik, ”Att skapa textvärldar”, *Läsares läsning. Ämnesdidaktiska perspektiv på meningsskapande*, red. Nils-Erik Nilsson & Sten-Olof Ullström, Karlstad: Karlstads universitet, Ämnesdidaktiska gruppen, 2000, s. 41–57

Nilsson, Per, *Hjärtans fröjd*, Stockholm: En bok för alla, 1997 (1992)

–, *The Return of* Hjärtans fröjd, Stockholm: Rabén & Sjögren, 2007

Nilsson, Sven, ”Lästräning – terapi eller frigörelse?”, *Svenskämnets kris*, red. Bengt Brodow et al., Skrifter utgivna av Svenskläraförening nr 163, Lund: Liber Läromedel, 1976, s. 75–84

Nordlinder, Eva, ”Om läslust och läspreferenser. Barns smak. Att välja sin läsning”, *Barns smak. Om barn och estetik*, red. Anne Banér, Stockholm: Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet, 2004, s. 37–54

Nuernberg, Susan M., red., *The Critical Response to Jack London*. Critical Responses in Arts and Letters no. 19, Westport: Greenwood Press, 1995

Nussbaum, Martha C., *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge [USA] & London: Harvard UP, 1997

Olin-Scheller, Christina, ”Såpor, Strindberg och *Sagan om ringen*. Några perspektiv på gymnasieelevers litterära repertoarer”, *Perspektiv på didaktik. Svenskämnet i fokus,* red. Sofia Ask. Svensklärarföreningens årsskrift 2005. Svensklärarserien nr 228, Stockholm: Svensklärarföreningen, 2005, s. 98–109

–, *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad University Studies 2006:67, (diss.), Karlstad: Karlstads universitet, Estetisk-filosofiska fakulteten, 2006

Olsson, Lotta, ”Barnbokens väg från klassiker till Harry Potter”, *Dagens Nyheter*, 1/9 2003

Palm, Anders, ”Att tolka texten”, *Litteraturvetenskap. En inledning*, red. Staffan Bergsten, Lund: Studentlitteratur, 1998, s. 155–169

Persson, Annika, ”Läsa för livet”, *Dagens Nyheter*, 14/9 2004

Persson, Magnus, ”Populärkultur i skolan. Traditioner och perspektiv”, *Populärkulturen och skolan*, red. Magnus Persson, Lund: Studentlitteratur, 2000, s. 15–101

Pierce, Tamora, *Vild magi.* De odödliga. Bok ett, övers. Ylva Spångberg, Stockholm: BonnierCarlsen, 2003 (1992)

–, *En bland vargar.* De odödliga. Bok två, övers. Ylva Spångberg, Stockholm: BonnierCarlsen, 2004 (1994)

–, *Kejsarens magi.* De odödliga. Bok tre, övers. Ylva Spångberg, Stockholm: BonnierCarlsen, 2004 (1995)

–, *I gudarnas rike.* De odödliga. Bok fyra, övers. Ylva Spångberg, Stockholm: BonnierCarlsen, 2005 (1996)

PISA 2000. Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv. Skolverkets rapport nr 209, Stockholm: Skolverket, 2001

Probst, Robert E., *Response and Analysis. Teaching Literature in Junior and Senior High School*, Portsmouth [USA]: Boynton/Cook, 1988

Purves, Alan C., ”The Reader as Cultural Artifact. Some Implications for Research and Policy”, *Litteraturen och läsarna. Festskrift till Gunnar Hansson,* red. Cai Svensson. SIC nr 20, Linköping: Linköpings universitet, Tema Kommunikation, 1988, s. 22–26

Radway, Janice A., *Reading the Romance. Women, Patriarchy and Popular Literature*, Chapel Hill: North Carolina UP, 1984

Rehn, Mats, *Jack London i Sverige. Studier i marknadsföring och litterärt inflytande*. Skrifter utgivna av Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Uppsala, nr 7, (diss.), Uppsala: Avdelningen för litteratursociologi vid litteraturvetenskapliga institutionen, 1974

Reisby, Kirsten, "Kønssensitiv pædagogik", *Likt og ulikt. Kjønnsdimensjonen i pedagogisk tenkning og praksis*, red. Anne-Lise Arnesen et al. HiO-rapport 1998:2, Oslo: Høgskolen i Oslo, 1998, s. 13–38

Rosenblatt, Louise M., *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois UP, 1994 (1978)

–, *Literature as Exploration,* New York: The Modern Language Association of America, 1995 (1938)

Sarland, Charles, *Young People Reading. Culture and Response*, Milton Keynes & Philadelphia: Open UP, 1991

Schmidl, Helen, "'It Takes Two to Tango'. Om Per Nilssons *Hjärtans fröjd*", *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola,* red. Lena Kåreland. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 87, Stockholm: Natur och Kultur, 2005, s. 285–309

Simonsson, Maria, *Bilderboken i förskolan. En utgångspunkt för samspel*. Linköping Studies in Arts and Science no. 287. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 84, (diss.), Linköping: Linköpings universitet, Tema Barn, 2004

Sjögren, Olle, "Den förbannade tröskeln. Skräckfilm som modern övergångsrit", *Våldet mot ögat. Filmforskare om film- och videoskräck*, red. Tilda Maria Forselius & Seppo Luoma-Keturi, Stockholm: Författarförlaget, 1985, s. 13–58

Skalin, Lars-Åke, "Karaktär och perspektiv. Om statiska och dynamiska gestalter", *Ordet och köttet. Om teorin kring litterära karaktärer*, red. Lars-Åke Skalin. Örebro Studies in Literary History and Criticism no. 2, Örebro: Universitetsbiblioteket, 2003, s. 123–150

Skeggs, Beverley, *Formations of Class and Gender. Becoming Respectable*, London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage, 1997

Smidt, Jon, "I klassens sosiale rom blir teksten til", *Läsning pågår. Om förhållningssätt till skönlitteratur*, red. Staffan Thorson, Svenskläraförenings årsskrift 1991. Svensklärarserien nr 209, Stockholm: Svensklärarföreningen, 1991, s. 33–43

–, *Sjangrer och stemmer i norskrommet. Kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*, Oslo: Universitetsforlaget, 2004

Spender, Dale, *Invisible Women. The Schooling Scandal*, London: The Women's Press, 1989 (1982)

Steffensen, Anette & Torben Weinreich, *Den dyrebare tid. De 14–15-åriges læsevaner*, Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag, 2001

Stover, Lois, "Must Boys Be Boys and Girls Be Girls? Exploring Gender through Reading Young Adult Literature", *Gender Issues in the Teaching of English*, red.

Bruce C. Appleby & Nancy Mellin McCracken, Portsmouth: Boynton/Cook, 1992, s. 93–110

Strindberg, August, ”Ett halvt ark papper”, *Sagor*, Stockholm: Geber, 1903

Svedjedal, Johan, ”Spänning och nyfikenhet som effekter av prosafiktionens temporalstruktur. En begreppsdiskussion”, *Brott, kärlek, äventyr. Texter om populärlitteratur*, red. Dag Hedman, Lund: Studentlitteratur, 1995, s. 61–72

Svedner, Per Olov, *Svenskämnet och svenskundervisningen. Närbilder och helhetsperspektiv*, Uppsala: Kunskapsföretaget, 1999

Svensson, Cai, ”Litteraturläsningsförmågan och dess utveckling under skolåren”, *Språkutveckling under skoltiden*, red. Carin Sandqvist & Ulf Teleman, Lund: Studentlitteratur, 1989, s. 239–257

Svensson, Sonja, ”Ett släkte för sig. Om åldersbarriärer i den svenska ungdomsboken 1950–1975”, *Kring den svenska ungdomsboken. Analys, debatt, handledning*, red. Ulla Lundqvist & Sonja Svensson, Stockholm: Natur och Kultur, 1977, s. 11–63

Säljö, Roger, *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*, Stockholm: Prisma, 2000

Söderlund, Petra, *Läsarnas nätverk. Om bokläsare och Internet*. Skrifter utgivna av Avdelningen för litteratursociologi vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Uppsala nr 47, Uppsala: Uppsala universitet, 2004

Taube, Karin, ”Hur i all världen läser svenska elever? En jämförande undersökning av barns läsning i 31 länder”. Skolverkets rapport nr 78, Stockholm: Skolverket, 1995

Thavenius, Jan, *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner*, Stockholm/Stehag: Symposion, 1991

Thomson, Jack, *Understanding Teenagers' Reading. Reading Processes and the Teaching of Literature*, Melbourne: Methuen, 1987

Thorson, Staffan, ”Robert och litteraturen. Elever möter texter av Verner von Heidenstam, August Strindberg och Siv Widerberg”, *Tid att läsa. Tid att tänka. Om litteraturarbete i skolan*, red. Kristian Wåhlin, Stockholm: Almqvist & Wiksell Läromedel, 1988, s. 63–87

–, ”Vad med skönlitteraturen? Om litteraturdidaktik, receptionsforskning och ämnesteori”, *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2002:3, s. 30–46

–, *Den dubbla receptionen. Om litteratursamtal mellan elever och deras svensklärare*. Skrifter utgivna av Litteraturvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet nr 46, Göteborg: Göteborgs universitet, 2005

Toijer-Nilsson, Ying & Boel Westin, red. *Om flickor för flickor. Den svenska flickboken*. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 52, Stockholm: Rabén & Sjögren, 1994

Torell, Örjan, ”Pedagogiska perspektiv och slutsatser”, *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, red. Örjan Torell

et al. Institutionen för humaniora. Rapport nr 2002:12, Härnösand: Mitthögskolan, 2002a, s. 33–51

–, ”Resultat. En översikt”, *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, red. Örjan Torell et al. Institutionen för humaniora. Rapport nr 2002:12, Härnösand: Mitthögskolan, 2002b, s. 74–100

Turton, Rayma, ”Tamora Pierce. Interviewed by Rayma Turton”, *Magpies* 16:3 (2001), s. 14–17

Ulfgard, Maria, *För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning*, Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 78, (diss. Lund), Stockholm: Wahlströms, 2002

–, ”Fritidsläsning. Bara en privatsak?” *Texter och så vidare. Det vidgade textbegreppet i svensk skola och förskola.* red. Maj Asplund Carlsson, Gunilla Molin & Richard Nordberg, Svenskläraförenings årsskrift 2003. Svensklärarserien nr 226, Stockholm: Svenskläraföreningen, 2003, s. 105–118

West, Candace & Don H. Zimmerman, ”Doing Gender”, *Gender and Society* 1987:1, s. 125–151

Wharton, Amy S., *The Sociology of Gender. An Introduction to Theory and Research*, Malden, Oxford & Carlton: Blackwell Publishing, 2005

Wikström, Cecilia, ”Skapa svensk litteraturkanon”, *Sydsvenska Dagbladet*, 22/7 2006

Wolf, Lars, ”’Ikaros’ på högstadiet. En aspekt på begreppet litterär medvetenhet”, *Litteraturdidaktik. Texter om litterär kompetens och lyrik i skolan*, red. Stig Bäckman et al., Institutionen för kultur och humaniora. Rapport nr 1998:8, Härnösand: Mitthögskolan, 1998, s. 36–50

–, *Läsaren som textskapare,* Lund: Studentlitteratur, 2002

Wolff, Janice M., ”Teaching the Contact Zone. The Myth of Safe Houses”, *Critical Theory and the Teaching of Literature. Politics, Curriculum, Pedagogy*, red. James F. Slevin & Art Young, Urbana: National Council of Teachers of English, 1996

Wåhlin, Kristian, ”Litteraturens kontext. Om svenskundervisningens ramfaktorer”, *Tid att läsa. Tid att tänka. Om litteraturarbete i skolan*, red. Kristian Wåhlin, Stockholm: Almqvist & Wiksell Läromedel, 1988a, s. 9–28

–, ”Tolkning av texter i skolan”, *Tid att läsa. Tid att tänka. Om litteraturarbete i skolan*, red. Kristian Wåhlin, Stockholm: Almqvist & Wiksell Läromedel, 1988b, s. 152–171

Wåhlin, Kristian & Maj Asplund Carlsson, *Barnens tre bibliotek. Läsning av fiktionsböcker i slukaråldern*. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 53, Stockholm/Stehag: Symposion, 1994

Yampbell, Cat, ”Judging a Book by Its Cover. Publishing Trends in Young Adult Literature”, *The Lion and the Unicorn* 29:3 (2005), s. 348–372

Ziehe, Thomas, *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser*, övers. Hans O. Sjöström, Stockholm: Norstedts, 2003 (1982)

Årheim, Annette, ”Kompetens och attityd i mångkulturella klassrum. Litteraturens möjligheter och begränsningar”, *Texter och så vidare. Det vidgade textbegreppet i svensk skola och förskola.* red. Maj Asplund Carlsson, Gunilla Molin & Richard Nordberg, Svensklärarföreningens årsskrift 2003. Svensklärarserien nr 226, Stockholm: Svensklärarföreningen, 2003, s. 95–104

–, ”’Det ska ha hänt i verkligheten’. Om den självbiografiska genren i litteraturundervisningen”, *Perspektiv på didaktik. Svenskämnet i fokus,* red. Sofia Ask. Svensklärarföreningens årsskrift 2005. Svensklärarserien nr 228, Stockholm: Svensklärarföreningen, 2005a, s. 110–119

–, *Medier och identitet i gymnasisters mångkulturella vardag,* (lic.), Växjö: Växjö universitet, Institutionen för humaniora, 2005b

Öhman, Anders, *Äventyrets tid. Den sociala äventyrsromanen i Sverige 1841–1859.* Umeå Studies in the Humanities no. 93, (diss. Umeå), Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 1990

Öhrn, Elisabet, *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter*. Göteborg Studies in Educational Sciences no. 77, (diss.), Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 1990

–, ”Elevers inflytande i skolan. Om kön, klass och förändring”, *Skolan i centrum*, red. Ulla Tebelius & Silwa Claesson, Lund: Studentlitteratur, 2000, s. 98–111

–, *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan,* Skolverkets monografiserie, Stockholm: Skolverket, 2002

Österlund, Mia, ”I textens tambur. En studie av omslagen till förklädnadsromaner”, *Horisont* 2001:2, s. 30–39

Personregister

Aase, Laila 103
Ambjörnsson, Fanny 139, 140, 209
Andræ, Marika 91, 92, 160, 161, 308
Antoni, Rudolf 37
Applebee, Arthur N. 165, 172
Appleby, Bruce C. 40, 44, 324
Appleyard, Joseph A. 18, 19, 46, 51, 58, 59, 60, 142, 156, 169, 170, 174, 175, 177, 182, 259, 260, 261, 274, 275, 276, 278, 279, 280, 281, 290, 291, 296, 297, 298, 300, 301
Arnesen, Anne-Lise 101
Ask, Sofia 15, 163
Aurelius, Eva Haettner 18

Banér, Anne 96
Barker, Andrew P. 324
Beauvoir, Simone de 61
Bengtsson, Hans 120, 148
Bennich-Björkman, Bo 240
Bergsten, Staffan 46
Bergström, Gunilla 167
Bergöö, Kerstin 52, 66
Bexell, Eva 167
Bjurström, Erling 27, 117, 118
Bleich, David 40, 41, 159
Blish, James 84
Boëthius, Ulf 16
Bolin, Göran 118
Bommarco, Birgitta 15, 42, 52, 56, 58, 96, 154, 155, 165, 166, 178, 204
Bowman, Cynthia Ann 39, 40, 100, 101
Brink, Lars 14, 15, 30, 33, 34, 35, 37, 41, 42, 43, 56, 58, 59, 65, 173, 182
Broberg, Jan 251
Brodow, Bengt 66, 76, 82, 181
Bäckius, Kajsa 121, 130
Bäckman, Stig 67, 312, 316, 317

Carlson, Åsa 60
Carlsson, Maj Asplund 17, 32, 33, 37, 120, 166, 198, 311
Carlsson, Ulla 16, 32, 33, 37, 117
Carroll, Lewis 75
Cassuto, Leonard 170
Chambers, Aidan 44, 79, 103, 104, 214, 313
Cherland, Meredith Rogers 29
Claesson, Silwa 101
Clark, Ann 40, 187
Cohen, John 257
Connell, R.W. 63, 64, 139
Cras, Agneta 163, 253
Cras, Bengt-Åke 163, 253
Culler, Jonathan 46, 48, 54, 315
Cwejman, Sabina 16

Dahl, Karin 65, 66
Danielsson, Annica 65
Davies, Julia 187, 214, 218, 220, 223, 238
Defoe, Daniel 83, 84, 92
Dysthe, Olga 70, 313

Eco, Umberto 13
Edström, Vivi 30, 307, 308
Einarsson, Jan 15, 101, 173, 218, 219
Ekholm, Mats 106
Elmfeldt, Johan 38, 39, 51, 64
Englund, Boel 65
Eriksson, Katarina 42, 43, 45, 312, 313
Eriksson, Maria 75, 162, 163
Ewald, Annette 25, 69, 319, 324

Facht, Ulrika 16, 32, 33, 117
Fish, Stanley 25
Florin, Christina 39
Flynn, Elizabeth A. 40, 41, 154, 155
Fornäs, Johan 16, 117
Forselius, Tilda Maria 36
Fransson, Anders 106

Fransson, Birgitta 143, 224
Fridell, Lena 156
Fry, Donald 166
Fröjd, Per 28
Furhammar, Sten 29, 299
Furuland, Lars 75, 124, 251

Ganetz, Hillevi 150
Garton, Ray 162
Genette, Gérard 130, 156
Golding, William 83, 84
Grigorjeva, Ljuba 111
Gripe, Maria 87
Guillou, Jan 164
Gunder, Anna 18
Götselius, Thomas 18

Haglund, Magnus 143, 144
Hallberg, Kristin 259
Hansen, Kristina 163, 253
Hansson, Gunnar 16, 75, 114, 208, 247, 255, 299
Harding, Sandra 61
Haywood, Chris 95
Hedman, Dag 240
Hellingwerf, Karin 16, 32, 33, 117
Hermanson, Marie 155
Hirdman, Anja 209
Hirdman, Yvonne 60, 61, 62, 95, 299
Holmberg, John-Henri 252
Holmberg, Olle 35, 36
Horwood, William 87
Hultman, Tor G. 101, 173, 218
Hunt, Peter 251

Imsen, Gunn 15
Iser, Wolfgang 46, 48, 49, 50, 54, 56, 296, 306, 316

Jacobsson, Anders 164
Jansson, Bo G. 164
Jansson, Tove 80
Johansson, Barbro 33
Johansson, Thomas 118
Johansson, Ulla 39
Johnsson-Smaragdi, Ulla 28
Jönsson, Annelis 28

Kadefors, Sara 163
Keene, Carolyn 162
Kershaw, Alex 170
King, Stephen 75
Kirkegaard, Ole Lund 75, 167
Kivi, Christina 111
Klingberg, Göte 251
Kåreland, Lena 14, 15, 58, 258, 259

Lagerlöf, Selma 78
Langer, Judith A. 17, 19, 45, 46, 51, 52, 53, 54, 58, 59, 123, 127, 128, 131, 133, 144, 146, 148, 154, 157, 158, 159, 173, 181, 242, 288, 296, 297, 298, 312, 314, 318, 321, 322, 323
Lanser, Susan S. 92
Lantz, Annika 105
Larsmo, Ola 69
Larson, Lorentz 16
Larsson, Gunilla 111
Larsson, Lisbeth 150, 208, 209, 233
Leijonhielm, Christer 16
Lenz, Millicent 251
Lewis, C.S. 114
Lindberg, Ulf 117
Lindgren, Astrid 41, 75
Lindgren-Fridell, Marita 156
Lindh-Munther, Agneta 15, 58
Linell, Per 107, 119
Linnér, Bengt 17, 25, 98, 99, 203
London, Jack 19, 55, 83, 84, 85, 160, 170, 171, 185, 202, 306
Lublinn, Barbara 216, 217, 262
Lundgren, Anna Sofia 187, 221, 222
Lundgren, Eva 299
Lundqvist, Ulla 31, 36, 75, 124, 172, 174, 183
Luoma-Keturi, Seppo 36
Lykull, Anita Eklund 19, 57, 87, 206, 212, 224, 233, 248, 304
Löfgren, Katarina 230
Lövgren, Karin 118, 150, 233

Mac an Ghaill, Máirtín 95
Magorian, Michelle 80, 89
Malmgren, Gun 25, 27, 65, 173
Malmgren, Lars-Göran 14, 18, 25, 34, 35, 36, 37, 52, 53, 54, 59, 66, 93, 94, 98, 99, 135, 143, 168, 169, 191, 197, 203, 232, 297, 298, 317
Marklund, Liza 75, 162, 163
Martinsson, Bengt-Göran 65
McCormick, Kathleen 19, 46, 51, 56, 57, 58, 60, 213, 220, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 232, 248, 296, 297, 298, 309, 323
McCracken, Nancy Mellin 40, 44, 324
Meurling, Birgitta 299
Millard, Elaine 30, 37, 38, 39, 40, 95, 117, 167, 187
Milne, A. A. 167
Moi, Toril 60, 61
Molin, Gunilla 17, 166
Molloy, Gunilla 15, 25, 43, 44, 45, 52, 56, 58, 69, 83, 86, 94, 96, 98, 100, 121, 128, 139, 147, 153, 169, 182, 310, 320, 321, 322, 323, 324
Montgomery, Lucy M. 92
Morrell, David 37
Mählqvist, Stefan 69, 70, 144, 160, 172, 175
Møhl, Bo 191

Nesser, Håkan 226
Nettervik, Ingrid 38, 95, 257
Nicolaysen, Bjørn Kvalsvik 103
Nielsen, Harriet Bjerrum 101, 187
Nikolajeva, Maria 92, 147, 152, 156, 259, 308
Nilsson, Nils-Erik 52, 56, 228, 229, 242, 244
Nilsson, Per 19, 54, 80, 81, 111, 120, 121, 124, 126, 130, 131, 142, 143, 144, 145, 148, 160, 206, 251, 304
Nilsson, Sven 66
Nordberg, Richard 17, 166
Nordlinder, Eva 96
Nuernberg, Susan M. 170
Nussbaum, Martha C. 311

Olin-Scheller, Christina 18, 28, 52, 56, 58, 69, 163, 164, 181, 299, 301, 310, 311, 312, 324
Olsson, Lotta 70
Olsson, Sören 164

Palm, Anders 46
Pascal, Francine 162
Pelzer, Dave 75, 162, 163, 253, 302
Persson, Annika 69
Persson, Magnus 66, 111, 319, 320
Piaget, Jean 259, 274
Pierce, Tamora 19, 59, 93, 250, 251, 257, 262, 269, 274, 306
Probst, Robert E. 100, 214
Purves, Alan C. 17

Radway, Janice A. 35, 150, 208, 209, 233
Reesman, Jeanne Campbell 170
Rehn, Mats 170
Reisby, Kirsten 101
Rininsland, Kristina 76, 82, 181
Rosenblatt, Louise M. 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 56, 58, 138, 205, 232, 233, 265, 303, 315
Rowling, J.K. 84, 114, 116
Rudberg, Monica 187

Salinger, J.D. 178
Sandqvist, Carin 26, 169
Sandwall-Bergström, Martha 92
Sarland, Charles 37, 39, 40, 50, 51
Schack, May 191
Schmidl, Helen 58, 121, 122
Schweickart, Patrocinio P. 40
Scott, Walter 92
Sernhede, Ove 117
Simons, Paullina 75
Simonsson, Maria 15
Sjögren, Olle 36
Skalin, Lars-Åke 92, 155
Skeggs, Beverley 31, 143
Slevin, James F. 54
Smidt, Jon 17, 70
Spender, Dale 222

Steel, Danielle 75
Steffensen, Anette 113, 116, 117
Stover, Lois 44
Strindberg, August 121
Svedjedal, Johan 240
Svedner, Per Olov 68
Svensson, Cai 17, 26
Svensson, Sonja 36, 70, 80, 124, 251, 260
Säljö, Roger 25, 26
Söderlund, Petra 164, 240, 248, 299, 311, 315

Taube, Karin 32, 34, 35, 36, 168
Tebelius, Ulla 101
Teleman, Ulf 26, 169
Thavenius, Jan 65, 203
Thomson, Jack 18, 19, 46, 50, 51, 54, 55, 58, 59, 173, 174, 178, 180, 182, 184, 189, 190, 195, 198, 204, 296, 297, 300
Thorson, Staffan 14, 17, 24, 52, 53, 56, 70, 204, 226, 313
Toijer-Nilsson, Ying 91
Tolkien, J.R.R. 84, 162, 240, 299
Torell, Örjan 67, 68, 70, 277, 312, 318, 319, 321, 326
Turton, Rayma 251, 257

Ulfgard, Maria 25, 28, 56, 68, 69, 96, 166, 310, 324
Ullström, Sten-Olof 52

Verne, Jules 91
Vesaas, Tarjei 317

Wahl, Mats 111, 172
Waller, Gary F. 56, 57
Wassmo, Herbjørg 75
Weinreich, Torben 113, 116, 117
West, Candace 62, 63, 298
Westin, Boel 91
Wharton, Amy S. 62
Wikström, Cecilia 69
Wilder, Laura Ingalls 75, 92
Wolf, Lars 67, 70, 276, 277, 317
Wolff, Janice M. 54
Wåhlin, Kristian 25, 32, 33, 37, 120, 182, 198, 204, 311

Yampbell, Cat 262
Young, Art 54

Ziehe, Thomas 204
Zimmerman, Don H. 62, 63, 298

Årheim, Annette 163, 164, 166, 302

Öhman, Anders 160
Öhrn, Elisabet 101, 173, 187
Ørvig, Mary 75, 124, 251
Österlund, Mia 216

Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet

Studies published by the Swedish Institute for Children's Books

ISSN 0347-5387

TIDIGARE TITLAR SE WWW.SBI.KB.SE

60 Bratt, Ingar: *Barnböcker utgivna i Sverige 1890–99: en kommenterad bibliografi*. Lund: Lund university press, 1996. – Summary: Children's books published in Sweden 1890–99: an annotated bibliography.

61 Svensson, Conny: *Tarzan i slukaråldern*. Stockholm: Rabén Prisma, 1997. – Summary: Tarzan in the book devouring age – boyhood reading.

62 Edström, Vivi: *Astrid Lindgren och sagans makt*. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1997. – Summary: Astrid Lindgren and fairy-tale power.

63 Krusten, Reet; Priedite-Janelsina, Aija; Urba, Kestutis: *Barnboksgrannar: barnlitteraturen i Baltikum*. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1997. – Summaries.

64 Klingberg, Göte: *Den tidiga barnboken i Sverige: litterära strömningar, marknad, bildproduktion.* Stockholm: Natur och Kultur, 1998. – Summary: Early children's books in Sweden: literary movements, the book market, picture production.

65 Helander, Karin: *Från sagospel till barntragedi: pedagogik, förströelse och konst i 1900-talets svenska barnteater.* Stockholm: Carlsson Bokförlag, 1998. – Summary: From fairy-tale plays to children's tragedy: education, amusement and art in Swedish children's theatre during the twentieth century.

66 Kåreland, Lena: *Modernismen i barnkammaren: barnlitteraturens 40-tal.* Stockholm: Rabén & Sjögren, 1999. – Summary: Modernism in the nursery: Swedish children's literature in the 1940s.

67 Hellsing, Lennart: *Tankar om barnlitteraturen*. Stockholm: Rabén & Sjögren, 1999. – Ny utökad utgåva med efterord av Sonja Svensson (första utgåvan 1963).

68 Wolf, Lars: *Snabbare, högre, starkare: idrottsmotivet i svensk ungdomslitteratur 1940–1990*. Stockholm: Bonnier Carlsen, 1999. – Summary: Faster, higher, stronger: the sports motif in Swedish youth literature 1940–1990.

69 Teodorowicz-Hellman, Ewa: *Svensk-polska litterära möten: tema: barnlitteratur.* Stockholm: Svenska Institutet, 1999. – Streszczenie: Szwedzko-polskie kontakty literackie Literatura dla dzieci i mlodziezy. Summary: Swedish-Polish Literary Relations Children's Literature.

70 Edström, Vivi: *Astrid Lindgren: a critical study*. Stockholm: R&S Books, 2000. – Svenska originalets titel: *Astrid Lindgren – vildtoring och lägereld*, Rabén & Sjögren, 1992 (ny tryckning 2000).

71 Toijer-Nilsson, Ying: *Skuggornas förtrogna: om Maria Gripe*. Stockholm: Bonnier, 2000. – Summary: In the confidence of the shadows: on Maria Gripe.

72 Lundqvist, Ulla: *Kulla-Gulla i slukaråldern.* Stockholm: Rabén & Sjögren, 2000. – Summary: Kulla-Gulla in the

book devouring age – girlhood reading.

73 Andræ, Marika: *Rött eller grönt?: flicka blir kvinna och pojke blir man i B. Wahlströms ungdomsböcker 1914–1944.* Stockholm: B.Wahlström, 2001. – Summary: Red or Green?: girl becomes a woman and boy becomes a man in B. Wahlströms books for young adults 1914–1944. Diss Uppsala.

74 Klingberg, Göte: *Tryckta skrifter 1931–1999/Veröffentlichungen 1931–1999/Publications 1931–1999*. Stockholm: Svenska barnboksinstitutet, 2001. – Förord av Sonja Svensson. Inledning av Lena Törnqvist. Parallelltext på tyska och engelska.

75 Kåreland, Lena: *En sång för att leva bättre: om Lennart Hellsings författarskap*. Stockholm: Rabén & Sjögren, 2002. – Med en bibliografi av Cecilia Östlund. Summary: A song for a better life: the works of Lennart Hellsing.

76 Fagerström, Gudrun: *Människan och makterna: icke-kristna religioner gestaltade i barn- och ungdomslitteratur.* Lund: Bibliotekstjänst, 2002. – Summary: Man and sacred realities: non-Christian religions as portrayed in young people's literature.

77 Lundqvist, Ulla: *Pippi i Palestina*. Stockholm: Rabén & Sjögren, 2002. – Summary: Pippi in Palestine.

78 Ulfgard, Maria: *För att bli kvinna – och av lust: en studie i tonårsflickors läsning.* Stockholm: B. Wahlström, 2002. – Summary: Becoming a woman – and out of pleasure: a study in the reading of teenage girls. Diss Lund.

79 *Läslust och lättläst: att förebygga och reparera lässvårigheter och bevara läslust.* Red. Inger Norberg. Lund: Bibliotekstjänst, 2003. – Summary: Eager readers – easy readers.

80 Ehriander, Helene: *Humanism och historiesyn i Kai Söderhjelms historiska barn- och ungdomsböcker.* Lund: Litteraturvetenskapliga institutionen, 2003 (Critica litterarum lundensis nr 3). – Summary: Humanism and view of history in Kai Söderhjelm's historical novels for children and young people. Diss Lund.

81 Ehrenberg, Maria: *Sagans förvandlingar: Eva Wigström som sagosamlare och sagoförfattare*. Stockholm: ETC förlag, 2003. – Summary: Transformations of the fairy tale: Eva Wigström as collector and author of fairy tales. Diss Lund.

82 Friman, Wiveca: *Växandets gestaltning i Peter Pohls romansvit om Micke*. Lund: Litteraturvetenskapliga institutionen, 2003 (Critica litterarum lundensis nr 6). – Zusammenfassung: Die Gestaltung des Wachsens in Peter Pohls Romanfolge über Micke. Diss Lund.

83 Edström, Vivi: *Kvällsdoppet i Katthult: essäer om Astrid Lindgren diktaren.* Stockholm: Natur och kultur, 2004. – Summary: Midnight dip at Katthult: essays on Astrid Lindgren.

84 Simonsson, Maria: *Bilderboken i förskolan – en utgångspunkt för samspel*. Linköping: Tema Barn, 2004 (Linköping Studies in Art and Science nr 287). – Summary: Picture books in preschool – an interactional perspective. Diss Linköping.

85 Larsson, Nisse: *Hela Hellsing.* Stockholm: Rabén & Sjögren, 2004. – Summary: All about Lennart Hellsing – his life and his works.

86 *H. C. Andersens underbara resor i Sverige*. Red. Ivo Holmqvist. Göteborg & Stockholm: Makadam, 2005. – Summary: Hans Christian Andersen's wonderful adventures in Sweden.

87 *Modig och stark – eller ligga lågt: skönlitteratur och genus i skola och förskola.*

Red. Lena Kåreland. Stockholm: Natur och Kultur, 2005. – Summary: Be strong and brave – or be cool: fiction and gender in school and pre-school.

88 Lindskog, Gerda Helena: *Vid svenskhetens nordliga utposter: om bilden av samerna i svensk barn- och ungdomslitteratur under 1900-talet.* Lund: BTJ Förlag, 2005. – Summary: On the northern margins of Swedishness: the portrayal of the Sámi in twentieth century Swedish child and adolescent literature.

89 Magnusson, Helena: *Berättande bilder: svenska tecknade serier för barn.* Göteborg & Stockholm: Makadam, 2005. – Summary: Narrative pictures: Swedish comics for children. Diss Stockholm.

90 Fagerström, Gudrun: *Förebild eller nidbild?: läraren i svensk barn- och ungdomslitteratur*. Eslöv: Brutus Östlings Bokförlag Symposion. 2005. – Summary: Revered or reviled?: the teacher as portrayed in Swedish books for children and young people.

91 Barkefors, Laila: *Knut Brodin: musik som livsämne*. Hedemora/Möklinta: Gidlunds, 2006. – Summary: Knut Brodin: music as an element of life.

92 Theander, Birgitta: *Älskad och förnekad: flickboken i Sverige 1945–65*. Göteborg & Stockholm: Makadam, 2006. – Summary: Loved and denied: girls' fiction in Sweden 1945–1965. Diss Lund.

93 Rehal, Agneta**:** *Den lömska barnboksförfattaren: studier i Tove Janssons muminverk och dess tillkomsthistoria.* Göteborg & Stockholm: Makadam, 2006. – Summary: The trixter children's book author: Tove Jansson and the metamorphosis of the moomin oeuvre. Diss Göteborg.

94 *Ur-Pippi.* Originalmanus av Astrid Lindgren med förord av Karin Nyman och kommentarer av Ulla Lundqvist. Stockholm: Rabén & Sjögren: 2007. – Summary: Ur-Pippi. Original manuscript by Astrid Lindgren with preface by Karin Nyman and commentary by Ulla Lundqvist.

95 Strömberg, Fredrik: *Manga!: japanska serier och skapareglädje*. Malmö: Seriefrämjandet: 2007. – Summary: Manga!: Japanese comics and the joy of creating.

96 Östensson, Lars-Ove: *Ulf Löfgren: författare och illustratör*. Stockholm: Carlsson Bokförlag, 2007. – Summary: Ulf Löfgren: author and illustrator.

97 Schmidl, Helen: *Från vildmark till grön ängel: receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*. Göteborg & Stockholm: Makadam, 2008. – Summary: From wilderness to green angel: reception analyses of reading in the 8th grade. Diss Uppsala.