

Nils Larsson & Suzanne Parmenius-Swärd (red.)

SVENSKA

ETT ESTETISKT ÄMNE

SVENSKLÄRARFÖRENINGENS ÅRSSKRIFT 2017
Svenskläraryserien 240



Innehållsförteckning

Inledning 5

MARIA BYLIN

Det ser så fult ut

– det estetiska argumentet i svensk språkvård 9

ØYSTEIN GILJE

Hedda Gablers dans med Eminem i klasserommet 22

KATARINA LYCKEN RÜTER

Liten insats, stor utväxling

– ”dagens dikt” som stående inslag i svenskundervisningen 34

BENGT-GÖRAN MARTINSSON

Litteraturläsning för livet eller skolan?

En betraktelse 44

EVA NILSON

Estetisk läsning av skönlitteratur.

Om fokus på form eller upplevelse 61

KATARINA VON NUMERS EKMAN

Undervisning i ordkonst

– att stärka barns och ungas uttrycksförmåga genom fantasi och skaparglädje 80

MAGNUS PERSSON

Den passionerade läsaren i litteraturen

– två exempel och några didaktiska reflektioner 89

STINA-KARIN SKILLERMARK

”Vad är grejen med Strindberg?”

– om August Strindberg i utbildningsradions program 107

EVA SÖDERBERG

”Men öppna den, och den ska sjunga för dig!”

– om det estetiska i bilderboken 120

MARIA SÖDERLING

”Vänta, jag ska bara rita det först”

– om vikten av att få erövra och använda olika uttryckssätt. 141

Svenskläraryrkeförbundet verksamhetsberättelse för 2017. 157

Inledning

Med 2017 års nummer av SLÅ välkomnar vi läsaren till att ta del av tio texter som alla behandlar estetiska aspekter av det mångfacetterade ämnet svenska.

I denna volym lyfter vi fram de estetiska, kreativa och ibland även passionerade värdena avseende språk, skönlitteratur och det multimodala skapandet. Har det hänt något i synen på vilken läsning och vilka författare som värderas högt? Är normer kring vad som är god litteratur, goda författare och ett gott språk något vi verkligen kan ta för givet och tradera? De medverkande författarna har alla tolkat *Svenska – ett estetiskt ämne* på lite olika sätt och belyser olika aspekter av årets ganska breda tema.

Maria Bylin väcker i sitt bidrag *Det ser så fult ut – det estetiska argumentet i svensk språkvård* frågan om hur vi idag ser på språket och hur vi tidigare har betraktat och värderat språket som både fult och vackert. Varför accepterar vi inte längre estetisk stavning och vem är det idag som sätter normerna för språket? Vad kan egentligen betraktas som fult och fint, vackert eller skönt när vi talar om språk?

Øystein Gilje beskriver i *Hedda Gablers dans med Eminem i klasserommet* hur läsning och analys av ett klassiskt kanoniserat drama kan bli till en modern multimodal gestaltning i några norska gymnasieungdomars händer. Han går igenom begreppet *remix* eller *omformulering* och visar vilka potentialer för lärande som ligger i det begreppet. Genom att omformulera och remedialisera dramat *Hedda Gabler* av Ibsen transformeras elevernas kunskap till att bli en kunskap de själva äger och kan uttrycka på ett multimodalt och kreativt sätt. I den video ungdomarna spelar in blir de själva producer av ett drama och deras filmiska gestaltning står i direkt dialog med den lästa skollitteraturen.

Katarina Lycken Rüter beskriver och berättar om läsning av poesi i några klasser på gymnasiet i sitt bidrag *Liten insats, stor utväxling – ”dagens dikt” som stående inslag i svenskundervisningen*. Med inlevelsefulla penseldrag skissar hon upp en bild av hur elever på ett ganska enkelt men konsekvent sätt kan lära sig uppskatta poesi och skönheten och djupet i korta texter som behandlas med tydlig

pedagogisk medvetenhet. Poesi, samtal och analys på tio minuter av varje lektion.

Bengt-Göran Martinsson för läsaren till den estetiska läsningen av skönlitteratur i *Litteraturläsning för livet eller skolan? En betraktelse*. I denna artikel problematiserar han skönlitteraturläsning och väcker liv i den kanske slumrande synen på läsning som handlar om att gå in i textvärldar för att få upplevelser, uppslukas och kanske till och med försvinna iväg för en minut eller två. Kan sådan uppslukande, estetisk läsning förekomma i dagens alltmer rationella skola där bedömning står i fokus och upplevelsen, det exotiska och det ibland irrationella som är så viktigt för fantasi och kreativitet faller in i skuggorna

Eva Nilson skriver i *Estetisk läsning av skönlitteratur. Om fokus på form eller upplevelse* om provuppgifterna i de centrala och nationella proven utifrån två olika sätt att se på estetisk läsning. Denna estetiska läsning kan vara både upplevelse- och formanalysbaserad. Eftersom dessa prov har haft och har en sådan tyngd styrs eleverna till olika sätt att läsa skönlitteratur beroende på hur provuppgifterna är formulerade.

I Katarina von Numers Ekmans bidrag *Undervisning i ordkonst – att stärka barns och ungas uttrycksförmåga genom fantasi och skaparglädje* hamnar läsaren i en finländsk kontext och begreppet *ordkonst* introduceras. Ordkonst är en väg för unga människor att laborera och experimentera med språket och fantasin. Men ordkonst är inte bara motiverande språkutvecklingsaktiviteter utan också ett förhållningssätt där lärare, bibliotekspersonal, och faktiskt även samhället utanför skolsammanhanget betraktar skrivande, skapande, lek och experiment som konst som rör våra sinnen och utvecklar vår tanke. Att i ordnade aktiviteter låta unga människor till och med riktigt små barn, få tillgång till sin fantasi och kreativitet och bli ordkonstnärer är något som alla borde få vara med om, menar Katarina von Numers Ekman i sitt bidrag.

Den passionerade läsningen, den passionerade läsaren och lusten att läsa är i framkant i Magnus Perssons bidrag *Den passionerade läsaren i litteraturen – två exempel och några didaktiska reflexioner*. Med utgångspunkt i analys av två romaner där läsningen beskrivs

som passionerad och livsutlämnande diskuterar han vilka didaktiska lärdomar vi kan dra utifrån hur läsning beskrivs i litteraturen. Han menar att vi ganska oproblematiserat har sagt att upplevelseläsning är viktigt och att läsning av lust är något eftersträvansvärt. Men vad är egentligen läslust och kan man verkligen beskriva sina *läsupplevelser*? Vad är det vi lärare egentligen gör när vi avkräver våra elever ett svar på frågan? Hur var din upplevelse av den här romanen? Går den frågan överhuvudtaget att svara på? Persson föreslår ett metaspråk för att tala om läsupplevelse och kanske till och med ett metaspråk för att tala om smakupplevelser av litteratur.

I Stina-Karin Skillermarks *"Vad är grejen med Strindberg?" – om August Strindberg i utbildningsradions program* redogör hon för en del av sitt avhandlingsprojekt som består av att analysera utbildningsradions program om litteratur från tidigt 60-tal fram till idag. I bidraget görs en analys av utbildningsprogram som handlar om August Strindberg och i artikeln får läsaren följa hur bilden av vår nationalskald förändrats genom åren. Hur förmedlar dagens utbildningsprogram om litteratur, författares värde och relevans och skiljer sig dagens syn på en av våra största författare sig från den historiska synen?

Eva Söderberg skriver i sitt bidrag *"Men öppna den, och den ska sjunga för dig!" – om det estetiska i bilderboken* om bilderboken med utgångspunkt i bland annat Lennart Hellsings och Marianne Enquists bok *Bokbok*. Hon följer senare bilderbokens förändring både i sig och i forskningens syn på bilderboken som konstform. Vidare nyanserar hon synen på hur bilderboken kan användas i skolan och betonar att även äldre elever kan finna läsning av bilderböcker givande.

Maria Söderling diskuterar i *"Vänta, jag ska bara rita det först" – om vikten av att få erövra och använda olika uttryckssätt* hur användningen av flera uttryckssätt än enbart skriven text kan leda till att svenskklassrummet vidgas och att elever ges möjlighet att visa upp annars dolda förmågor. Användningen av flera teckenvärldar möjliggör enligt henne en nödvändig multimodal kommunikation i svenskämnet.

Nils Larsson och Suzanne Parmenius-Swärd i juni 2018

Det ser så fult ut

– det estetiska argumentet i svensk språkvård

Maria Bylin

En av skolans främsta uppgifter är att hjälpa eleverna att bemästra den skriftliga standardsvenska de behöver för att kunna hävda sig som medborgare, i högre studier och i arbetslivet. Språkvårdsinstitutioner som Språkrådet och Svenska Akademien arbetar med att normera och kodifiera denna standardsvenska, så att den ska finnas beskriven och tillgänglig i form av ordböcker och språkriktighetsrekommendationer. Processen kallas standardisering och har pågått i många hundra år. Den lär inte heller upphöra inom överskådlig framtid. På 1600-talet diskuterade man om skillnaden mellan lång och kort vokal skulle markeras genom dubbelteckning av vokalen eller av konsonanten efter. *Haat* och *hat*, eller *hat* och *hatt*? Man försökte också enas om böjningsformer: skulle pluralen av *flicka* skrivas *flickor* eller *flicker*? På 1800-talet importerades syntaktiska begrepp till Sverige och normeringen gick vidare mot syntaktiska frågor, som *Han är större än jag* eller *han är större än mig*? Och hur lånord ska anpassas är ständigt aktuellt: *fauteuil* eller *fåtölj*, *mail* eller *mejl*, *partner*, *partnvar* eller *partners*? Standardisering innebär ett ständigt argumenterande kring, och prioriterande av vissa, variantformer. I den processen har ”det ser så fult ut” ibland godtagits som ett giltigt argument, ibland inte. Hur man använt sådana estetiska argument inom språkvården, och kanske framför allt hur man slutat använda dem, är vad denna artikel ska beskriva. Men först en introduktion till varför vi språkvårdare överhuvudtaget argumenterar för vilka språkliga varianter som ska ingå i standarden.

Standard och språkvårdsargument

Ett standardspråk baseras i realiteten ofta på språkliga varieteter som talas i politiska och ekonomiska maktcentrum, men det är vik-

tigt att det *uppfattas* som neutralt. Så även om standardsvenskan har misstänkt mycket gemensamt med Mälardalsvarieteterna är det viktiga att den trots det betraktas som alla svenskers svenska, i kontrast till en uppsjö av mer grupp-specifika dialekter och sociolekter. Att standardspråket är enhetligt och uppfattas som neutralt och nationellt är en tillgång för skribenter som vill uttrycka sig utan att behöva bekänna färg regionalt eller socialt. En annan fördel med att standarden är enhetlig är att skribenter slipper fundera så mycket över varianter och vad de signalerar, vilket är ett tungt skäl till att språkvården ger rekommendationer om vilken variant som ska ingå i standardsvenskan. Man har i dessa lägen alltid behövt motivera varför man väljer en viss form före andra, även om den grundläggande anledningen till rekommendationen inte är att vissa språkliga uttryck i sig skulle vara bättre eller sämre än andra, utan att vi vill ha en stabil och enhetlig standardnorm för skriften. Då måste ju en variant inkluderas och övriga exkluderas. Men det räcker inte som argument, utan något språkideologiskt skäl till varför just den ena varianten rekommenderas före den andra brukar ändå behöva åberopas. "För att den är vackrare" betraktades under många århundraden som ett fullgott argument inom språkvården, även om det kunde betyda olika saker under skilda tidsperioder. Men det är en bedömningsgrund som nu helt har diskvalificerats inom den vetenskapligt baserade språkvården. De flesta skribenter anger däremot allt som oftast att "det ser så fult ut" som skäl till att undvika ett uttryck. Det gör att språkvården idag argumenterar längs helt andra linjer än de allra flesta som skriver svenska.

Att språk är fint eller fult kan betyda så många olika saker, och bedömningen kan gälla olika språkliga nivåer. Som artikeln kommer att visa så har den fonologiska nivån ofta stått i fokus. Det som kallades välljud var viktigt, och uppfattades ofta som en ordnande princip av poetiskt slag. Ordval och meningsbyggnad skulle anpassas efter hur det lät, så att man kunde undvika missljudande konsonantkluster. Ordning och reda i stavning och böjning framstod som ett estetiskt värde i sig under de århundraden då det saknades i svenskt skriftbruk, vilket låg i linje med att man såg skriftspråket som ett verktyg för de författare som skulle höja Sverige

som kulturnation. Ord kan också spontant bedömas som vackra, medan syntaktiska konstruktioner mest verkar uppfattas som fula när språkvården försökt normera bort dem utan att lyckas helt, och därmed skapat s.k. inlärd irritation. Influenser från andra språk kan också uppfattas som fula. Bruket av lånord kan betraktas som ett sätt att öka svenskans skönhetspotential, men också som fult. Vilka inflytelserika språk som uppfattas som förfulande har också varierat. Under första halvan av 1900-tal var det tyskan som stod för klumpighet och osköna uttryck, medan anglicismer och engelsk påverkan oftare pekats ut som stilmisshandlarna under senare delen av århundradet. Det kan också vara synpunkter på texters begriplighet och stilistisk smidighet som döljer sig bakom en estetisk bedömning av ”språk”. Denna artikel följer en vindlande väg mellan dessa nivåer och aspekter, för att ge en kronologisk bild av den roll estetik har spelat i språkvårdens diskussioner och bedömningar, och därmed begripliggöra hur dagens behandling av estetiska argument har blivit som den blivit.

Ordning och reda är grunden för skönhet

Den svenska som skrevs under fornsvensk och äldre nysvensk tid var betydligt brokigare än idag, på alla nivåer. Och det som lättast föll språkvårdarna och språkvårdarna i ögonen under 1600- och 1700-tal, då vi börjar hitta bevarade språkliga utredningar, var stavningen. Den betraktades som skamligt oredig. Skribenter kunde till exempel markera lång och kort vokal på olika sätt. Ömsom markerades den långa vokalen genom att man dubbeltecknade den, ömsom markerades den korta genom att man dubbeltecknade de efterföljande konsonanterna. Man hade heller inga principer för när det skulle vara *u* och när det skulle vara *v* eller *w*, *i* eller *j*. Det ord som i dagens ordböcker endast skrivs *vit* kunde tidigare skrivas *huit*, *uith*, *uijt*, *hwiit*, *vijth*, *hviit*, *hviijt* osv. Samtiden var överens om att det var problematiskt.

Språkvetenskap och språkvård betraktades under många århundraden som samma sak eftersom den självklara anledningen till att ägna sig åt systematiska undersökningar av språket var att finna

det rätta och det sköna. Och språkveterspråkvårdarna behövde aldrig riktigt försvara idén om en enhetlig standard, eftersom ingen var kritisk till tanken. Självklart behövdes ordning i skriften, man visste bara inte riktigt hur man skulle gå till väga för att skapa den och få skribenter att följa den. Därför höll språkvetarna resonemangen på en generell, övergripande nivå, där man beklagade den samtida variationens konsekvenser och målade upp den önskade målbildens effekter. Under skilda perioder framhölls lite olika bilder av det goda som denna standard skulle föra med sig. Under den karolinska tiden skulle den bidra till nationens ära. Därefter skulle den i högre grad främja vetenskaperna och deras spridning till folket. Senare på 1700-talet började man alltmer tänka sig det standardiserade språket som ett verktyg för den svenska nationens litteratur, ett sätt att hålla nationens kulturella fana högt (Teleman 2002:65–71). Den tanken var inget svenskt påfund, utan en internationell strömning, som bland annat medförde grundandet av olika akademier för att främja språken estetiskt och därmed nationens ära. Och då fick estetiska argument förstås större tyngd i språkvården. Svenska Akademien, som också instiftades då, har ju som sitt ”yppersta och angelägnaste göromål” att ”arbeta uppå Svenska Språkets renhet, styrka och höghet”. Uppdragen att ta fram en grammatik och en ordbok syftade i förlängningen till att försköna språket genom att beskriva det på ett ordnat och systematiskt sätt. Man gjorde också stora framsteg med standardiseringen under denna period. Särskilt Carl Gustaf af Leopolds *Afhandling om Svenska stafsättet* som kom 1801 bidrog till att reglera stavningen, inte minst eftersom dess principer spreds i skolorna genom C.J.L. Almqvists *Svensk Rättstafnings-Lära*. Anders Fredrik Dalins *Ordbok Öfver svenska språket* kom 1850–1853, och följdes av en kontinuerlig ström av upplagor av Svenska Akademiens ordlista. Därmed fick även böjningen tydliga normkällor. Så i den mån man uppfattade ordning som en förutsättning för skönhet i litteraturen var målet inom räckhåll.

Att välljudet uppfattades som skönhetens ordnande princip framgår tydligt av hur syntax och morfologi bedömdes estetiskt. Under 1800-talet hade många syntaktiska begrepp importerats från kontinenten, och man började kunna beskriva även syntak-

tiska normer och mönster. Men när den normerades utifrån estetiska grunder så gällde det inte så mycket syntaxens estetik i sig, som fonologiska konsekvenser av ordföljden. Man skulle se till att ordna ordföljden så att den blev ”fri från missljud” skrev Nils Linder (1882:63), i en av de allra första språkriktighetsböckerna *Regler och råd angående svenska språkets behandling i tal och skrift*. Även inom morfologin kunde välljud tillskrivas en roll. Vi använder inte ändelser för att komparera adjektiv på *-isk*, som *agnostisk*, *agnostiskare*, *agnostiskast*, eller *-ad*, som *livad*, *livadare*, *livadast*. Språkvårdaren och språkforskaren Gustaf Cederschiöld (1924:246) menade att det berodde på ”det svenska örats granntyckthet”, medan tyskarna ”utan betänklighet” komparera adjektiv på *-isch* och *-end*. Tyskar uppfattades tydligen inte som några skönanadar.

En objektiv närm för sönhet

Först mot slutet av 1800-talet och vid 1900-talets början började språkvetenskap och språkvård tydligt utkristallisera sig som skilda verksamheter. Även om de ofta utövades av samma personer, så visade man tydlig medvetenhet om när man ägnade sig åt det ena eller det andra. Språkforskaren Adolf Noreen skriver mot slutet av 1800-talet uppsatsen *Om språkriktighet*, en systematisk genomgång av argument och bedömningsgrunder för språkvårdsrekommendationer. Vid den tiden var en historisk språkvårdssyn dominerande, som i princip innebar att man vid variation helst förespråkade den variant som hade använts under äldre perioder i språkhistorien. Noreen argumenterade emot den ideologin, och likaså vände han sig mot en språkvård som skulle ge majoritetens språkbruk rätt utan andra överväganden. Därefter presenterar han sin egen språkvårdssyn, som han kallar ”ratsjonäll” (han tillhörde nämligen nystavarna). Där lade han fram en programmatiskt funktionalistisk språksyn, där det uttryck bedöms vara bäst som effektivast överför den information som ska överföras. Lite vid sidan om presenterade Noreen det estetiska argumentet, mer som något han förväntas behandla i en text om språkvård, än som något han själv ville diskutera:

Hittills har jag ingenting yttrat om, vad läsaren kanske väntat sig att finna framhållet som en huvudsak i fråga om språkriktighet: språkets sjonhet. Jag vill icke söka undslippa detta tjinkiga ämne genom att helt enkelt anmärka, det här såsom på alla andra områden ett anjivande av objaktiva grunder för att tillertjanna något epitetet "sjönt" är ytterst svårt; jag vill icke säga omöjligt... (Noreen 1888:4).

Han menade ändå att det trots allt måste finnas "en objaktiv närm för sjonhet", och att den när det gäller språket främst handlade om ändamålsenlighet. Det vackra är det som fyller textens syfte, och estetiken ges på detta sätt en funktionell grundval. Detta leder honom att förespråka ökad variation i svenskan som helhet, för ju fler uttryck den talande har att välja på, desto mer "färj" och "nyangsrikedom" får språket. Därför rekommenderar Noreen till exempel nybildningar och inlån av så många ord som möjligt. Med större variation blir det lättare att välja ett uttryck som passar precis för sitt syfte, och därmed blir språket skönare. På så sätt påminner hans språksyn om äldre tiders – språket är författarens verktygslåda.

Funktionalismen förblir en dominerande strömning under första halvan av 1900-talet, inom språkvård såväl som inom arkitektur. Även språkvårdstungviktaren Erik Wellander använder sig 1939 uttryckligen av estetiska argument. Liksom Noreen grundar han det på idén att det som bäst fyller sitt syfte är det vackraste. Att "i onödan pynta ut sitt språk" fördömer Wellander, och ger istället rådet: "Skriv enkelt flärdlöst och rakt på sak!" (Wellander 1939:137). Detta synsätt tillämpade han sedan i sina råd om ordbildning såväl som om texter. *Skolhusbyggnaden* skulle bytas mot *skolhuset*, *an-* skulle bort från *anskaffa* (1939:142–143), och "ord som öka satsen längd utan att skänka något tillskott till dess innebörd, äro till överlopps och böra strykas" (1939:142). "Ur skönhetssynpunkt äro särskilt de med långa prepositionsuttryck sammansatta verben förkastliga" (Wellander 1939:306). Utifrån sådana språkråd är det lätt att dra paralleller till funkiskökens släta luckor och raka lister. Allt ska på renaste, enklaste sätt fylla sitt syfte, och sådant som enbart är till för dekoration rensas bort. Så uppnås funktionalistisk skönhet.

Den svenska skönheten

Modernismens språkvård behandlade alltså gärna estetiken som en fråga om kommunikativ och stilistisk ändamålsenlighet, men det fanns ytterligare ett positivt laddat begrepp som länkades samman med den funktionella estetiken, och det var svenskheten. Wellanders paroll var just ”Skriv klart! Skriv enkelt! Skriv kort! Skriv svenska!” Även om Wellander i Noreens efterföljd menade att lånorden var en självklar del av svenskan, så fanns det också en språkideologisk motvilja mot nya lån. Detta motiverades delvis med begriplighetsargument, för nyinlånade ord från främmande språk kunde vara svåra att förstå för många läsare. Men det motiverades också med estetiska argument. Främmande ord och uttryck var bra och berikande, särskilt om det inte fanns någon svensk motsvarighet, men det fick inte överdrivas. Då kunde det bli fult. Det adjektiv såväl Erik Wellander (1939:164) som S.A. Hedin (Språk och stil 17:186) använder för att beskriva ett alltför ivrigt användande av ord från andra språk är ”smaklöst”. Även Erik Noreen (son till Adolf Noreen) ansluter sig till den språksynen, men gör tydlig skillnad mellan olika främmande språk. I förordet till sin bok *Svensk språkvård* beskriver han franskan som ett smidigt och kultiverat litteraturspråk, medan tyskan får representera stilistisk osmidighet och fulhet. Detta utvecklas vidare i ett kapitel med titeln ”Vårt språks värsta fiende”, vilket syftade på tyskan. Den hade enligt Erik Noreen ett stort och negativt inflytande på den samtida svenskan: ”Den stilistiska vattusoten, här åskådliggjord genom en av sina fulaste yttringar, substantivsjukan, är icke det enda språkliga lyte i svenskan, som kan ledas tillbaka till tyskan” (Noreen 1941:80–81). Han såg många mindre smickrande tendenser i det tyska språket som förfulade svenskan. ”Beträffande enskilda ord och uttryck innebär den tyska påverkan ofta en tendens till otyplighet och floskulositet beroende på den påverkande partens ofta påtalade brist på smak och elegans” (Noreen 1941:85). Och detta konkretiserar han sedan genom att rada upp ytterligare exempel på uttryck där denna brist på smak och elegans visar sig, till exempel detta: ”Man skriver nu: ’boken är skriven utifrån en gammalkristen livsuppfattning’. En bok bör hellre

skrivs inifrån; anledningen till det fula uttrycket är tyskans *von ... aus.*” (Noreen 1941:86) Som framgår av citaten så bestod fulheten i brott mot klarheten, enkelheten, kortheten och svenskheten, dvs. mot de egenskaper som framhölls som ideal ur ett funktionalistiskt perspektiv. Och detta var alltså tyskan skyldig till. För en nutida läsare – som kanske är mer van vid att engelskan pekats ut som ”prime suspect” för stilistiska problem i svenskan – framstår det inte som oväsentligt att boken gavs ut 1941, under brinnande världskrig.

Det estetiska argumentet blir klassförtryck

Under senare halvan av 1900-talet slår språksociologin igenom, och forskare som William Labov visar att vi gillar och använder uttalsvarianter beroende på vad vi tycker om de människor som använder varianterna. Han undersöker bland annat allofoner hos expediter på varuhus med och utan lyxförsäljning, och får då syn på vilka som använder de varianter som betraktas som fina. Det är de rika, de välutbildade och framgångsrika. Även till Sverige kommer språksociologin på 1960-talet, och det estetiska omformuleras då i språksociologiska termer. I ”Språkvårdens argument” tar Ulf Teleman (1969) upp det estetiska argumentet som ett av tretton, och menar att det främst gäller fonologin, dvs. om vad som låter vackert. Teleman är tveksam till om skönheten kan stå på egna ben, utan menar att det vi uppfattar som vackert antagligen beror på något annat än ”en objektiv närm för sönhet”. I en eftergift åt den funktionella traditionen antyder han att funktionen kan ha med saken att göra, men går sedan snabbt vidare till social tillhörighet och sociala hierarkier.

Om vi försökte testa den svenska befolkningen på vad den ansåg vara vackert i språket skulle vi kanske – bortsett från en hög grad av allmän oenighet – finna att man utdömde ljud eller ljudkombinationer om de inte fanns i det egna språksystemet. Kanske skulle uttal som kännetecknar personer eller grupper med social eller kulturell prestige hållas för vackra? (Teleman 1969:210)

Efter Labovs studier av uttalsvariation i USA, tänker man sig alltså även i Sverige att estetiska bedömningar av språk kan vila på en social grund, dvs. att man gillar det som hör till den egna gruppen, eller till grupper som man ser upp till och kanske strävar efter att tillhöra. Det fula språket representeras av de fattiga och lågutbildade. Teleman tänker sig att talspråket och fonologin är de domäner där estetiska bedömningar får denna betydelse, och det var också Labovs forskningsområden.

Teleman tänker sig dock att estetiken kan spela en viss roll även på lexikal nivå, men då räknas det inte riktigt som språklig estetik, eftersom det snarare är en estetisk bedömning av ordens betydelse än av deras form som antas fälla avgörandet. Det stämmer med de omröstningar som tidningar ibland anordnar om svenskans vackraste ord. I dem blir *dagsmeja*, *förgätmigej* och *solkatt* betraktade som vackra ord, men hittills aldrig *bajamaja*, *Skagerrakssej* eller *surkart*. Sedan kan man förstås diskutera om ett ords betydelse inte hör lika mycket till ordet och språket som formen, men så har inte språkvetenskapen eller språkvården resonerat.

Den fullständigaste omvandlingen av estetisk språkbedömning till språksociologi står Lars-Gunnar Andersson för i den populära *Fult språk*, och i likhet med Teleman placerar han fulheten i talspråket (Andersson 1985:75). I tur och ordning diskuterar han vad vi betraktar som fula uttal, fula ord, ful syntax och fula dialekter. Han argumenterar liksom Labov och Teleman utifrån ett språksociologiskt perspektiv, och menar att det vi betraktar som fula uttal är uttal som stereotypiskt sett förknippas med grupper av människor som vi ogillar eller ser ned på. Andersson menar också att fula ord betraktas som fula om deras betydelse är tabubelagd, eller om de tillhör slangregister, som i sig betraktas som fula. Ful syntax är möjligen sådan som språkvården och skolan pekat ut som sämre: *Han är större än mig*, *Jag har aldrig sett han*, *Hon hade kunnat sprungit fortare*. Våra estetiska bedömningar av dialekter beror på våra stereotypa föreställningar om de människor vi förknippar dialekterna med. Allt går alltså att hänföra till våra sociala relationer och socialt reglerade tabun, medan mycket lite, eller ingenting alls, verkar handla primärt om språkets form.

Att estetik speglar klass är också utgångspunkten för Margareta Westman, som diskuterar vad folk ser som *rätt* eller *fel*, *fint* eller *fult*, *bra* eller *dåligt*. Med *fint* och *fult* menar hon ”de inom den svenska gemenskapen utbredda föreställningarna att vissa drag i den språkliga praxisen i svenskan är finare än andra”, och det ser hon som ”direkt avhängig[t] av den sociala strukturen i vårt samhälle” (Westman 1989:7). Hon tydliggör också att det inte alltid är självklart vad som ska räknas som ett fall av *rätt* eller *fel*, och vad som ska placeras in på skalan *fint* eller *fult*. Många räknar kanske *Jag såg han* som fel, andra som fult, menar hon. Och det kan väl också ses som ett sätt att gradera sin värdering: att beskriva något som fel är att inte acceptera det som en del av svenskans grammatiska system överhuvudtaget, att beskriva det som fult är att erkänna att det ingår, även om man kanske inte tycker att det borde få göra det.

Hos Westman kan man också se att engelskan tagit över rollen som stilistisk syndabock från tyskan. Pluralformer som *jumpersar* räknar hon till den fula grammatiken. Intressant är att även om engelskans dominans på senare delen av 1900-talet och runt millennieskiftet alltmer betraktas som ett hot mot svenskans ställning, så använder språkvården inte längre estetiska argument av den typ Erik Noreen använde mot tyskan.

Det estetiska argumentet gills inte längre

När Ulf Teleman tio år efter ”Språkvårdens argument” skriver *Språkrätt: Om skolans språknormer och samhällets* har han blivande svensklärare som främsta målgrupp. Då tar han inte upp några estetiska argument överhuvudtaget. De har liksom ramlat utanför språkvetenskapen, och ges inget utrymme i en lärobok om språkvård för svensklärare.

När det estetiska argumentet inom språksociologin visats vara en förlängning av samhällets sociala hierarkier, förlorar det sin giltighet i den vetenskapligt baserade språkvården. Hellre argumenterar man utifrån begriplighet och morfologiska problem, till exempel med s-plural på lånord. Språkvårdens ständiga argument mot s-pluralen har varit att det inte ”går” att sätta bestämd form på s-pluralen. Så

här formuleras det i Svenska skrivregler (2008:97): ”Utrumord på er får ibland den främmande pluraländelsen *s*, t.ex. *partners*. Den ändelsen är olämplig för att pluralen inte kan sättas i bestämd form (*partnersarna?*, *partnersna?*)” När språkvården anför dessa exempel visar det väl snarast att det visst *går* att haka på två morfem till, *-ar* som extra pluralmarkör, och *-na* som bestämdhetsmarkör, eller bara *-na*. Det *går*, men det underförstådda, aldrig uttalade argumentet, är nog att det är okonventionellt, låter fult och ser fult ut. Språkbrukare brukar också hålla med om att detta ”inte går”. Kanske bidrar det också att språkvården generellt brukar ogilla dubblingar av morfem som uttrycker samma sak, *partner-s-ar*, på samma sätt som den ogillar dubbelsupinum: *Har du hunnit skickat mejlet?* Dubbel-supinum beskrevs också av Andersson som just ful grammatik. Om man tror att det ligger något i dessa tankar, tyder det på att estetiken ändå finns med i språkvårdsbedömningar – men nu inte formuleras i termer av fint eller fult. Snarare formuleras det inte alls, och det har rimligtvis med språksociologin att göra.

Den språksociologiska vändning som såväl språkvetenskapen som språkvården allt mer tog under andra halvan av 1900-talet medförde att just den estetiska bedömningsgrunden har blivit nästintill omöjlig att explicit åberopa som sådan. Estetiska argument har av språkvården i stället omvandlats till en form av språksociologi enligt formeln: Om du tycker att en språklig form är vacker så beror det på att den används av språkbrukare som du ser upp till eller identifierar dig med. Att hävda att ett språkligt uttryck är vackert i standardiseringssammanhang tolkas utifrån det perspektivet som en förtäckt maktutövning, där samhällets vinnare får sitt språkbruk bedömt som finare och mer lämpligt som standardformer. Estetiska bedömningar av språkliga varianter i normering framstår som maktens retoriska slöja, som kan dras för standardiseringsprocessen för att få folk att tro att standard baseras på de vackraste varieteterna (som bara råkar vara Mälardalsvarieteterna). Dess funktion antas vara att dölja att den ekonomiska och politiska maktens språk som blir standard. Och när estetik uppfattas på det sättet är estetiska argument förstås något som en demokratisk språkvård knappast vill använda sig av.

Det är också signifikativt att Svenska språknämndens handbok i språkriktighet från 2005, *Språkriktighetsboken*, inte ens tar upp den estetiska bedömningsgrunden till diskussion. Det estetiska argumentet uppfattas idag som så irrelevant bland dagens vetenskapligt orienterade språkvårdare att vi knappt ens tänker på att förklara *varför* det inte ska vägas in, vilket till exempel Noreen och Teleman ändå gjorde. Men som en medarbetare i *Språkriktighetsboken*, Benjamin Lyngfelt (2013) framhåller, så handlar språkvårdsdiskussioner mycket om vilka föreställningar man argumenterar mot, och *Språkriktighetsboken* vänder sig i första hand emot den grammatiska och logiska argumentationen hos Wellandertraditionen, där grammatikargument ofta användes för att komma fram till ”det rätta”. Språkvården har nu valt att förlägga sin vetenskapliga grund i de språksociologiska och språkstrukturella delarna av språkvetenskapen, hellre än hos de estetiska vetenskaperna. Det verkar ha lett till att man slutat beakta de estetiska aspekterna av språket som vetenskapliga, eller ens estetiska. ”Det ser så fult ut” har blivit de skrivande medborgarnas argument, ett argument som den vetenskapligt baserade språkvården betraktar som så utomvetenskapligt att den knappt ens tar debatt om det längre.

Referenser

- Andersson, Lars-Gunnar (1985). *Fult språk*. Stockholm: Carlssons.
- Cederschiöld, Gustaf (1924). *Om svenskan som skriftspråk*. (5 uppl., 1 uppl. 1897) Lund: Gleerups förlag.
- Linder, Nils (1882). *Regler och råd angående svenska språkets behandling i tal och skrift*. Stockholm.
- Lyngfelt, Benjamin (2013). Språkråd och deras kontext. Om normering av språkbruk och attityder. I: G. Bergh, R. Bowen & M. Mobärg (red.) *Language, football and all that jazz: a Festschrift for Sölve Ohlander*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Noreen, Adolf (1888). *Om språkriktighet*. Uppsala: W. Schultz.
- Noreen, Erik (1941). *Svensk språkvård*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Språkriktighetsboken* (2005). Stockholm: Norstedt.
- Teleman, Ulf (1969). Språkvårdens argument. I: *Språket i blickpunkten*. (Skrifter utgivna av Svenska lärarföreningen 110) Lund: Gleerups.

- Teleman, Ulf (1979). *Språkrätt*. Lund: Liber Läromedel.
- Teleman Ulf, (2002). *Ära, rikedom och reda*. Stockholm: Norstedts ordbok.
- Wellander, Erik (1939). *Riktig svenska*. Stockholm: P.A. Norstedt & Söner.
- Westman, Margareta (1989). Åsikter som svenskt språkbruk. *Språkvård* nr 3. S. 5–17.

Maria Bylin

är fil.dr i nordiska språk och verksam som språkvårdare på Språkrådet, Institutet för språk och folkminnen. Hon har tidigare arbetat som språkkonsult, och som forskare och lärare vid Institutionen för svenska och flerspråkighet på Stockholms universitet. Hennes forskningsintressen rör grammatik och språkvård, och hon disputerade 2013 på avhandlingen *Aspektuella hjälpverb i svenskan*. Därefter har hon forskat mer om hjälpverb, och om grammatiska och språkideologiska aspekter på den adjektiviska sexusböjningen (*den nye chefen/den nya chefen*). Hennes pågående forskning behandlar olika typer av argument inom språkvården.

Hedda Gablers dans med Eminem i klasserommet

Øystein Gilje

Hver fredag har jeg i årevis stått lett frossen på bena og holdt hardt om et lite videokamera, mens jeg har filmet min datter på hesteryggen der hun gjør det ene halsbrekkende hoppet etter det andre over hindrene. Min oppgave er klar, å fange henne med kamera i det hun fører hesten over det ene hinderet etter det andre. I fotsporene til Eadweard Muybridge, men 150 år senere, fanger jeg hestens bevegelser. Muybdrige sine kameraer, som i sin tid var en stor innovasjon, er byttet ut med vår tids digitale teknologi. Og selv om jeg gjerne skulle hatt Californias sollys og varme der jeg står og fryser, klarer det lille digitalkamera seg fint med lyset fra taklampene i den svakt opplyste og kjølige ridehallen.

I det vi setter oss i bilen, spør hun umiddelbart om å få kamera. Og mens vi kjører hjemover begynner hun å granske de titalls klippene, på leting etter de beste sprangene. De kritiske øyeblikkene, vendingene på banen og passeringen av hindrene der hun kunne gjort det bedre. I løpet av den korte kjøreturen hjem har hun allerede gjort seg opp en mening om hvilke klipp som kan brukes og hvilke som ikke er noen hensikt å arbeide videre med. Med iMovie og en bærbar Mac er disse klippene, filmet en fredag kveld, blitt til en ny YouTube video i løpet av helgen. Den blir lagt ut på nett, ferdig redigert med slow-motion og titler på skjermen som viser hva de ulike hestene heter. Hvert enkelt klipp er nøye satt sammen slik at det passer med rytmen i musikken, stemning, takt og tone. Mine opptak i den svakt opplyste, kalde ridehallen er blitt til en multimodal tekst der identitet kommer til uttrykk i en remix av levende bilder, specialeffekter, musikk og titler. Er disse sammensatte (multimodale) tekstene blitt de mest sentrale i vår tids tekstkultur, og hva er egentlig skriving i den digitale remix-kulturen?

Spørsmålene jeg stiller i dette kapittelet er om disse uttrykkene

for remix-kulturen finnes i skolen? Og i tilfelle vil remix ikke være å anse som plagiat? Hvor går grensen mellom elevenes egne tekster og den inspirasjon de finner i andre tekster? Og på hvilken måte gir fagene i skolen, og særlig norsk- og svenskfaget, rom for slike kreative og estetiske prosesser? I denne artikkelen skal jeg svare på disse og relaterte spørsmål ved å reflektere over to fenomen ved de tekstene som elever skaper i dag. For det første skal jeg se på hvordan digitale medier i betydelig større grad enn tidligere gjør det mulig å skape multimodale tekster. For det andre spør jeg hva som kan forstås som skriving i det 21. århundre. To begreper vil være sentrale i tillegg til begrepet remix, og det er: *Multimodalitet* og *literacy*.

Gjennom fire overskrifter skal jeg bevege meg fra en remix-kulturens historie til en spesifikk scene laget av mediefagsstudenter i et flerfaglig prosjektarbeid der de arbeidet med Henrik Ibsen. Jeg skal med andre ord gå fra en overordnet kulturell forståelse av Remix (med stor R) som et kulturelt uttrykk for en nåtidig kultur og til en detaljert analyse av hvordan denne kulturen kommer til uttrykk ved remix (med liten r) i en musikkvideo på en videregående skole i Norge. Eksempelet jeg refererer til er hentet fra forskningsprosjektet *Learning Lives* (Erstad, Gilje, Sefton Green, & Arnseth, 2016; se også Gilje, 2015).

Remix – en ny tekstkultur?

Ideen om remix er ikke ny. Den kommer fra Jamaica sine musikk-scener for nesten 50 år siden. (Hebdige, 2004). Musikere, rappere og DJs relaterer remix til det å isolere lydsporene fra ulike flersporsinnspillinger, og så kombinere dem på nye måter (Manovich, 2005). Denne praksisen fra musikkverden har i den akademiske verden fått en rekke beslektede begreper. Den kjente antropologen Levi-Strauss etablerte begrepet *Bricolage* i 1962 for å beskrive en mer åpen og kunstnerisk prosess som gjerne ble sett på i kontrast til hvordan ingeniører sin mål-middel tenkning fungerer. Sentralt for en *bricoleur* er gjenbruk av materiale for å løse nye problemer. Begrepet har siden lanseringen i Levi-Strauss sin bok *The Savage Mind* (1966) blitt brukt i ulike vitenskapelige disipliner som sosiologi,

antropologi, litteratur, musikkvitenskap og utdanning.

På 1970 og 80 tallet har særlig forståelsen av remix og stil vært toneangivende i *Cultural Studies*, med kjente bidrag om musikere og subkulturer i både England gjennom Dick Hebdige sin klassiker *Subculture: the meaning of Style* (1979) og senere i Johan Fornäs, Ulf Lindberg og Ove Sernhede sin studie, også oversatt til engelsk: *In garageland: Rock, Youth and Modernity* (1995/2014).

Her i Skandinavia har også enkelte forfattere, og ikke minst rappere, vært opptatt av hvordan de kan remixe tidligere tekster. Den norske forfatteren Audun Mortensen ved hjelp av Google Translate gitt ut boken *Samleren* på Flamme forlag. Boken følger handlingen i *The Burnt Orange Heresy* av den amerikanske forfatteren Charles Willeford (1971). Utgivelsen fra 2015 skapte en stor debatt om plagiat i Norge i 2017, og forlaget valgte å trekke boken og makulere restopplaget.¹ Enkelte kritikere stilte spørsmål ved forlag og forfatterens hensikt med å gi ut disse bøkene. Og slike utgivelser skiller seg fra for eksempel den svenske rapperen Petter Alexis Askergren sin nylig utgitte bok med tittelen *Remix* (2016), der 12 andre artister er bedt om tolke hans rap-tekster på sin egen måte.² Disse ansattene i den litterære verden til å omgjøre og remixe tidligere tekster er anekdotiske og bare noen eksempler på en ny kultur som også har fått kraft gjennom internett og digitaliseringen.

Et par timer med søk og studier av filmer på YouTube viser at remix-kulturen lever i en rekke ulike subkulturer. Med hundrevis av timer video lastet opp på YouTube hvert minutt, er min datters bidrag bare en dråpe i havet.³ Og YouTube er mer enn bare morsomme katter. Unge mennesker lager stadig mer sofistikerte videoer som et resultat av det forskeren Mimo Ito kaller interessedrevne aktiviteter med digitale medier (Ito et al., 2010).⁴ I slike aktiviteter får

1 Det var den norske gratisavisen Natt & Dag som først skrev om boken. Forlaget valgte senere å trekke hele utgivelsen og makulere restopplaget: <http://bit.ly/2DegFsH>

2 Boken består av 18 av hans tekster som ulike journalister, poeter og forfattere har fått lov til å remixe: <http://bit.ly/2oTkNLF>

3 For statistikk om YouTube, se siden Fortunelords: <https://fortunelords.com/youtube-statistics/>

4 Boken *Hanging Out, Messing Around and Geeking Out* er et resultat av arbeidet til over 20 forskere som fulgte en rekke ungdommer i ulike digitale produksjonskulturer. Basert på

digitale verktøy og internett en annen funksjon enn i såkalt vennskapsdrevne bruk av internett og sosiale medier. En stadig økende gruppe ungdommer deltar i ulike subkulturer med avanserte tekster om fan-fiksjon, musikkvideoer, korte fiksjonsfilmer, spill-videoer eller digitale historier. Med mulighet for å publisere egne videoer har remix-kulturen blitt en integrert del av de tekstene vi omgås med til daglig. Bredbånd, tilgang til kamera og redigeringsutstyr og publisering på YouTube, og andre steder (Vimeo, og Facebook, Instagram), har gjort disse miksene av eget og lånt innhold, i bilder, skrift og lyd til kanskje de mest vanlige tekstene i vår hverdag. I alle fall i ungdomskulturen.

Samtidig som Chad Hurley, Steve Chen og Jawid Karim lastet opp sine første videoer *You Tube* samlet jeg i 2005 inn datamateriale til min doktorgrad om digital redigering i et norsk klasserom. På en videregående skole der elevene arbeidet med medier og kommunikasjon kunne det være mulig å få tilgang til remix-kulturen i klasserommet. Men, for elevene var det i praksis ingen andre enn læreren og medelever som fikk se filmene. Likevel har mediefagene i Norge, Sverige og til dels i Danmark blitt viktige arenaer for filmproduksjon, der filmene har blitt vist mange steder utenfor skolen – som på *Amandus filmfestival* i Norge, *Novemberfestivalen* i Sverige osv. (Se Gilje & Svoen, 2012).⁵ Mediefaget i norsk skole har over 15 år vært en stor suksess. Særlig om du måler det ut fra søkningen og gjennomføringen i faget. I løpet av disse årene har faget vokst til å bli en sentral del av skoletilbudet på yrkesfaglig studieretning, og det gir det en status som er annerledes enn da faget var uklart forankret i skolen og marginalisert i læreplanen (Erstad, 1997; Gilje, 2002).⁶

deres etnografiske arbeid etablerte de et skille mellom interessedrevne og vennskapsdrevne kommunikasjon- og produksjonsformer med digitale medier. Boken er åpent tilgjengelig som en del av serien Digital Media and Learning: https://dmlcentral.net/wp-content/uploads/files/Hanging_Out.pdf

5 I tidsskriftet *Nordic Journal of Digital Literacy* finnes det et spesialnummer om ungdoms filmproduksjon. Tidsskriftet ligger åpent tilgjengelig: <https://www.idunn.no/dk/2012/04>

6 Fra å tilbys ved 17 skoler i innføringsåret i 2001 nådde faget sin topp i popularitet og utbredelse i Norge i 2007 med 114 videregående skoler som tilbyr faget. Nærmere 10 000 søkere på de tre trinnene søkte på medier og kommunikasjon dette året. Fra året 2016 er medier og kommunikasjon omgjort til et fag som gir studiespesialisering, og tilbys høsten 2017 ved 84 skoler, 30 skoler færre enn i 2007 da faget var på sin topp med antall søkere. Høsten 2016 hadde vg1 3050 søkere, ned med over 50 prosent fra den gamle ordningen. Og høsten

I 2011 vendte jeg tilbake til medieklasserommet i forskningsprosjektet *Learning Lives*. Nå var remix-kulturen mulig gjennom mer avansert utstyr, og ikke minst gjorde YouTube det mulig å både hente inn klipp, og ikke minst publisere filmer og videoer slik at ikke bare læreren og medelever var eneste publikum.

I fagplanen til Medier og kommunikasjon i Norge heter det at elevene skal lære fortellerteknikker innen tekst, lyd og bilde, og de skal utforme budskap, uttrykk og layout og bruke form, farge, lys og lyd som virkemiddel. Denne læreplanbeskrivelsen av kompetansene elevene skal lære kan på mange måter beskrives som det enkelte forskere kaller multimodal literacy (Kress et al., 2011). For å forstå mediefagets remix-praksis, må vi se nærmere på disse to begrepene *multimodalitet* og *literacy*.

Remix – en teoretisk tilnærming

Multimodale perspektiver på menneskelig samhandling har de siste 20 årene vokst fram til et stort, og sammensatt forskningsfelt. I en introduksjon til forskningsfeltet som ble gitt ut i 2016 deles det gjerne inn i tre ulike perspektiver; Systemisk funksjonell lingvistikk (Systemic functional linguistics, sosial semiotikk (social semiotics) og konversasjonsanalyse (conversational analysis) (Se Jewitt, Bezemer, & O'Halloran, 2016 for en god introduksjon). En vanlig forståelse av multimodalitet er å se på prosess eller produkt i en praksis der vi er særlig opptatt av hvordan uttrykksformer som bilder, lyd og tekst blir satt sammen til en helhet. Hvilken betydning har hver enkel uttrykksform i denne helheten? Og hvordan spiller disse sammen slik at de skaper en sammensatt (multimodal) tekst for kommunikasjon?

2017 var det 2710 søkere på vg1. Like populært som musikk/dans/drama og mer populært enn kunst og håndverk. Det mest populære av disse tre fagene som har mange fellestrekk. Våren 2018 går de siste elevene på den gamle, yrkesrettede ordningen ut, og mediefaget vil i Norge gi studiekompetanse til alle elever slik at de kan gå videre på høyskole og universitet. Det mediefaget som Norge har hatt i videregående skole fra 2001 til 2018 ble skapt i en tid der særlig typografer så et behov for å ha mer kunnskap om det å arbeide digitalt. De ønsket å skape et yrkesfaglig løp for å rekruttere, og på den måten styrke trykkeri-arbeideres stilling i samfunnet og i arbeidslivet. Den modellen de ønsket var det bare et lite fåtall av elevene som valgte. Selv om intensjonen var et yrkesfaglig forløp, valgte nærmere 95 prosent av elevene å ta ekstra fag det tredje året slik at de oppnådde full studiekompetanse over tre år.

For å forstå remix i denne artikkelen går jeg ut fra dette sosial-semiotiske grunnlaget som vektlegger at de som skaper teksten og arbeide med tegn har en interesse i det å skape spesifikke tegn og uttrykksformer i en gitt kontekst. I dette tilfelle for å løse en skoleoppgave. Det teoretiske grunnlaget som sosialsemiotikken tilbyr (Kress, 2010), vektlegger med andre ord hva slags semiotiske ressurser som blir valgt for å kommunisere. Min egen forskning bygger videre på multimodal perspektiver i det jeg gjennom mitt doktorgradsarbeid særlig var opptatt av hvordan elever i situasjoner der de remixer (redigerer) multimodal tekst (film) foretar valg av en semiotisk ressurs framfor en annen (Anderson, 2013; Gilje, 2010, 2013).

I denne artikkelen forstår jeg filmspråket som multimodalt i det det kombinerer lyd, bilde og ulike effekter eller skrift. I dette kapitlet er jeg særlig opptatt av hvordan forståelsen av de ulike semiotiske ressursene i film skaper en sammensatt (multimodal) tekst i selve redigerings situasjonen. Å redigere slike tekster skjer i ulik programvare for filmredigering som *Final Cut*, *iMovie* og *MovieMaker* (Burn & Parker, 2003; Gilje, 2011).

Remixing Eminem and Ibsen – nye klasseromspraksiser

Det kan være nyttig å gi en kort oppsummering av plottet i Ibsen's stykke Hedda Gabler som en kort introduksjon til denne analytiske delen av dette kapitlet der vi skal se nærmere på hva elevene gjorde i dette prosjektet. Et av de viktigste øyeblikkene er scenen er Hedda, datter av en general, innser at grensen er nådd for hennes ekstravagante livsstil som ulykkelig kone til professor Tesman. I en scene nevner hun at hun fortsatt har sine to pistoler, en gave fra hennes far. Som en del av denne tragedien er et lovende manuskript skrevet av en venn, Ejlert, tapt, men senere funnet av mannen hennes. Ejlert bekjenner tapet av manuskriptet til Hedda, men hun forteller ikke at Tesman fant det. Hun oppfordrer Ejlert til å begå selvmord ved å gi ham en av sine to pistoler. Det er med andre ord et dramatisk stykke med temaer som selvmord, løgner og svik.

I media og kommunikasjonsklassen i *Learning Lives* prosjektet laget en gruppe studenter en musikkvideo som remixed Henrik

Ibsens stykke Hedda Gabler (1890), med musikken fra Eminems 'Love the Way You Lie' (2010). Sentralt i denne produksjonen av en ny tekst var en rapper, som i det lokale miljøet var kjent, og som var student i denne klassen og på denne gruppen. Rapperen fremstår med sine vers som en kommentator til Hedda Gabler sine valg i stykket. Den visuelle fremstillingen av både ham, og flere av scenene i videoen følger den originale musikkvideoen, men teksten til rapperen gir uttrykk for studentenes tolkning av teaterstykket.

Det kom i henda dine/ du lurar alle venna dine/
lurer Løvborg til å bruke alle spenna sine

Du har en mann som kom til deg i kjærlighet/
ga deg tillit og ba deg holde på en hemmelighet

Men som vi alle vet/ du kan ikke leve med det/
at ikke du å Tessman er så mye bedre

Så du må gjøre noe med det/ du vil la flammen ta det/
brenner manuskriptet som du kaller barnet

Du vil se det brenne/ du ville virkelig vinne/
løvborg og thea skulle brenne til et minne

Elevenes bidrag ligger altså i sjangeren som Eminem er kjent for. Teksten er skrevet av elevene, men de visuelle effektene og musikksporet er remixet sammen med deres eget lydopptak av den lokale rapperen. Dette er mulig fordi lydsporet de fant på internett inneholder refrenget, men ikke Eminem sin rap. Mens de lar en av jentene på gruppa "dubbe" Rihanna, skaper de både tekst og visuelle effekter selv når selve versene til Eminem/den lokale rapperen blir fremført. Selve flammen i den originale videoen ble remixet med ideen om å brenne manuskriptet. I dette utdraget fra et intervju som er gjort mens en av elevene viser fram filmen, og stopper på viktige punkter, blir dette kommentert slik:

Flammene er jo på grunn av originalen [den originale musikkvideoen] – (...) og det er jo, veldig mye brann på huset. Og i stykket om Hedda Gabler så brenner de jo manuskriptet. Ehh, og den blå flammen er jo kulden, (...) er jo fordi Hedda Gabler er en veldig iskald person. Og vi har jo da valgt å legge

på en kald farge fordi det er kontrast til det å brenne manuskriptet og Hedda Gabler som er en iskald person.

(...)

Det handler jo om Hedda Gabler da, og hva hun lissom ... hennes tanker. Også, ... så snakker jeg til henne da – og at jeg ser henne og at jeg har gjenomskuet henne og skjønner lissom hva hun driver med da, alt om henne og hvem hun lurer da (...) jeg prøver å få med alt i den sangen da.

Som vi vet fra tidligere studier om slike oppgaver innen norsk litteratur og språk, er denne analytiske holdning til ulike symboler i et skuespill en vanlig måte å snakke om teater på skolen. I dette tilfellet gjør gruppen en løsning av disse symbolene ved å tilføre sin egen tekst til en video.

I denne remixingen ligger det også spørsmål om hvordan elevenes identitet blir knyttet til de faglige arbeidsprosessene de skal gjøre på skolen. I intervjuet med rapperen som har laget teksten vi så ovenfor, blir selve remixingen av Hedda Gabler både reflektert over og gjort til en del av hans egne identitet.

nei, nei, det er jo ikke det. Nei det er jo, jeg har modernisert det, da. Så jeg har gjort det til min ... mitt musikalske uttrykk på en måte da. Så jeg lissom, jeg har ikke bare laget dette fordi jeg ble bedt om å lage det til Hedda Gabler.

Jeg har tatt det på min må: te. (...) Jeg kunne historien [Hedda Gabler] veldig godt, og det, det hjalp utrolig mye

Remixkulturen bygger på en digital kultur der selve digitaliseringen gjør at ulike uttrykksformer som bilder, levende bilder, musikk og effekter kan knyttes sammen i selve redigeringsprosessen. Men, i denne redigeringen skjer det også en remix av egen identitet gjennom bruken av symbolske uttrykk, skriving av rap-tekster og lek med visuelle effekter. Skolearbeidet blir både lærings- og identitetsarbeid, og kanonisert litteratur blir på den måten både modernisert og gjort til ens eget. I dette tilfellet var det populærkulturen som møtte det mange betegner som finkulturen, eller en kanonisert litteratur. Slike læringsprosesser berører også bredere kulturelle debatter om dannelse (Bildung) og utdanning i det 21. århundre.

Remix – å skrive i det 21. århundre?

En viktig debatt for skolen, og skolens språkfag er å forstå hva slags type *literacy* barn og unge utvikler ved slik medieproduksjon, både i og utenfor skolen.⁷ Er slike kompetanser relevante for deres framtid som borgere og konsumenter i det 21. århundre? I debatter om slike spørsmål blir digital remixing av multimodale (sammensatte) tekster, ofte forstått som det å ”ta kulturelle gjenstander og kombinere og manipulere dem til nye typer kreative medietekster” (Knobel & Lankshear, 2008, s. 2 – min oversettelse).

Gjennom årene har de ulike skolefagene utviklet egne konvensjoner for hvordan elevenes tekster bør være. Dette er nødvendig slik at både elever og lærere skal kunne forstå og så vurdere, og med det skape kriterier for normative vurderinger av tekster. En rekke studier har vist at elever lærer å skrive i skolen vel vitende om at det er særlige normer og regler som gjelder tekstene der (Heath, 1983; Hull & Schultz, 2001; Street, 1984). I skolens tekster har skriften og tallene stått sterkt. Disse uttrykksformene gjør det mulig for mennesker å arbeide med tenkning som omfatter høyere kognitive prosesser (Vygotsky, 1978, 1986).

I vår tid er samfunnets tekster for både å uttrykke tenkning og ikke minst for å kommunisere et budskap i endring. I introduksjonen av denne artikkelen viste jeg hvordan dette er blitt forstått i forskningen som en Remix med stor R. Forskere har påpekt at vi kan forstå Literacy som brede debatter om skrift og skriftkultur i samfunnet, men også gjennom praksiser som har sine normer og regler i samfunnets ulike institusjoner (Gee, 2005). På samme måte er det legitimt å spørre hvordan skolen som utdanningsinstitusjon skal forholde seg til nye uttrykk i mediekulturen der Remix (med stor R) er sentralt (Knobel & Lankshear, 2008). Et fag som svensk, og særlig forstått i et estetisk og kreativt perspektiv, er helt sentralt i skolen dersom vi skal diskutere hvor slike tekster kan arbeides med. Ut fra et slikt perspektiv blir elevenes multimodale literacy et uttrykk for *elevenes evne til å kritisk søke ulike semiotiske ressurser (bil-*

7 En bok som gir en god oversikt på dette området er Marte Blikstad-Balas sin bok *Literacy i skolen* (Universitetsforlaget, 2016).

der, levende bilder, tekst og lyd) og behandle og remixe disse i forskjellige redigeringsprogrammer. Kompleksiteten i produksjonsprosessen kan bli forstått som en digital sammensatt kompetanse definert som: evnen til å kreativt skape og/eller kritisk søke semiotiske ressurser som (re)kontekstualiseres i en kommunikasjons- og læringsprosess.

Det er snart 150 år siden fotografen Eadweard Muybridge fikk ved hjelp av mangemillionær Leland Stanford til å gjennomføre sine forsøk med å fange hestens steg i en galopp for å undersøke om det finnes et punkt der alle hestens hover er over bakken samtidig (Ott, 2005; Solnit, 2004). Dette er vanskelig å stadfeste med det blotte øye. Med bildeserien, og senere bildeserier av ulike dyr og mennesker i bevegelse («motion studies») la Muybridge grunnlaget for filmen som medium og teknologisk nyvinning.

I dag er levende bilder gjennom sosiale medier generelt og YouTube spesielt, blitt en av våre vanligste måte å formidle kunnskap, opplevelser og informasjon. Verktøyene for produksjon er demokratisert og tilgjengelig. I de 15 årene siden jeg selv samlet datamateriale til min doktorgrad, er redigeringsutstyret ikke avhengig av en Mac til titallstusen kroner, men finnes i en app på den mobiltelefonen vi alle har i lommen.

Hvordan skolen og svenskfaget vil forholde seg til denne nye remix-kulturen gjenstår å se. Men, kanskje er kompetanse og ferdigheter i det 21. århundre uløselig knyttet til en ny visuell kultur som barn og unge må mestre, både for egen utvikling og for å delta i arbeidslivet. Derfor er det avgjørende å forstå og gi elevene innsikt i remix som en viktig del av vår nye læring- og skriftkultur.

Referanser

- Anderson, K. T. (2013). Contrasting Systemic Functional Linguistic and Situated Literacies Approaches to Multimodality in Literacy and Writing Studies. *Written Communication*, 30(3), 276-299. doi: 10.1177/0741088313488073
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Burn, A., & Parker, D. (2003). *Analysing media texts*. London: Continuum International Publishing Group.

- Erstad, O. (1997). *Mediebruk og medieundervisning: en evaluering av medieundervisningen i norsk skole: intensjoner, implementering og læring*. (no. 32), University of Oslo, Department of Media and Communication, Oslo.
- Erstad, O., Gilje, Ø., Sefton Green, J., & Arnseth, H. C. (2016). *Learning Identities, Education and Community. Young lives in the cosmopolitan city*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. New York: Routledge.
- Gilje, Ø. (2002). *Nye medier-nye mål? Om hvordan mediekompetanse som mediepedagogisk siktemål kan legitimeres i skolen*. (Master Master), Oslo: Universitetet i Oslo.
- Gilje, Ø. (2010). *Mode, mediation and moving images: an inquiry of digital editing practices in media education*. (Ph D collection of articles), University of Oslo.
- Gilje, Ø. (2011). Working in tandem with editing tools – iterative meaning-making in filmmaking practices. *Visual Communication*, 11(3).
- Gilje, Ø. (2013). Approaching Filmmaking as Digital Composing: A Scandinavian Perspective. *New Voices in Norwegian Educational Research* (pp. 186): Sense Publishers.
- Gilje, Ø. (2015). Writing within and across Modes in Filmmaking. In A. Archer & E. Breuer (Eds.), *Multimodality in Writing: The state of the art in theory, methodology and pedagogy* (pp. 153-174). Leiden: Brill.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hebdige, D. (2004). *Cut'n'mix: Culture, identity, and Caribbean music*. London: Routledge.
- Hull, G., & Schultz, K. (2001). Literacy and learning out of school: A review of theory and research. *Review of educational research*, 71(4), 575.
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., boyd, d., Cody, R., Herr, B., . . . Tripp, L. (2010). *Hanging Out, Messing Around, Geeking Out: Living and Learning with New Media*. Cambridge: MIT Press.
- Jewitt, C., Bezemer, J., & O'Halloran, K. (2016). *Introducing multimodality*. London. Routledge.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2008). Remix: The art and craft of endless hybridization. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(1), 22–33.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Levi-Strauss, C. (1966). *The savage mind*. Chicago: University of Chicago Press.

- Manovich, L. (2005). Remixability and modularity. Retrieved from <http://www.manovich.net> on December 2009, 25, 2006.
- Ott, J. (2005). Iron Horses: Leland Stanford, Eadweard Muybridge, and the Industrialised Eye. *Oxford Art Journal*, 28(3), 407–428. doi: 10.1093/oxartj/kci035
- Solnit, R. (2004). *River of shadows: Eadweard Muybridge and the technological wild west*. New York: Penguin.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Øystein Gilje

er førsteamanuensis på Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), der han underviser om blant annet læring, digitale medier og IKT. Som forsker har han i femten år arbeidet med barn og unges læringsprosesser, kreativitet og digital teknologi, og han har publisert kapitler og artikler nasjonalt og internasjonalt.

Hans siste bok er *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen* utgitt på Fagbokforlaget i 2017 og tilgjengelig på nett. Og i 2019 kommer en ny bok om Ungdom, teknologi og læring i det 21. århundre.

Liten insats, stor utväxling

– ”dagens dikt” som stående inslag i svenskundervisningen

Katarina Lycken Rüter

Vad ska vi läsa? För mig har det alltid varit en grundfråga i planeringen av svenskundervisningen. Tillsammans med elever har jag läst många romaner, många noveller och så en och annan dikt. Med dikter har det dock blivit just bara en och annan. Eftersom jag själv inte sett mig som lyrikläsare har jag varken haft en tillräcklig bredd i min egen läsning för att stötta lyrikval, eller känt mig helt säker på hur man på ett bra sätt tar sig an lyriken i klassrummet.

Det var därför för mig ett mycket stort steg att våren 2016 anta en lyrikutmaning. Den som utmanade var jag själv, och själva utmaningen bestod i att jag föresatte mig att läsa väldigt mycket svensk dikt från olika tider med mina elever. Jag tänkte att vi under läsåret 16/17 skulle ta oss igenom hela den då nyutkomna antologin *Svensk poesi*. Anledningen var egentligen förfärande fånig – någon hade på Twitter uttalat sig förklenande om lärare och elever i dagens skola, och hävdade att innehållet i antologin skulle gå högt över huvudena på oss. Jag ville bevisa motsatsen.

Svensk poesi (2016) är en antologi som spänner från runtidsförfattare till Athena Farrokhzad. De två redaktörerna Niklas Schiöler och Daniel Möller har samlat över 600 dikter av nära 200 poeter och i sitt urval tagit med både dikter som genom sin historiska betydelse återfinns i de flesta antologier och andra kanske mer okända men inte mindre intressanta verk. Eftersom dikterna tryckts i originalform får man med sig inte bara en översikt över svensk lyrik genom århundradena, utan också en bild av hur det svenska språket har förändrats. Drygt tusen sidor dikt, i ett vackert klotband (som för övrigt prisades av svensk Bokkonst), är sannerligen en diktutmaning.

Men hur skulle jag bära mig åt? Under sommaren 2016 fick jag,

också via Twitter, tips på en intressant bloggpost skriven av Brett Vogelsinger på Edutopia, en hemsida för skolfrågor, som lyfte fram diktläsning som ett stående inslag i lektionsarbetet. Kanske kunde det vara ett sätt att komma igenom antologin? Jag ville gärna pröva en dikt ur *Svensk poesi* som inledning till varje lektion i svenska.

All vår början bliver svår

Det första försöket blev ett magplask av episka mått. Till elever i Svenska 2, elever jag kände väl och resonerat om många olika texter med, kom jag med Hjalmar Gullbergs kända dikt ”Bara de riktiga orden”. Jag tänkte att det var en dikt som skulle kunna vara ganska lätt att samtala om, med ett tydligt symbolspråk och ett ämne som många kunde knyta an till. Den är dessutom skriven med ett lätt-tillgängligt språk – tyckte jag – och ganska kort.

Dikten projicerades på tavlan, jag läste den högt och ställde där-efter frågan: ”Vad tänker ni på utifrån läsningen av den här dikten?” Eleverna samtalade i par, och så gav jag ordet till en grupp.

– Vi tänkte på Shrek!

Förtjusta nickanden från många andra i rummet. Uppenbarligen hade flera talat om Shrek. Själv kände jag mig fullständigt förvirrad. Nog såg jag den gröna figuren från filmens värld framför mig, men vad hade han med Gullberg att göra? Jag såg säkert rätt frågande ut, för eleven som svarat fortsatte:

– Jo, men det står ju om en krona, och om träd, och Shrek är skogens kung. Eller hur?

Hm. Att ”trädkrona” inte var ett självklart begrepp hade jag inte tänkt på. Jag började resonera om olika slags kronor, om kungakronor och trädkronor och ... men jag blev snart avbruten av en annan elev som mycket ivrigt räckte upp handen.

– Alltså jag tänkte inte alls så. Det fanns ju något med fåglar, och så en krona och då tänkte jag på Kronfågel. Jag tänkte på kyckling!

Ridå. ”Bara de riktiga orden” av Gullberg – och vi hamnar i frysdisk-ken. Jag försökte svävande förklara hur en mer rimlig läsning av dikten skulle kunna se ut, men min känsla var att det enda jag bidrog med var ”så säger läraren”. Vi gick raskt över till nästa punkt för dagens arbete.

Hade jag inte varit så kaxig och berättat om min idé med ”Svensk poesi”-utmaningen för många andra, hade nog mitt diktläsningssarbete stannat med Gullberg. Det blev ju så rysligt dåligt. Men nu hade jag berättat och fått rektor att godkänna ett inköp av antologin i halvklass så det var bara att fortsätta. Och sakta men säkert gick det bättre. I efterhand kan jag se många misstag under det där första försöket. Jag var inte tillräckligt uppmärksam på orden och ordförståelseaspekten i texten. Den fråga jag ställde gav inte tillräckligt bra material för det gemensamma textförståelsearbetet och jag hade framför allt en föreställning om att eleverna och jag läste på samma sätt. Med tiden har jag blivit skickligare på att leda arbetet.

Arbetet i klassrummet

Så här enkelt är det. Varje lektion i mina svenskkurser inleds med läsning av ”dagens dikt”. Jag läser dikten högt en gång, varefter vi tillsammans i klassen resonerar om eventuella nya och okända ord. Därefter högläser jag hela dikten en gång till, och ger klassen en fråga att resonera om i par. Efter några minuters parsamtal för vi upp diskussionerna i helklass, och undersöker vad vi hittat och kommit fram till. Hela processen brukar ta ungefär tio minuter. Efter detta går vi vidare med det övriga innehållet i lektionen.

Läsningen och samtalet om ”dagens dikt” följer alltså ett givet mönster. Efter ett par lektioner har alla mönstret klart för sig, och vet vad som gäller. Först högläsning och klargörande av eventuella okända ord eller begrepp. Det är mycket sällsynt att en dikt inte innehåller något för eleverna nytt, och efter bara ett par lektioner brukar de allra flesta i klasserna ha insett att det inte är vare sig fel eller farligt att inte kunna alla ord från början. Det blir också tydligt för de flesta att med så få ord som en dikt innehåller är det faktiskt väsentligt att förstå dem alla. När vi klargjort alla ord tillsammans, och då ofta fått tillfälle att resonera lite om ordbildning, avledningar, lånord och likheter mellan olika språk, läser jag dikten högt en gång till. Sedan tar vi oss an innehållet genom parsamtal utifrån en av mig given fråga.

I princip har jag fyra frågor jag varierar mellan:

- vilken känsla ger den här dikten, och vad är det som skapar känslan?
- vilken är den viktigaste versen (raden) och varför är det just den?
- vilka mönster ser du i dikten och vilken effekt skapar de?
- vilken titel skulle du vilja ge den här dikten, och varför (förutsätter att dikten visas via projektor, och att titeln inte visas)

Vilken fråga jag väljer beror i någon mån på dikten, men min erfarenhet är att det blir bra samtal oavsett vilken jag använder. De två första frågorna har tydlig bäring på både form och innehåll, den tredje främst på formen och den fjärde mest på innehållet. I samtalet i helklass ser jag dock till att vi alltid diskuterar både form och innehåll. Det brukar faktiskt ge sig självt, oavsett vilken ingång vi tar. Nå, ger sig självt – inte de första gångerna. Men när vanan att samtala om dikt blir större kommer allt fler att koppla mönster till känslor och stilistiska grepp till effekter. Begrepp som strof, vers, rytm, rim, kontrast, paus, betoning, radbrytning, cirkelkomposition, upprepning och variation blir bekanta och brukbara. Efter ett par månader – vilket i mitt fall då betyder efter läsning av ett femtontal olika dikter i en klass – börjar allt fler elever intressera sig för både formen (strofer, särskilda bruk av skiljetecken, radbrytningar, betoningar, stilistiska grepp) och innehållet (vad dikten förmedlar). Formen blir ofta en ingång för att försöka bli klok på ett innehåll som till en början ter sig obegripligt eller ointressant. De litteraturvetenskapliga begreppen blir spadar att gräva förståelse med, för att bättre upptäcka och resonera om innehåll.

En poäng med ingångsfrågorna är att de är öppna. Den viktigaste versen i en dikt kan vara den som presenterar huvudtemat, den som innehåller en vändpunkt, den som sammanfattar innehållet, eller den som skiljer sig från de andra. I helklasssamtalet är min roll som lärare att lyfta upp och föra samman de olika svaren och motiveringarna från parsamtalen till en helhet där vi förstår mer tillsammans. Ganska ofta får vi också tillfälle att resonera om de egna

associationer en läsare bidrar med, och att de förstås kan se väldigt olika ut. Att jag tänker på min farfar betyder inte nödvändigtvis att du tänker på din. Men vad är det vi båda upplever och tänker kring i mötet med texten?

Jag tycker att det är en stor tillgång att kunna projicera den aktuella dikten på tavlan, så att kommentarer om form och innehåll kan förtydligas med pilar, streck och inringningar i helklassamtalet. Litterära termer skrivs upp vid sidan av dikten. När begreppen återkommit tillräckligt många gånger är de bekanta för alla, inte bara för dem som klipper ord och sammanhang allra snabbast. För att detta ska fungera krävs dock att dikten är ganska kort. När vi läser längre dikter använder vi antologin, där eleverna delar två och två på en volym. Det blir aldrig ensam läsning. Bara genom att hålla i boken och att bläddra sig fram till den aktuella sidan får man dessutom en påminnelse om att det finns så mycket mer att upptäcka än det vi hinner läsa på våra lektioner.

Att släpa fram en bokvagn för att använda böcker i ett tio minuters samtal kan tyckas var att ta i. Att bara ha tio minuter på sig till en dikt kan dessutom kännas orimligt lite. Och i någon mening kan det förstås mycket släpande för ynkligt lite tid. Det finns mer i en enskild dikt än ett tio minuters samtal kan reda ut. Målsättningen med ”dagens dikt” är dock inte att alla dikter slutgiltigt ska förstås och uttydas – om det ens är möjligt? På tio minuter hinner vi i alla fall läsa och sedan resonera igenom minst en aspekt av en dikt på djupet. Vilken aspekt det blir beror i huvudsak på var eleverna börjar nysta. Ibland är det formfrågor som väcker mest engagemang, ibland innehåll. Och alldeles oavsett om vi fokuserar mest på innehåll eller form är syftet med vårt samtal att vi ska förstå mer av den text vi har framför oss. Inte allt nödvändigtvis, men mer – och det gör vi alltid. Redan det är mycket.

Att välja dikter

För mig erbjöd antologin *Svensk poesi* den urvalsbas jag behövde för att kunna starta det återkommande diktläsandet med elever. Att inför varje lektion leta i olika samlingar efter passande dikter som

lämpligen också erbjuder möten med olika författare från olika tider låter sig inte göras. Jag kan inte ägna så många minuter i en pressad lärarvardag för att leta efter lämplig ”dagens dikt”. Jag kan i antologin ganska snabbt välja en dikt som på något sätt knyter an till årstid eller väder eller till något nyckelord i det tema vi just för tillfället arbetar med – men någon gång har vi helt enkelt tagit ”tumgreppet” på antologin och sett var vi hamnade. Det går bra det med. Vi hittar alltid något intressant och lär oss något. En omfångsrik antologi är en grundbult – men jag har också konstaterat att den inte räcker.

Undervisningen i svenska på gymnasiet ska ge eleverna möjlighet att möta texter från olika tider och kulturer. Det bör förstås också gälla för lyrikläsningen. *Svensk poesi* ger rika möjligheter, men världen är så mycket större. Tillsammans med mina elever i Svenska 3 antog jag därför läsåret 17/18 utmaningen att läsa lyrik från så många olika länder som möjligt. Ganska snart började vi dock fundera över detta med länder. Språk är kanske viktigare än länder? Spanskspråkig poesi snarare än poesi från Spanien eller Chile? Samtidigt finns det något lockande med världskartan och erfarenheter från olika platser och sammanhang. Vi känner igen oss både i en ung mongolisk diktares känsla av att allt kan stå stilla, och i den rasande diktares från Surinam. Den korta läsningen påminner oss om en mycket större värld än den vi oftast har blick för. Vi fastnade alltså för länder snarare än språk. På en googlemaps-karta markerar jag författare och läsdatum, och allteftersom läsåret går fylls kartan på.

”... tolkad från ... av NN” brukar det stå i samlingar. All översättning innehåller ett mått av tolkning och förändring, och kanske är det särskilt påtagligt i lyriken. Det blev förstås genast intressant att diskutera översättnings- och tolkningssvårigheter när vi började läsa lyrik från hela världen, men i vårt dagliga arbete kan inte alltför mycket tid brukas åt detta. Att ständigt påminna oss om att det vi läser ofta *är* översatt och tolkad text har ändå blivit en ytterligare vinst med diktläsningen i Svenska 3.

Det är svårt att hitta lyrik översatt till svenska om man vill utvidga sin läsning till att omfatta hela världen. Jag upptäckte ganska snabbt att mycket av den icke-svenska lyrik jag läst genom åren

i själva verket har nått mig i engelsk språkdräkt. Det är inte alls märkligt – men inte helt lyckat för undervisningen i svenska. Räddningen har varit tidskriften *Karavan*, som stått för merparten av lyriken från Afrika. Asien och Latinamerika.

Dikt från Sverige i Svenska 1, dikt från Sverige och Europa i Svenska 2 och dikt från många av världens länder i Svenska 3, så har ”basupplägget” sett ut i mina klassrum. Jag tyckte nog att jag med detta fått en ganska god bredd på läsningen – ända tills vi skulle arbeta med temat migration under en projektvecka. Innan dess hade jag inte reflekterat särskilt mycket över hur homogent bofast den svenska litteraturen har varit. Jag hade inte heller sett behovet av att läsa dikt av svenska diktare som Jila Mossaed, född i Iran men numera författare på svenska, eller reflekterat över hur vi betraktar nationalitet på en författare som Nelly Sachs. Sachs finns inte med i *Svensk poesi* eftersom hon skrev på tyska. Men levde i Sverige gjorde hon, i 30 år, och som svensk medborgare i arton av dessa. Diktningen som ”med gripande styrka tolkar Israels öde”, för vilken hon tilldelades Nobelpris i litteratur, tillkom i stor utsträckning under åren i Sverige. Enbart antologin *Svensk poesi* räcker således inte för att spegla lyrik med svensk kontext.

Kan man se långsiktiga effekter?

Undervisning är komplext. Det är vanskligt att uttala sig om vad som ger vad. Det är särskilt vanskligt att plocka ut en del av ett större sammanhang och försöka beskriva dess betydelse för helheten. Så vad kan jag egentligen säga att arbetet med ”dagens dikt” betyder för mina elevers lärande?

Jag kan med säkerhet säga att mina elever läser väldigt många fler hela verk än de gjorde tidigare i mina klassrum. Varje ”dagens dikt” är en småskalig erfarenhet av att ta del av en hel text och att reagera på den. Att enbart läsa början, mitten eller slutet räcker inte. De flesta av eleverna jag möter läser, enligt egna utsagor i läsarbiografier vi gjort, inte annat än det de tvingas till i skolarbetet (nä, och en del knappt det). Jag har naturligtvis elever i mina klassrum som också läser på fritiden, men de är inte många. Majoriteten hävdar att de inte

läser alls om de inte absolut måste. De är alltså ovana, ofta osäkra och i många fall ovilliga läsare. Ovana, osäkra och ovilliga läsare har en sak gemensamt, de har få hela verk med sig. Hur många romaner hinner jag få dem igenom på ett läsår? Hur många noveller? Med ”dagens dikt” får fler elever fler erfarenheter av att förstå texter som helhet. Fler elever får vara med om resan från att i en läst text förstå väldigt lite (vilket många av oss gör i första läsningen av dikterna) till att efter samtal om texten förstå betydligt mer. Utifrån den erfarenheten är det lättare att förstå att det kan vara värt att läsa också längre texter även när man inte omedelbart förstår eller uppfattar allt i dem.

Jag kan också med säkerhet säga att mina elever har en större gemensam referensram nu än tidigare, en referensram som vi kan hänvisa till och jämföra med i undervisningen. Vi får en bredare bas för det intertextuella samtalet.

Annat kan jag inte vara så säker på. Jag gissar att den relativt fasta formen bidrar till att det blir lättare och lättare att föra helklassamtalen och att fler och fler elever har mer och mer att bidra med. Eftersom vi arbetar med parsamtal och helklassamtal och jag använder stickor för att ge elever ordet (no hands up) sprids talandet alltid i gruppen, men jag kan se att talutrymmet används allt mer av fler ju längre vi arbetat med ”dagens dikt”. Vi skapar ett mönster för utforskande samtal där allt fler kan vara med och bidra.

Jag ser också att eleverna utvecklar sin förmåga att använda litterära begrepp i samtalen, och att våra diskussioner blir allt mer textnära. Jag tror att övning ger färdighet, och att mötena med så många väldigt olika slags texter skapar förutsättningar för att befästa de grundläggande begreppen för återkommande stildrag. Ju fler olika sätt att använda kontrastverkan jag får erfarenhet av, desto lättare är det att kunna se och känna igen stilgreppet.

Jag tror också att mötet med texter som i förstone verkar helt obegripliga men som man tillsammans lirkar upp, skapar ett starkt självförtroende som läsare. Det gäller innehåll, men det gäller också språk. Att läsa en kort dikt av Stiernhielm (ja, det finns!) och tillsammans hitta sätt att förstå obsoleta ord och uttryck visar att det går. Att möta olika slags arkaisk stavning och våga sig på att pröva olika uttalsalternativ stärker ett oförfärat angreppssätt.

Utifrån elevernas utvärderingar kan jag konstatera att många elever uppskattar arbetet med "dagens dikt". Det är roligt för att man fattar mera efter diskussionen i klassen. "Man vet att man kommer att förstå även om man inte förstår så mycket först", menade en elev. Jag uppskattar det också, på ett helt personligt plan. Jag har ofta sagt att jag "inte är någon lyrikläsare". Det är inte längre riktigt sant. Jag bläddrar flera gånger i veckan i antologin och väljer dikter. Mitt eget exemplar är tummat. Jag har börjat låna lyrik på biblioteket, även om det kanske är ett lån av tio. Jag läser *Karavan* och håller ögon och öron öppna för att kunna snappa upp dikter och diktare från många olika sammanhang. Också för mig som enskild läsare har arbetet betydelse.

Varför har jag inte alltid gjort så här? Den frågan har jag, med viss blygsel, ställt mig många gånger under de senaste två läsåren. Jag tror att det finns ganska tydliga svar. Jag har inte varit någon lyrikläsare, och har därför inte haft en stor personlig kanon att utgå ifrån. Utmaningen med *Svensk poesi* gav mig en utgångspunkt. Jag har inte heller haft något lämpligt upplägg för den typ av koncentrerade textsamtal som "dagens dikt" kräver. Jag fick stöd i starten med hjälp av blogginlägget jag nämnde. Och sist, men inte minst, jag hade ingen aning om vad det långsiktiga, uthålliga arbetet med de korta texterna kunde utveckla för både mig och mina elever. Nu vet jag mer.

Arbetet med dikt har likheter med droppen som urholkar stenen. En liten rörelse i nuet, men – börjar jag se – en större betydelse över tid, både för mig och för mina elever. Genom det medvetna och uthålliga arbetet med "dagens dikt" har jag som lärare fått ytterligare redskap i min undervisning, givit mina elever bredd och kompetens när det gäller möten med texter från olika tider och sammanhang och blivit mer medveten om hur mitt, och andras, urval av texter styrs på olika sätt. Jag tror faktiskt att det långsiktiga arbetet med "dagens dikt" är bland det kraftfullaste jag sett för att stärka elevers förmåga att läsa och resonera om litterär text, både vad gäller form och innehåll.

Vi kom inte igenom *Svensk poesi* läsåret 16/17, inte i meningen att alla sidor blev lästa. Det var en god ansats, men den blev

oss övermäktig. Ändå ser jag arbetet som rikt belönat. Den stora ansatsen skapade en liten insats – en liten insats med stor utväxling.

Referenser

Karavan – litterär tidskrift på resa mellan kulturer <http://www.karavan.se/html/info.html>

Möller, Daniel, Schiöler, Niklas. (2016). *Svensk poesi*. Stockholm: Albert Bonniers förlag

Vogelsinger, Brett (2016). I: Edutopia, <https://www.edutopia.org/blog/start-class-poem-each-day-brett-vogelsinger> (2018.05.11)

Katarina Lycken Rüter

är förstelärare och lärare i svenska och religion vid Anna Whitlocks gymnasium. Hon har lång erfarenhet av att arbeta med text och textsamtal i undervisningen, och diskuterar ofta frågor om skönlitteraturens roll och möjlighet i undervisningen i sociala medier och som föreläsare i fortbildningssammanhang.

Litteraturläsning för livet eller skolan?

En betraktelse

Bengt-Göran Martinsson

Den trojanska hästen

Låt mig börja den här artikeln med en berättelse som en vän en gång återgav för mig. Hon kände en person som hade arbetat på en skola där en stor osäkerhet började sprida sig. Orsaken var adjunkt Hilda Hallers litteraturundervisning. Det ryktades i korridorerna att elever och ibland hela klasser "försvann" under hennes lektioner. De kom till lektionerna men det rådde en osäkerhet om de kom ut från dem. Min vän sa att Hilda Haller uppfattades som en trollkonstnär som utförde mer eller mindre fasansfulla men samtidigt lockande och underbara trolleritrick under sin undervisning. En gång, sades det enligt min väns bekante, hade klassen diskuterat *Flugornas herre*. Tillsammans hade de i diskussionen, under Hilda Hallers ledning, "målat upp" den öde ö där pojarna var fångna med en sådan konkretion att eleverna först kunde se den framför sig och i nästa stund uppfatta sig befinna sig på den och därefter med stor inlevelse delta i de fasansfulla intrigerna. I detta ögonblick klappade Hilda Haller sina händer och bilden av ön försvann och med den eleverna. Detta var som berättades för mig, sa min vän. Det skapade stor oro och Hilda Haller slutade sin undervisning på skolan och gick vidare till en annan anställning. Vart är det ingen som vet. Man upptäckte dessutom, till rektorns fasa, att hon gett samtliga elever högsta betyg, som om hon egentligen inte brytt sig om att sätta betyg. När man kontrollerade hennes närvaro vid fortbildningen i summativ och formativ bedömning, visade det sig att hon aldrig varit där.

Ganska så direkt förstod jag att min väns historia inte var sann,

om man med sann menar att den återgav något verkligt som hänt. Den luktade litterär konstruktion lång väg. Den första indikationen på detta är berättelsens vaghet vad gäller dess uppkomst. Min vän hänvisar till en bekant och bygger på så sätt in berättelsen som en ask i en annan kinesisk ask. Det visar sig emellertid att ytterligare en ask ligger inne i berättelsen. Berättelsen är varken mer eller mindre en parafra på myten om den kinesiske konstnären Wu Tao-tzu som Sven Lindqvist återger i sin bok med samma namn (1967/2002). Den handlar om en konstnär som när hans målning är färdig går in i den och försvinner. Några sidor längre in i Lindqvists bok varieras berättelsen genom att den läggs i Herman Hesses mun. Huvudpersonen är en lärd konstnär med magiska kunskaper som sitter fängslad i en cell. Han får tillåtelse att måla i sin cell och på väggen målar han ett drömlandskap med ett tåg som dras fram av ett lok som är på väg in i en tunnel i dess mitt. En dag tröttnar han på sina fängvaktare och ber dem komma in. Medan de ser på stiger han upp i det lilla tåget och åker med det in i tunneln. När röken skingras är både fången och bilden på väggen borta. ”I stor förvirring stod fängvaktarna kvar.”

Men är inte Hilda Haller verklig eller sann? kan man fråga sig. Hon är ju en mycket konkret detalj i berättelsen. Problemet med Hilda Haller är att Herman Hesses protagonist i romanen *Stäppvargen* går under namnet Harry Haller. Så var det med den konkreta detaljen.

Om nu min vän ”hittar på” – vad är det hon vill säga med sin berättelse om den riskabla undervisningen som kidnappar sina elever? En ledtråd kan vara att åter gå till Sven Lindqvist, som min vän uppenbarligen är bekant med. Han säger följande:

Det talas ofta om ”inlevelse” i konsten men aldrig på ett fullt konkret sätt. Bara riktigt små barn brukar förstå vad det gäller. Jag tror att man inte har ”trängt in” i ett konstverk förrän man gjort sig skyldig till det banala misstaget att förväxla fiktion med verklighet (s. 11).

Jag tror att min vän menar att litteraturundervisningen kan ses som något av en trojansk häst bland skolans alla ämnen, syften, läran-

demål, kunskapskrav och bedömningskriterier. Litteraturundervisningen låter sig lånas till mycket av detta, och ska väl så göra, men den har också potential för något som ligger utanför det som vi kan kontrollera och styra med våra sedvanliga undervisningspraktiker. Litteraturen kan utgöra en frizon, mitt i skolans vardag, ett dolt klassrum som inte finns utsatt på skolans planritning. I detta klassrum händer då och då magiska saker, som att elever försvinner för en stund men återkommer med nya krafter, en ny syn på sig själva, sina kamrater och den värld som de lever i. Detta ska vi vara rädda om, menar nog min vän.

Uppslukande läsning vs. skolläsning

Cristina Vischer Bruns utgår i sin bok *Why Literature* (2011) bland annat från den motsättning som ibland tycks råda mellan den förälskelse i litteratur som ungdomar spontant genom sin fritidsläsning kan utveckla och det främmandeskap de samtidigt kan känna för skolans litteraturundervisning. Om den undervisning som hon själv i ungdomen tog del av säger hon: "I can remember my teachers standing before us in class and speaking, but I can remember little of what any of them said [...]. What I remember most vividly is the power of many of the texts that I read in those classes" (s. xiii). Hårdrar vi Bruns här kan vi säga att hon menar att hon trots skolans litteraturundervisning kom att få ett starkt förhållande till de texter som togs upp i denna.

Den motsättning som tycks råda mellan en spontan och naiv tillägnelse av litteratur å ena sidan och skolans mer akademiskt, kritiskt och reflekterande läsning å den andra har tagits upp av flera forskare både internationellt och i Sverige (se exempelvis Felski, 2008; Persson, 2015; Öhman, 2015). En föregångare till Bruns, som hon också hänvisar till, är Louise Rosenblatt (2002), vars begrepp *transaktion* Bruns i mycket övertar och utvecklar. Både Bruns och Rosenblatt "idealiserar" ett möte mellan den litterära texten och läsaren där en överföring eller transaktion sker. Den litterära texten ger läsaren ett alternativ till den egna livsvärlden och fungerar som ett "övergångsobjekt". Genom att bli tillfälligt "fångad" i en annan

värld kan läsaren bättre förstå andra människor och få perspektiv på sitt eget liv. Hos Rosenblatt kallas en sådan här läsning estetisk och hos Bruns uppslukande läsning. Motsatsen till denna läsning är en informativt inriktad skolläsning, hos Rosenblatt benämnd efferent läsning, där litteraturen blir ett medel för de kunskaper skolan ska lära ut och inte något med ett värde i sig.

Detta synsätt på litteratur, att den har en stark kraft och verkar personlighetsutvecklande, är lätt att ta till sig. Det utgör en övertygande utgångspunkt för litteraturens plats och legitimering i undervisningen, men erbjuder ingen uttömmande teori om hur litteratur fungerar som lärande? Egentligen tycks den ju bygga på en dikotomi där den fria naiva läsningen är något gott medan en formaliserad undervisning är något ont, något som hotar den naturliga och äkta litteraturläsningen. Kan skolan hantera den här motsättningen eller är litteraturundervisningen dömd att alltid orsaka den glädjefulla läsningens död? Låt oss diskutera det.

Att utvecklas som läsare

Ett sätt att överbrygga denna motsättning är att inordna den i en individs utveckling som läsare, det vill säga att det ena sättet att läsa ses som en förutsättning eller komplement för det andra. Judith A. Langer (2017) gör delvis detta när hon urskiljer fem olika faser, definierade utifrån hur verkliga läsare utvecklar och förhåller sig till den litterära textens potentiella föreställningsvärld. De fem faserna är:

1. *Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld.* Läsaren sonderar och försöker skapa sig en föreställning om vad texten ska handla om. Han eller hon utgår från och bygger på egna tidigare erfarenheter och försöker skapa ordning.
2. *Att vara i och röra sig igenom en föreställningsvärld.* Läsaren utvecklar en fördjupad förståelse av texten. Han eller hon använder all kunskap om texten, sig själv, livet och världen för att koppla samman texten med egna uppfattningar. Läsaren blir påverkad och fångad.

3. *Att stiga ut och ta det man vet under omprövning.* Från att bygga föreställningsvärldar utvecklar läsaren egna kunskaper och erfarenheter med hjälp av dessa. Föreställningsvärldarna används för att få insikter om tidigare kunskaper, känslor och handlingar. Det uppstår en växelverkan mellan den fiktiva världen och läsarens värld och de båda påverkar varandra.
4. *Att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen.* Läsaren distanserar sig från föreställningsvärlden, som han eller hon skapat, och objektifierar denna genom att analysera, värdera och associera till andra verk och upplevelser. Läsningen leder till resonemang och insikter på en metanivå, både vad gäller verkets hemhörighet i den litterära traditionen och dess förhållande till ekonomiska, politiska och sociala kontexter.
5. *Att gå ut ur en föreställningsvärld och röra sig vidare.* Läsaren använder, genom att gå ut ur föreställningen och vidare till andra situationer, sin läsning produktivt. De kritiska insikter läsaren fått kan användas i eget skapande eller appliceras i andra kontexter.

De båda första faserna innebär att läsaren är fokuserad på själva föreställningsvärlden. I den tredje är det de egna erfarenheterna och kunskaperna om verkligheten som står i fokus. I den fjärde fasen objektifieras och granskas föreställningarna och i den femte fasen går läsaren vidare. Förhållandet mellan de olika faserna är enligt Langer inte lineärt och följer inte sekventiellt efter varandra. Det hela är en utdragen process där läsaren positionerar sig mot texten, föreställningsvärlden och yttre kontexter beroende på i vilken fas av läsningen eller bearbetning av läsningen han eller hon befinner sig.

Vad Langer enligt min mening gör är att så att säga bygga in den lustfyllda men mindre sofistikerade läsningen i ett schema som byggs på med mer analytiska och skolmässiga förhållningssätt till den litterära texten. Hon värjer sig som sagt mot att se sina faser som sekventiella utvecklingssteg, men de kan utan alltför mycket våld, placeras in som på en skala på vilken läsaren går från en enklare läspraktik till en mer avancerad. Låt oss se på en variant till Langer.

Den australiske forskaren Jack Thomson (1987) har identifierat olika stadier av hur elever *reagerar* med tillfredsställelse på litterära texter och hur de *bearbetar* texterna för att uppnå denna tillfredsställelse. Thomson skiljer sig från Langer genom att se på stadierna som sekventiella i förhållande till varandra, det vill säga de uppträder i en viss bestämd ordning och senare stadier förutsätter tidigare stadier. Läsaren utvecklas således stegvis och lär sig bearbeta och tillägna sig litteratur i en viss ordning. Sex stadier går att urskilja enligt denna modell. Eleven

1. visar oreflekterat intresse för händelseförloppet
2. lever sig in i berättelsen
3. ser analogier mellan det litterära verkets värld och den egna världen
4. reflekterar över vad berättelsens gång och karaktärernas handlingar kan innebära
5. betraktar det litterära verket som författarens konstruktion
6. visar medvetenhet om relationen mellan författaren, texten och den egna läsprocessen.

De sex stadierna som här beskrivits utgör olika grader av litterär medvetenhet: ju högre stadium, ju högre medvetenhet om vad litteratur är och hur man använder den. Vad händer om vi ser detta som en del i den personliga utvecklingen?

Individuell utveckling

Att anlägga ett utvecklingsperspektiv hjälper oss att identifiera olika stadier, steg eller språng i den individuella förmågan att läsa litteratur, vilket kan vara gott i sig. Det finns dock några problem som måste beaktas. För det första finns det en risk att tanken förleds att tro att stegen avspeglar en utveckling från en sämre till en bättre litteraturläsning. För det andra, kan de antas korrespondera med individuell mental utveckling och mognad. Tankegången här är att den person som fångas av en berättelse för handlingens och de fångslande karaktärernas skull och så att säga nöjer sig med det,

är mindre intellektuellt utvecklad än den person som också kan identifiera litterära särdrag eller göra paralleller mellan verkets värld och det omgivande samhället i nu- eller dåtid. Utan att förneka att det finns vissa basala samband mellan biologisk och psykologisk utveckling, är det ändå så, när vissa grundvillkor är uppfyllda, att de olika stadier av läsning som här beskrivits inte i första hand är utslag av lagtvunget olika sätt att förnimma litteratur beroende på individens mentala och biologiska utvecklingsgrad. I stället är de olika kulturellt inlärdade konventioner, som har sin giltighet och värde i olika sammanhang. De är i lika grad som de litterära verken kulturella konstruktioner.

Låt oss kort diskutera skillnaderna mellan de båda synsätten. I det ena fallet ser vi läsförmågan som en slags intellektuell muskel, vars utveckling sker med hjälp av träning inom de ramar som satts av naturen. Ger man bara rätt träning i lämpliga doser, utvecklas muskeln, det vill säga litteraturläsningen, enligt de av naturen givna stegen. Efter det att barnet knäckt koden för läsning är den pedagogiska uppgiften att tillhandahålla texter som i tur och ordning stimulerar och utvecklar förmågan att läsa för den spännande handlingens skull, att dra paralleller mellan litteraturens värld och den egna vardagen samt, slutligen, att kunna se hur litteraturen är uppbyggd och konstruerad. Om denna utveckling inte når till fulländning eller går trögt beror det endera på att det av naturen givna materialet, det vill säga eleverna, är dåligt utrustade, lata eller omotiverade.

Det andra synsättet innebär att förmågan att läsa litteratur uppfattas som en kulturellt överförd praktik, något som vi lär oss i olika kulturella sammanhang, inledningsvis i hemmet och därefter i skolan. Vi lär oss en serie konventioner för hur aktiviteten litteraturläsning ska gå till. De enklare konventionerna har vi med oss från tiden före skolan, exempelvis att en berättelse har en början, en mitt och ett slut. Förstår vi dessa regler kan också berättelsen bli spännande. Än mer spännande blir den om vi lärt oss konventioner för hur de goda, hjältarna, och de onda, skurkarna, brukar beskrivas. Dessa konventioner har vi lärt oss genom godnattsagor och lästunder i förskolan men också genom att titta på TV och film tillsammans med vuxna. Då något har varit svårt att förstå har

vi frågat och fått en förklaring, som indirekt också är en regel för hur vi ska göra det som vi ser, hör eller läser förståeligt. När vi lärt oss konventionerna kan vi med behållning och utan hjälp av vuxna själva tillgodogöra oss berättelser, även om de till en början upplevs som dunkla bakom bokstävernas ridå. När vi knäckt koden, träder de fram fullt förståeliga och genomskinliga. Vi kommer tillbaka till sagans och berättelsernas land, men nu genom en annan dörr.

Vår användning av konventionerna automatiseras och läsningen blir något som sker utan att vi tänker på den. Till en början räcker det med äventyr och färgstarka, lätt igenkännbara karaktärer för att vi ska njuta och känna att läsningen lönar sig. Så småningom lär vi oss nya konventioner, av föräldrar, vänner och i skolan, som säger att litteraturen också kan ha ett innehåll som relaterar till den värld och den situation som vi befinner oss i. Vi identifierar oss med eller distanserar oss mot de karaktärer och de världar som litteraturen ställer fram. Vi gör jämförelser, drar slutsatser och lär oss av litteraturen och upplever tillfredsställelse.

Regeldimensionen av litteraturläsningens konventioner blir dock mer uppenbara och krävande ju högre stadier av litteraturläsning vi introduceras till. Ett schema för litterär analys kan mycket väl upplevas som regler för hur en text ska läsas och på så sätt hindra en omedelbarare litteraturupplevelse. Det hela blir en skoluppgift som inte har med en genuin läsning att göra. Men analysens schemat kan också vara det medel som gör att koden knäcks för en andra gång och en värld av än mer berikande läsning öppnas.

Med detta synsätt blir således utgångspunkten för litteraturundervisningen att lära ut litteraturläsningens konventioner eller kulturella praktiker till framtidens läsare. I vissa avseenden kan det jämföras med trafikutbildning. I trafiken liksom i litteraturen möts och samsas människor. Behärskandet av gällande regler och konventioner för hur man ska uppträda ger förutsättningarna för en lyckosam färd. Om än brister vad gäller detta på litteraturläsningens område sällan har dödlig utgång, bör vi dock se på det litteraturdidaktiska uppdraget med allvar. En förlorad läsare är i lika grad en förlust för litteraturen som för mänskligheten. Varför inte en nollvision också på detta område.

Litterär kompetens

Att som läsare känna igen och göra bruk av litterära konventioner innebär att man har *litterär kompetens*. Enklast beskrivet innebär detta att läsaren känner igen ett litterärt verk när han eller hon ser det och vet vad som krävs för att använda det. Denna variant av kompetensbegrepp dök första gången upp i strukturalistiskt orienterad litteraturteori under 1970-talet och presenterades av Jonathan Culler (1975) i ett sammanhang där regler för litteraturen jämfördes med eller uppfattades som en parallell till den språkliga grammatiken. Under de senaste decennierna används kompetensbegreppet i utbildningssammanhang för att tydliggöra de förmågor och färdigheter en individ måste ha för att kunna utföra de handlingar samt fatta de beslut och avgöranden som behövs för att uppsatta mål ska uppnås. Båda användningarna förutsätter att individen tillägnat sig kunskaper och förmågor som utgör medel för handling i bestämda situationer. Culler är dock inte särdeles tydlig eller detaljerad i sin bestämning av vad litterär kompetens innebär, utan säger kort att den som inte har kunskapen om vad en dikt är på sin höjd blir förstummad och förvirrad när han eller hon försöker läsa den. Trots att läsaren kan avkoda meningarnas semantiska innehåll förstår han eller hon inte vad man ska göra med dem.

Det finns emellertid ett flertal försök att bryta ner och specificera vad som kan ingå i begreppet litterär kompetens. Vanligt är att dela upp det i nivåer eller grader av litterär kompetens, som avspeglar en progression eller utveckling. I mycket följer dessa den progression för individens språkutveckling som diskuterades ovan och kan även sammanföras med exempelvis Langers och Thomsons respektive kategoriseringar. Lite grovt går det att skilja ut tre nivåer av litterär kompetens:

Den första nivån kännetecknas av att man läser naivt men med inlevelse. Man går in i den litterära världen och rycks med i dess äventyr och identifierar sig med hjälten eller hjältarna och avskyr eller räds de onda eller obehagliga karaktärerna. Den andra nivån består i att man ser litteraturen som en egen värld som har likheter med men som också skiljer sig från den värld som man lever i.

Iakttagelser över skillnader och likheter utgör grund för reflektion över litteraturen dels som spegling av verkligheten mer direkt eller i symboliska eller mytologiska omskrivningar, dels som förebild eller inspiratör för förståelse, handling eller åskådning. Som läsare går man mer aktivt in och ställer frågor, fyller ut tomrum och skapar hermeneutiska helheter. Den tredje nivån innebär att man förmår att se det litterära verket som en konstprodukt, en estetisk konstruktion, som ett bygge med olika bärande delar som förvisso för oss in i andra världar, tankegångar och händelseförlopp men som till syvende og sist ändå är en konstruktion, ett illusionsnummer som under de bästa av förutsättningar får oss att tro på mirakel. På samma gång som man rycks med i en intrig, lider med hjältinnan eller lyfts av en metafors språng över oändligheten, är man kapabel att se författarens hantverk, identifiera ett motiv eller värdera ett verk mot tidigare läsning och sin kunskap om sociala och politiska omständigheter i stort samt i kultur-, konst- och litteraturhistoria.

Tabell 1 ger en överskådlig framställning av de tre kompetensnivåerna som benämns *naiv fikcionalism*, *reflexiv parallellism* och *objektrelaterad metaanalys*.

Tabell 1. Kompetensnivåerna och deras särdrag

KOMPETENSNIVÅ	KÄNNETECKEN
Naiv fikcionalism	Lever sig in i textens föreställningsvärld Intresserad av enkel, spännande handling och tydliga karaktärer
Reflexiv parallellism	Se analogier samt växelverkan mellan den fiktiva världen och läsarens värld Reflekterar över och formulerar alternativa händelseförlopp Ställer frågor till texten och fyller i dess tomrum Formulerar enklare tolkningar



Objektrelaterad metaanalys	<p>Objektifierar texten och den egna läsningen</p> <p>Beskriver narrativa nivåer och positioner i texten</p> <p>Klassificerar texten politisk-socialt, estetiskt, litteratur- och kulturhistoriskt samt genre- och stilmässigt</p> <p>Formulerar tematiska och symboliska tolkningar</p>
----------------------------	--

Kompetensbegreppet innebär att de förmågor och färdigheter som krävs för att klara vissa situationer eller uppgifter lyfts fram och görs tydliga. I ett avseende kan detta uppfattas som en instrumentell inställning och att litteraturundervisningen genom detta primärt syftar till att lära ut ett beteende – att kunna hantera konventioner – som belönas med framgång när man uppför sig rätt. Uppfattat på det här sättet kan kompetensperspektivet stå i vägen för utveckling av det fria och kritiska tänkandet eftersom man koncentrerar sig på de färdigheter och förmågor som måste läras in. Å andra sidan möjliggör tydliggörandet av de förmågor och färdigheter som krävs för att klara vissa situationer eller uppgifter en eftersträvansvärd demokratisk transparens. Att läsa litteratur blir inte att på egen hand försöka lösa chiffer eller finna koder i blindo, där en eventuell framgång är beroende av det kulturella kapital som man genom uppväxtmiljö förfogar över. Skolans uppgift är att ge de verktyg som möjliggör för den som så önskar att få tillgång till litteraturen.

Kompetens, upplevelse och kunskap

Samtidigt som vi vill se litteraturen som en tillflyktsort, ett rum för den fria tanken, ett reservat av alternativa och utopiska modeller för vår tillvaro, så blir det allt tydligare att litteratur kräver utbildning och att det har en väsentlig plats i vårt utbildningsväsende. Går inte något förlorat om vi gör litteratur till ett skolämne? Låt oss undersöka motsättningens art och se hur vi ska förhålla oss till den.

Låt oss först se på vad de nu gällande läroplanerna säger om

litteraturundervisningens inriktning? Hur förhåller sig läroplanerna till de begrepp rörande utveckling, kompetens och litteraturläsning som diskuterats här?

I läroplanen för grundskolan (Lgr 11 reviderad 2017, kursplan för svenska) finns följande syftesformulering avseende litteraturens roll i undervisningen:

I undervisningen ska eleverna möta samt få kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen. [...] I mötet med olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden.

Sammanfattningsvis sägs att undervisningen ska ge eleven förutsättningar att läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften. Mer detaljerat sägs att under årskurs 1–3 ska eleven utveckla lässtrategier ”för att förstå och tolka texter samt för att anpassa läsningen efter textens form och innehåll”. Undervisningen ska innehålla berättande och ”poetiska texter för barn från olika tider och skilda delar av världen [...]”, som ”belyser människors upplevelser och erfarenheter”. Undervisningen ska ta upp berättande ”texters budskap, uppbyggnad och innehåll” och ”hur en berättande text kan organiseras med inledning, händelseförlopp och avslutning samt litterära personbeskrivningar”. Undervisningen ska ta upp några skönlitterära barnboks författare och illustratörer.

I årskurs 4–6 ska eleven utveckla sina lässtrategier ”för att förstå och tolka texter från olika medier samt för att urskilja texters budskap, både de uttalade och sådant som står mellan raderna”. Texterna som ska tas upp ska vara ”skönlitteratur, lyrik, dramatik, sagor och myter som belyser människors villkor och identitets och livsfrågor”. Texternas budskap, språkliga drag och uppbyggnad med parallellhandlingar, tillbakablickar, miljö- och personbeskrivningar samt dialoger ska uppmärksammas. ”Några skönlitterärt betydelsefulla barn och ungdomsboksförfattare och deras verk” ska behandlas.

Under grundskolans tre sista år ska eleven kunna analysera texter från olika medier och ”urskilja budskap, tema och motiv samt deras

syften, avsändare och sammanhang”. Till det som tagits upp tidigare läggs yttre och inre dialoger samt hur några skönlitterära genrer stilistiskt och innehållsligt skiljer sig från varandra. Undervisningen ska behandla några ”skönlitterärt betydelsefulla ungdoms- och vuxenboks-författare från Sverige, Norden och övriga världen och deras verk, samt de historiska och kulturella sammanhang som verken har tillkommit i”.

Formuleringarna avspeglar en tänkt progression vad avser både texter och hur de ska behandlas med hjälp av de *lässtrategier* eleverna ska utveckla. Vad gäller texterna ska man gå från enklare texter, över skönlitterära texter skrivna av barn- och ungdomsförfattare till texter av vuxenförfattare. Vad gäller lässtrategier ska man gå från att förstå berättande texters elementära uppbyggnad, över att kunna se budskap och grundläggande berättartekniska grepp till att känna igen mer avancerade textstrukturer samt att känna till verkens historiska och kulturella tillkomstkontext.

Vad gäller gymnasieundervisningen (Gy 11 reviderad 2017) sägs allmänt om ämnet svenska att människan med hjälp av skönlitteratur, andra texter och medier ”lär känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv”. Syftet med litteraturundervisningen är att eleverna

ska ges möjlighet att i skönlitteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum. Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv.¹

Litteratur återfinns som centralt innehåll i fyra av svenskämnets kurser: Svenska 1–3 och Litteratur, samtliga omfattande vardera 100 poäng. Vad gäller Svenska 1–3 kan i stort sett skönlitteratur, men också teater, film och andra medier, från alla tidsepoker och hela världen behandlas. Dansk och norsk litteratur ska tas upp, delvis på originalspråk. Vad som ska uppmärksammas är centrala motiv, berättarteknik och vanliga särdrag i fiktivt berättande, relationen mellan skönlitteratur och samhällsutveckling samt skönlit-

terära verkningsmedel. Detta ska göras med hjälp av centrala litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg.¹

Vad som kännetecknar progressionen inom gymnasiet och gymnasiet jämfört med grundskolan är att det litterära metaspråket, det vill säga litteraturvetenskapens begrepp och kategoriseringar lyfts fram och blir del i behandlingen av litteraturen. Utöver detta är mängden av tänkbara litterära texter som ska behandlas både bredare och mer differentierat.

Jämfört med de stadiindelningar och deras respektive progression som diskuterats här och sammanfattats i tabell 1, förefaller önskemålet med vår nuvarande litteraturundervisning vara att eleverna tämligen snart efter årskurs 3 ska lämna den naiva fikcionalismen utanför skolan för att tillägna sig de lässtrategier som hör till stadierna, reflexiv parallellism och objektrelaterad metaanalys. I årskurs 1–3 räcker det med att eleven har tillägnat sig lässtrategier som identifierar olika typer av texter som exempelvis poetiska och berättande samt att de har början och slut. Men vid sidan om att bara kunna redogöra för handling ska eleven också kunna ”föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna och relatera detta till egna erfarenheter”. De resterande årens undervisning i grundskolan närmar sig dock gradvis alltmer det som täcks av reflexiv parallellism och till vis del objektrelaterad metaanalys. Gymnasieundervisningen utvecklar genom sitt krav på användandet av en litteraturvetenskaplig begreppsapparat en litteraturbehandling som ligger uteslutande inom objektrelaterad metaanalys.

Utan alltför stor tankemöde kan man konstatera att våra styrdokument vad gäller litteraturundervisningen tycks bygga på ett utvecklingsperspektiv eller stadietänkande. Om detta beror på att författarna bakom dem studerat Langer, Thompson eller någon annan litteraturdidaktisk forskare låter jag vara osagt. Det kan ju helt enkelt vara så att de anpassat litteraturundervisningens innehåll till Blooms reviderade kunskapstaxonomi vad gäller färdighetsförmågor och kunskapsnivåer. Som framgått ovan har jag inte tagit avstånd från ett utvecklingsperspektiv, då det i bästa fall kan förena

1 Detta är en komprimering av 1–3.

elevernas naiva lust för litteratur och lärandet av mer analytiska litteraturläsningkonventioner. Det finns dock risker. Några av dem diskuteras i det avslutande avsnittet.

Förnuft och känsla – kultur och natur

Den dikotomi som skapas genom distinktionen mellan efferent skolmässig och estetisk läsning utgår från en nästintill visionär upphöjelse av den senare. Den estetiska läsningen innebär att läsaren förändras, transformeras till själ och hjärta, och att det sker någon form av utbyte mellan verk och läsare. Bilden är vacker och inspirerande men den skapar samtidigt indirekt en bild av efferent läsning som mindre ingripande, prosaisk och instrumentell.

En liknande motsättning återfinns i de faser och utvecklingsstadier av litteraturläsning som diskuterades ovan. I dessa fall utgör den en gräns mellan en slags elementär litteraturläsning, som visserligen är lustfylld och som kommer till stånd utan andra syften än att skapa spänning, glädje och lustfyllda känslor, men som kognitivt ligger på en lägre nivå och inte förmår se eller tillgodogöra sig allt det som ryms i de litterära verken. Att läsa för nöje är inte lika litterärt kompetent som den litteraturläsning som förmår att uppmärksamma det litterära verket som sådant, beskriva det stilistiskt, genremässigt och historiskt eller förse det med berikande tolkningar.

Dessa två motsättningar – det vill säga motsättningen mellan efferent och estetisk läsning å ena sidan och mellan lustfylld och analytisk läsning å den andra – utgör i sin tur motsättningar till varandra. Å ena sidan har vi en uppfattning som, något tillspetsat, vill värna litteraturläsningen från att medvetet vara nyttig, då detta antas förstöra det litterära utbytet av läsningen. Å den andra sidan har vi en uppfattning som säger att vi, för att nå fullt litterärt utbyte vid läsningen, måste äga en intellektuellt tillägnad förmåga, en litterär kompetens, som är tillräcklig för att ett litterärt utbyte skall kunna äga rum.

Avsikten här är inte att avgöra vilken av dessa uppfattningar som är den rätta. Det låter sig knappast göras. Den uppmärksamme har redan sett att vad som beskrivits här är en återspeglning av den kon-

flikt mellan natur och kultur, mellan förnuft och känsla, och de följder som denna motsättning får för hur vi ser på fostran, lärande och individuell utveckling, som följt oss sedan Rousseau. Som så ofta annars kan man bestämma sig för att den funktionella sanningen troligen ligger någonstans mittemellan. Att, å ena sidan, hävda att läsning i sig är något naturligt som inte får störas av kulturellt förnuft faller på sin egen orimlighet. Att läsa är i allra högsta grad en kulturell praktik, som kräver mödosam och en i flera avseenden onaturlig tillägnelse. Vidare säger erfarenheten att våra kulturellt förvärvade begreppsliga raster berikar och nyanserar vår uppfattning av världen och det som återfinns i den, till exempel naturens växter och djur, landskap, konst och litteratur. Utan den kulturella varel-sen inom oss vore vår uppfattning av tillvaron betydligt fattigare.

Å andra sidan säger oss också erfarenheten att en formaliserad och begreppsbase-rad inläring kan ta död på mycket av den naturliga glädje, nyfikenhet och förväntan som vi spontant kan känna inför ett fenomen eller kunskapsområde. En litteraturundervisning som utgår från och sätter främst analytiska begrepp, historiska kategoriseringar och genrebestämningar, riskerar att missa de ögonblick då litteraturen i sin omedelbarhet, utan att vi kan säga hur, ocku-perar våra liv och sinnen.

Det är emellertid viktigt att vi kommer ihåg att detta är olika sätt att med ord och begrepp samt med viss systematik försöka klä de intryck och iakttagelser som gjorts vad gäller hur erövrandet av förmågan eller färdigheten att läsa litteratur går till. Det är svårt att hävda att de utgör någon form av ”naturlagar”. Särskilt vaksam ska man vara vad det gäller detta när en forskares eller teoretikers användning av ordet kompetens direkt eller indirekt omvandlas till ett underlag för bedömning av elever. Vid ett första ögonkast kan detta verka vara systematiskt och vila på vetenskaplig grund. Men vad som hänt är att begrepp från en kontext, exempelvis forskningen med dess intresse i att förklara och förstå hur saker och ting fungerar, flyttas över till en annan kontext, till exempel skolans bedömningsdiskurs. Det var nog på denna punkt som Hilda Hallers undervisning kändes hotande och främmande. Hur sätter man betyg på barns och ungdomars ”försvinnande” in i andra världar?

Referenser

- Bruns, Cristina Vischer. (2011). *Why literature? The value of literary reading and what it means for teaching*. New York ; London: Continuum.
- Culler, Jonathan D. (1975). *Structuralist poetic. Structuralism, linguistics and the study of literature*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Felski, Rita. (2008). *Uses of literature*. Malden, Mass.: Blackwell Pub.
- Langer, Judith A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Lindqvist, Sven. (1967/2002). *Myten om Wu Tao-tzu*. Stockholm: Bonnier.
- Persson, Magnus. (2015). Att läsa runt omkring texten. I Maria Jönsson & Anders Öhman (red.), *Litteratur och läsning. Litteraturdidaktikens nya möjligheter* (s. 21–41). Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, Louise M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverkets hemsida. LGR 11 och LGY 11. Reviderade 2017.
- Thomson, Jack. (1987). *Understanding teenagers' reading Reading processes and the teaching of literature*. New York: Nichols Pub. Co.
- Öhman, Anders. (2015). *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerup.

Bengt-Göran Martinsson

är professor i pedagogiskt arbete med inriktning mot kunskapsbildning och didaktik vid Linköpings universitet. Hans forskning rör kunskapsbildning och didaktiska traditioner inom den svenska skolans litteraturundervisning liksom frågor som rör ämnesdidaktiken som forsknings- och professionsområde. 2018 utkom han med en översikt över det litteraturdidaktiska fältet, *Litteratur, skola och samhälle* (Studentlitteratur).

Estetisk läsning av skönlitteratur

Om fokus på form eller upplevelse

Eva Nilson

Svenskämnet som estetiskt ämne, om detta handlar denna text. Vad estetik är och vad svenskämnet är, kan emellertid ses som två begrepp som kan vara svåra att definiera. Söker man på estetiska ämnen på Skolverkets hemsida kommer praktiskt-estetiska ämnen upp som bild och slöjd. Slår man upp estetik i till exempel *Nationencyklopedin* definieras estetik som ”en term som används i många, delvis besläktade betydelser inom filosofi, konst, litteratur etc”. De vanligaste betydelserna är enligt *NE* två och handlar om förnimmelsekunskap och läran om det sköna (Ne.se).

Vill man dessutom definiera vad svenskämnet i sig är, stöter man genast på patrull. Svenskämnet är inte ett och detsamma varken över tid eller i tiden. När Jan Thavenius i *Svenskämnets historia* ska definiera ämnet visar han på ämnets komplexitet:

Ordet är alltså ett – svenska – men det elever och lärare gör när ämnet står på schemat kan vara vitt skilda saker: olika vid skilda tider, olika i skilda skolformer, olika för pojkar och flickor, ibland också olika i samma skola eller för skilda grupper av lärare. (1999:16)

Dock måste ett ämne som har lyft fram den skönlitterära texten som central i innehållet över tid, i sina läro- och kursplaner, ändå kunna sägas vara i alla fall delvis ett estetiskt ämne. Olika styrdokument över tid lyfter fram att eleverna ska ta sig an den skönlitterära texten och genom denna förstå sig själv, förstå andra och förstå det samhälle de lever i (Lgy 70, Lpf 94, Lgy11). I senaste läroplanen för gymnasiet är detta formulerat just så: ”Genom språket kan människan uttrycka sin personlighet, och med hjälp av skönlitteratur, texter av olika slag och olika typer av medier lär hon känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv.”

Denna förväntade förståelse ska därför gå genom skolans krav på olika sätt att ta sig an litteraturen där läsning och tolkning av litterära texter ingår. Hur ska då eleverna läsa litteraturen och på vilket sätt möjliggör skolans förhållningssätt till textläsning att eleven får de insikter som läroplanerna beskriver?

Ett sätt att undersöka vad ett skolämne är, och vad som är önskvärda kompetenser i ämnet, är att undersöka vad som efterfrågas när elever ska examineras. Fokus i denna text är därför att undersöka centrala och nationella prov över en längre tidsperiod¹ för att se hur skolan tar sig an litteraturen och det som kan kallas en estetisk läsning.² Hur kan svenskämnet ses som ett estetiskt ämne och hur kan man se det genom de kompetenser som examineras i nationell examination? Proven har sin utgångspunkt i att de ska bidra till likvärdighet i skolan, de ska konkretisera kursplaner och ämnesplaner³, samt ses som ett underlag för en summativ bedömning, det vill säga vara en avstämningspunkt i slutet av kursen för att se vilka kunskaper som eleven har tillgodogjort sig under utbildningens gång. Proven är – och bör vara – styrande för det som sker i skolan, menar både Skolverket och provkonstruktörer till proven (Hultman 1991; Palmér 2011; Skolverket 2005). Just av dessa skäl blir det intressant att undersöka svenskämnet som estetiskt ämne och hur det kan frammana olika estetiska sätt att ta sig an litteraturen.

Läsarter

Inom litteraturdidaktisk forskning undersöks hur och vad eleven ska kunna inom läsning och tolkning av litteratur genom att undersöka vilka läsarter som elevens läsning ska göras genom. I Michael Tengbergs avhandling synliggörs läsartsbegreppet genom en definition av läsarter som ”de tolkningskonventioner eller förhållningssätt som möjliggör och begränsar själva urskiljandet av texten”

1 Här ges exempel från centralprov och nationella prov från perioden 1968 fram till 2013.

2 Uppgifter och vissa resonemang utgår ifrån min avhandling *Att skapa en läsare. Läsarter och läsare av litterär text i svenskämnets nationella examination på gymnasiet – åren 1968 till 2013* (2017) men i denna text med nya analytiska syften.

3 Tydligast är dessa syften framskrivna i prov från 1996 och framåt.

(2011:193-194). Läsartsbegreppet är dock inte nytt och Rosenblatts läsartsdefinitioner är kanske de som har fått störst betydelse för hur vi ser på och har sett på begreppet inom litteraturdidaktiken de senaste decennierna. Rosenblatt gjorde redan 1938 en skillnad mellan två läsarter – den estetiska och den efferenta läsarten – där två olika sätt att ta sig an text lyftes fram. Det handlade om att läsa för att genomleva och beröras av texten, den estetiska läsarten, eller att läsa för att plocka ut information i texten, den efferenta läsarten. Dessa två sätt att läsa skönlitteratur kan ses som dikotoma, men enligt Rosenblatt själv är det två förhållningssätt som inte nödvändigtvis utesluter varandra (1938/1994: 35). Både situation och kontext är betydelsefulla för hur vi läser litteraturen. I skolan, där vi ställer frågor till texter som ska kunna bedömas, kan den efferenta läsarten med nödvändighet dominera och frågan är kanske om man alls kan examinera en estetisk läsart. Även om en estetisk läsart kan ses i examinationsuppgifterna finns den efferenta läsarten där i grunden för att frågan överhuvudtaget ställs. Det finns något i texten som ska lyftas ut och diskuteras.

Andra tankar om de kompetenser som eleven behöver för att kunna ta sig an den litterära texten som något konstnärligt skapat, är de begrepp som Örjan Torell och Stig Bäckman tar upp i sina studier över litteraturläsning (2001). Bäckman använder sig av Jonathan Cullers definition av litterär kompetens, som han menar är en litterär läsning som hela tiden relateras till texten som i sig också ska ses som litterär – som något konstnärligt skapat. Han talar om kunskap *om* litteratur (litteraturhistoria), *i* litteratur (läsa litterärt) och *genom* litteratur (för att få annan kunskap) och menar att svenska studenter har brister i att läsa litterärt. Torell gör en modell över läsning utifrån en trekant där de olika hörnen betecknas som konstitutionell kompetens, literary transfer och performanskompetens och ses som tre olika kompetenser i litteraturläsning. Konstitutionell kompetens menar Torell är en medfödd begåvning hos människan för att förstå berättandet, literary transfer beskrivs som den läsning där läsaren tar med sig textens budskap eller innebörd ut ur texten för att förstå den i relation till sitt eget liv och performanskompetens till sist är när läsaren har kunskap om litteraturläsning, och kan tala om textens struktur såsom komposition, berättarteknik etc.

Liknande resonemang om olika sätt att ta sig an litterär text kan ses i Mehrstams avhandling (2009) där han bland annat undersöker skolans styrdokument för att se vilka olika sätt att läsa litteratur som kan ses i styrdokumentet. Mehrstam undersöker samma tidsperiod som behandlas i den här texten, det vill säga ett tidsspänn mellan 1970 och framåt i svensk gymnasieskola. Mehrstam ser här tre olika sätt att läsa skönlitteratur: att läsa för personlig utveckling, för litteraturhistorisk förståelse och för att förstå litteraturen utifrån en analytisk läsning där litterära termer och begrepp används. Mehrstam kallar denna tredje läsning för teknisk-analytisk läsning.

Naturligtvis diskuteras det även inom litteraturvetenskapen olika sätt att läsa litteratur. Robert Jauss (1992) talar om tre olika perspektiv som han kallar läshorisoner i läsning av lyrik. Läshorisonerna blir tre lager för hur poesi kan läsas och tolkas. De tre läshorisonerna är den estetiska varseblivningen, den retrospektiva explikerande läsningen och den historiska läsningen. Den estetiska varseblivningen är en läsning med fokus på textens form där det estetiska lyfts fram, såsom rytm, allitterationer, pauser, etc för att se vilken effekt detta kan få för förståelse av texten. Textens estetiska karaktär ger premisen för tolkningen av densamma. Den poetiska texten förstås genom den estetiska varseblivningen där form och struktur är styrande – form ger innehåll till texten (ibid:256). Den andra horisonten handlar om innehållet, alltså vad som står i texten och hur detta kan tolkas. Den tredje läshorisonen handlar om hur vi allegoriskt kan läsa dikten. Frågor att ställa sig är vilka bilder av samhället som dikten ger och hur vi kan förstå dessa utifrån den tid den skrevs/kom ut i.

Att läsa litteratur utifrån estetiska aspekter blir, med resonemang från Bäckman, Jauss och Torell att läsa litteratur utifrån kunskap om litterär form, för att ha möjlighet att uppleva litteraturen som konst. Detta kan då relateras till den estetiska definitionen som *Nationalencyklopedin* ger där "läran om det sköna" skulle kunna förstås som just läran om hur skönlitterära verk är uppbyggda. Å andra sidan kan estetisk läsart också luta sig mer mot upplevelsen i sig, och likna mer det som Rosenblatt och Mehrstam tar upp som att bli berörd av litteraturen eller en personlig läsning. Den "förnimmelsekunskap" som också ingår i det som *Nationalencyklopedin* definierar

in i det estetiska begreppet kan då i litteraturredaktiken relateras till den upplevelse som litteraturläsning möjligen bidrar med. Den estetiska läsningen kan därför både inbegripa sinnesförnimmelse och läran om det sköna – och i skolans läsning av litteratur kan detta liknas med läsarter som har presenterats av ovanstående forskare och teoretiker.

Genom analys av hur några provuppgifter i nationell examination – i centralprov och nationella prov i gymnasieskolan – efterfrågar läsning av den litterära texten, kan estetisk läsning analyseras utifrån upplevelser eller formaspekter. Utifrån dessa analyser kan en del av svenskämnet som estetiskt ämne belysas och kasta ljus över ämnets orientering och identitet men också ställa frågor kring hur litteraturen kan fungera för att, eventuellt lära känna sig själv, den andre och omvärlden.

Jag ska i följande text börja med att visa hur litterär läsning med enbart syfte att visa kompetens i formanalys kan se ut i proven. Till detta vill jag också analysera hur ett antal uppgifter från olika tidsperioder har efterfrågat formanalys och den egna upplevelsen av litteratur – men här relaterat till de syften som kursplanerna lyfter fram med litterär läsning.

Litterär läsning som formanalys

I analys av uppgiftskonstruktioner, både i centrala och nationella prov, kan läsning med fokus på form och upplevelse ses som efterfrågad av skolan. Uppgifterna ser lite olika ut beroende på tidsperiod och provens olika teman.

I början av det tidsspänn där centralprov gavs, kunde uppgifterna vara ganska korta och konkreta. I uppgift 8 från provet från 1975, som hade temat ”Gemenskap och ensamhet”, ska eleven jämföra två dikter med en tydlig instruktion till vad som ska ingå i analysen:

8. Jämför två av materialets dikter. Visa på både likheter och olikheter, t ex i fråga om innehåll, komposition, meningsbyggnad, ordval, bildspråk, rytm och rim.

Rubrik: Två dikter – en jämförelse⁴

⁴ Uppgifterna presenteras grafiskt såsom de en gång såg ut i uppgiftshäftena och kan därför skilja sig åt.

I den här uppgiften förväntas eleven göra en formanalys med fokus på en jämförande tematik. Instruktionen är tydlig och klar och de önskvärda aspekterna som elevens ska ta upp i sin analys är uttryckta i uppgiftskonstruktionen. Utifrån läsartsteorin kan denna uppgift tänkas uppmana till en teknisk-analytisk läsart där just fokus är att kunna använda sig av litteraturvetenskapliga termer och begrepp. Det är också det som efterfrågas. Analysens syfte är dock främst att kunna jämföra texterna utifrån litterära begrepp och verktyg. Där stannar uppgiften i sitt krav på läsning av lyriken. Utifrån olika läsartsteorier blir det tydligt att uppgiften efterfrågar en efferent läsning där eleven ska ta ut information ur dikten och uppgiften kräver därför en elev som är kunnig i analys av litteratur med hjälp av litterära verktyg. Med Bäckman och Torells modeller kan man säga att den elev som efterfrågas är en elev som kan läsa litteratur med fokus på kunskap i litteratur (Bäckman) och därför använda sig av sin performanskompetens (Torell) för att kunna lösa uppgiften. Man kan dock inte säga att eleven kommer så långt i sin analys i det som Jauss benämner som läshorisonter. Den estetiska varseblivningen där formen ger betydelse för det som kommer fram i dikten efterfrågas inte. Visserligen finns innehåll med som en del i jämförelsen men innehållet är inte beroende av formen, såsom uppgiften är framskriven. Formanalysen hänger därför lös och blir i sig en uppgift att göra utan att den får större betydelse än just att visa på likheter och olikheter dikterna emellan.

Går vi nu fram i tiden till det senaste läsförståelseprovet från hösten 2011 efterfrågades att eleven skulle göra en bokstavlig och en bildlig tolkning av dikten "Har du batteri?" av Daniel Boyacioglu: "7. Dikten kan tolkas både bokstavligt och bildligt. Föreslå en bokstavlig och en bildlig tolkning. 2p". Precis som i uppgiften ovan från 1975 krävs en performanskompetens för att kunna ta sig an denna uppgift, det vill säga att eleven måste kunna vad begrepp som bildligt och bokstavligt betyder men också kunna tolka litteratur utifrån dessa begrepp.

I dessa två exempel kan vi därför se hur en estetisk läsning med fokus på formanalys efterfrågas, och denna läsart som också kan

benämnas som teknisk-analytisk är närvarande i både centralprov och nationella prov från 1968 och framåt. Vad jag dock har uppmärksammat är att i uppgifter där formanalys efterfrågas blir skrivuppgifterna längre och längre över tid i proven, och i uppgifter där eleven ska läsa skönlitteratur efterfrågas även andra kunskaper och kompetenser i de senare proven. Med utgångspunkt i de insikter som svenskämnet har som ambition att verka för, ska vi därför nu se hur efterfrågan på dessa kan se ut i hur uppgifterna är konstruerade. Svenskämnet som estetiskt ämne ska här relateras till det som läroplanerna motiverar läsning av skönlitterär text med. Här kan detta ses som förståelse av sig själv, den andre som läsare, men också andras liv och relationer samt hur man kan förstå olika samhällliga frågor genom både textens form och läsarens upplevelse av den.

Att uppleva litteraturen – att förstå sig själv

I flera uppgifter i proven uppmanas eleven att skriva om eventuella minnen som läsning av litteratur kan återuppväcka. Det kan vara minnen av litteraturläsningen, men också minnen som är relaterade till när läsningen gjordes. Genom upplevelse av litteraturen kan elevens minnen väckas och litteraturen kan på så sätt ge en estetisk upplevelse som kan relateras till det som Rosenblatt kallar den estetiska läsarten. I läsprov från 1991 ställs frågan till Psalm 199⁵: ”Vilka minnen och tankar väcks hos dig när du hör och läser psalmen?”. Då psalmen har spelats frekvent vid skolavslutningar i Sverige under ett antal år kan man förmoda att både att lyssna på och att läsa psalmen kan sätta igång minnen och tankar kring just skolavslutningar, sommarlov etc. För att kunna svara på frågan om minnen måste dock eleven redan tidigare ha tagit del av texten för att dessa minnen eventuellt ska väckas om tillfällen när psalmen har framförts. Endast tankar om dikten skulle i och för sig kunna uppstå vid lästillfället. Uppgiften kan därför sägas delvis luta sig mot en kultur och en kontext där eleven ingår i ett visst kulturarv och där litteraturen kan knytas till specifika händelser och minnen.

5 Psalm 199 är ”Den blomstertid nu kommer”.

Ytterligare några exempel om minnen får visa hur man kan se Rosenblatts estetiska läsart i uppgiftskonstruktioner. I följande exempel från nationella provet vårterminen 2001 som hade temat ”Utmaning” efterfrågas att eleven ska berätta om läsminnen från barndomen:

6. Läsminnen för livet

Minns du de sagor och berättelser du lyssnade till eller läste som barn? Minnena från barndomens böcker och berättelser är ofta starka. Fantastiska trollkarlar, modiga flickor, häxor och drömprinsar fascinerar. Böcker om Alfons Åberg, Ronja Rövardotter, Katitzi eller Sune är t.ex. mångas favoriter.

En litterär tidskrift inbjuder läsare att skriva om sina egna läsminnen från barn- och ungdomslitteraturen.

*Skriv ett personligt bidrag till tidskriften. **Presentera** två eller tre av de berättelser du lyssnat till eller själv läst under din uppväxt. **Resonera** om vad du uppskattade i dessa berättelser. **Förklara** vad de har betytt och kanske fortfarande betyder för dig.*

*Rubrik: **Läsminnen för livet***

I denna uppgift är det just läsminnen som eleven ska diskutera. Barndomens sagor och berättelser skrivs fram som starka minnen med karaktärer som är fantastiska, modiga och fascinerande. Exempel på böcker som är favoritböcker för många presenteras och eleven uppmanas sedan att berätta om böcker som hen själv uppskattade som barn. Elevens resonemang ska handla om den betydelse de har haft och kanske fortfarande har för eleven. Uppgiften uppmanar till att återkalla dessa positiva upplevelser som lever kvar hos det barn som en gång har upplevt den fantastiska värld som barndomens läsupplevelse har erbjudit. Den estetiska läsarten blir kontextualiserad i minnen av fascinationen av litteraturens magi.

Just att resonera om upplevelse av litteratur och tidens roll blir än mer explicit i nästa exempel där eleven ska resonera om upplevelser som man därför bär med sig över tid:

5. Mina klassiker

En del litteratur är av det slaget att den ger en läsupplevelse för stunden,

annan minns man längre och återvänder till. Redogör för vilka dina "eviga följeslagare" är under jämförelse med exempel på klassiker hos någon av de författare som förekommer i materialet.

Rubrik: *Mina klassiker* (vårterminen 1983)

Precis som i uppgiften om "Läsminnen för livet" ska eleven här resonera om vilka upplevelser som stannar kvar och som man kan återvända till. Här uppmärksammas dock skillnaden mellan de läsoplevelser som man upplever i stunden och de som slår följe med en över en längre tid. Dessa ska då jämföras i sin tur med de klassiker som materialet presenterar.

I nästa exempel ska eleven både skriva om sagor som har betytt extra mycket för hen men också ta ut berättartekniska drag ur dessa:

2. Sagans underbara värld

Ibland är det underbart att förflytta sig till sagans värld där skillnaden mellan gott och ont alltid är tydlig. Mycket av den traditionella sagoformen återfinns också i nutida berättelser och filmer. Det finns fler berättartekniska grepp som ständigt återkommer. I ungdomstidningen Glöd uppmanas läsarna att skriva krönikor om sina upplevelser av sagor. En krönika är en personligt hållen och slagkraftig formulerad text om något aktuellt ämne som kan intressera många. Du bestämmer dig för att medverka.

Skriv krönikan. **Presentera** en saga som betytt mycket för dig. **Redogör** för typiska sagodrag i den och andra sagor. **Ge exempel** på hur sagans typiska drag används i filmer eller andra moderna berättelser.

Rubrik: Sagans underbara värld (vårterminen 2008)

Utgångspunkten är att eleven ska skriva om sina upplevelser av sagor eftersom detta är det som tidningen efterfrågar. Innehållet i den text som eleven ska skriva kan ses som en personlig berättelse och även i instruktionen till själva skrivuppgiften trycker man på att det ska vara en saga som har betytt mycket för eleven själv. Utifrån denna upplevelse ska eleven sedan analysera berättartekniska drag och kunna göra jämförelser med filmer och andra mer moderna berättelser. Här kan man då se hur både läran om det sköna och sinnesförnimmelserna går hand i hand. Det är dock inte bara inne-

hållet i sagan som skrivs fram som förutsättningen för upplevelsen utan sagoformen är här startskottet för att göra uppgiften.

Genomgående när eleven ska skriva om litteratur och till exempel värdera den handlar det om en positiv upplevelse som eleven ska berätta om. Formuleringar som: ”Vilken eller vilka av texterna (bilderna) gör det starkaste intrycket på dig? Redogör för dina reaktioner och försök förklara varför en framställning engagerar dig mer än en annan.” (Uppgift 8, 1976). Eller när det handlar om hjältar och hjältinnor är det en fascination för dessa som eleven ska resonera om: ”Presentera några olika hjältar/hjältinnor från serier, böcker och/eller filmer. Hämta exempel både från texthäftet och från din egen läsning och/eller filmkonsumtion. Resonera om vad det är hos dessa fiktiva personer som fångar dig.” (Uppgift 6 från provet höstterminen 2000).

Också i uppgifter där eleven ska diskutera om sig själv som läsare efterfrågas dessa upplevelser:

Resonera om ditt läsande, t.ex. när, var, hur och varför du läser. Diskutera vad läsandet betyder för dig med hjälp av synpunkter i texthäftet. Ge konkreta exempel på stora läsoplevelser. Dela med dig av de hemligheter du har upptäckt i böckernas värld.” (uppgift 7 från provet höstterminen 2000).

Ord som *engagerar*, *fångar*, *upplevelser*, etc. visar på en förväntan om en emotionell upplevelse av litteraturen. Nästan genomgående är också att det är positiva reaktioner och minnen som eleven ska lyfta fram i sin berättelse om litteraturens betydelse för det egna livet.

Den andres upplevelse av litteratur – att förstå andra

Den estetiska läsarten, det vill säga att beröras av text och att faktiskt få en upplevelse av läsning av litteratur, efterfrågas också när eleven uppmanas att skriva om varför andra människor läser viss litteratur. Här ringas uppgifterna in igen av emotionella skäl för litteraturläsning, men när den andres läsvanor och fascination av litteratur ska diskuteras finns också ibland ett visst ifrågasättande

i uppgiftskonstruktionerna. I provet från höstterminen 1980 som hade temat "Våld som underhållning" ska eleven i uppgift 3 diskutera varför så många tycker om att läsa om våld:

3. Massmarknadslitteratur

Serietidningar och annan skiosklitteratur innehåller ofta våldsskildringar. Varför är detta slags läsning så omtyckt av många? Besvara frågan med stöd i materialet.

Rubrik: *Massmarknadslitteratur*

Den litteratur som nämns här är serietidningar och skiosklitteratur och de som läser denna relateras inte främst till elevens egna minnen eller upplevelser utan ett mer odefinierbart pronomen som "många". Dessa "många" behöver med nödvändighet inte inkludera eleven själv. Man kan ana en problematisk hållning till denna läsning då den förläggs hos den andre men också till genrer som här benämns med epitet som "kiosklitteratur".

I en uppgift, som i följande exempel, ska eleven diskutera genrer som fantasy och science fiction. Upplevelser av litteraturläsning ska diskuteras utifrån läsarens emotionella skäl och även här ser vi en lite mer problematiserande ansats till detta läsande:

7. Vårt behov av verklighetsflykt

Ibland föredrar människor att fly in i fiktiva världar. Kanske är verkligheten för svår eller för tråkig. Vissa tycker också att litteraturens och konstens värld ger en sannare bild av verkligheten än realistiska verklighetskildringar. Det finns många som uppskattar fantasy och science fiction, lever i cybervärlden eller deltar i rollspel. På tv-programmet Babels webbplats tas temat upp och tittarna uppmanas att bidra med sina åsikter om varför så många har behov av att söka sig till fiktiva världar. Du bestämmer dig för att delta i debatten.

*Skriv ett debattinlägg. Använd texthäftet och eventuella egna erfarenheter och **presentera** olika sätt att fly verkligheten. **Diskutera** varför vissa människor har behov av att leva sig in i fiktiva världar av olika slag och **argumentera** för din syn på denna verklighetsflykt.*

Rubrik: **Vårt behov av verklighetsflykt** (vårterminen -2007)

Här motiveras läsning av litteratur alltså igen i uppgiftskonstruktionerna utifrån emotionella och inte rationella skäl, men här som en flykt in i litteraturen, vilket kan föra tankarna till en problematisk omvärld. Eleven ska diskutera just hur dessa upplevelser av litteraturen kan fungera för att fly in i något annat. Här kan de eventuella egna upplevelserna användas men främst ska eleven använda sig av andras erfarenheter. Det är ”många” och ”vissa människor” som har dessa behov.

Just att upplevelserna inte med nödvändighet i dessa två fall – där eleven ska diskutera människor som tycker om att läsa om våld och om människor som flyr in i fiktiva världar – behöver vara elevens egna visar en möjlighet att diskutera litterära upplevelser utifrån ett problematiserande perspektiv. Upplevelser av litteratur kan därför i proven ses som något som har normativa grundvalar och som inte är neutralt. Litteraturval som utgår från emotionella utgångspunkter problematiseras utifrån vilken litteratur läsaren väljer och utifrån vilken emotionell, det vill säga icke rationell utgångspunkt för sin läsning som anges. Att engagera sig i en text är något annat än att fly in i litteraturen. Den estetiska läsningen ramas därför in med olika normativa förhållningssätt beroende på vem som läser och vad man läser.

Att förstå den andre genom litteraturen

Litteraturläsning kan också användas för att läsaren ska förstå andra människors liv, och relationer människor emellan. I uppgiftskonstruktioner, som kan ses i centrala och nationella prov, är det ofta med utgångspunkt i litteraturen som eleven förväntas resonera om mellanmänniskliga problem; eleven ska utgå från en skönlitterär text och diskutera en fråga som ställs i litteraturen. I följande uppgift från nationella provet från höstterminen 1999 blandas frågan om hur litteraturen skildrar något med uppmaningen att reflektera över såväl psykologiska som samhälleliga frågor:

8. Sådan fader, sådan...?

När vi väljer utbildning och yrkesinriktning påverkas vi bland annat av föräldrarna. I novellen ”Pojkjäveln” möter vi en pappa som önskar att hans

barn ska "bli något finare" än vad han själv är. Vad betyder sådana förväntningar för unga människor och deras föräldrar?

Du praktiserar på en dagstidning och får i uppgift att skriva en artikel till tidningens serie om hur föräldrar och barn ser på yrkesval. Du väljer att diskutera frågan med utgångspunkt i novellen.

*Skriv artikeln. **Presentera** kort Trosells novell. **Diskutera** skildringen av föräldrarnas och sonens resonemang kring utbildning och yrkesval.*

***Reflektera** över hur olika generationers skilda synsätt kan påverka relationerna i en familj.*

***Rubrik:** Sådan fader, sådan...?*

Eleven ska läsa en novell och utifrån denna diskutera hur olika generationer diskuterar om yrkesval och utbildning. Eleven uppmanas att presentera och diskutera den litterära skildringen, det vill säga hur något är gestaltat. Detta förutsätter en elev som tar sig an litteraturens form för sitt underlag till diskussionen, alltså kan diskutera litterära skildringar men också kan se hur människors tankar om psykologiska och samhällsliga problem gestaltas i litteraturen. Uppgiften efterfrågar därför delvis en teknisk-analytisk läsning men även andra kompetenser behövs för att kunna fullfölja läs- och skrivuppgiften. Litteraturens roll blir dock att utgöra ett underlag för att diskutera samhällsfrågor samt mer psykologiskt inriktade frågor.

Även i nästa exempel interagerar kunskap om litteratur och om psykologiska dilemman utifrån läsning av ett romanutdrag. I denna uppgift handlar det om att diskutera litterära gestalter utifrån hur de framställs i litteraturen:

8. Den onde och den gode

Goda gestalter vimlar det av i romaner och filmer och några av dem har säkert inspirerat läsare och publik. I flera fall har också författare och regissörer fått kritik för att deras figurer är schablonmässigt skildrade och inte psykologiskt trovärdiga. Inga människor är rakt igenom goda eller onda, menar kritikerna.

Kulturtidskriften Voice planerar ett nummer om hur fiktiva gestalter påverkar läsare/åskådare och ber gymnasieelever skriva essäer om personporträtt i litteratur och film. Du bestämmer dig för att bidra.

*Skriv din essä. **Presentera** två skildringar av fiktiva gestalter. Minst en måste vara skönlitterär och hämtad ur texthäftet, men den andra kan*

väljas från annan skönlitteratur eller film. **Diskutera** om gestalterna är framställda som goda, onda eller psykologiskt mer mångsidiga. **Resonera** kring hur läsarens/åskådarens intryck av fiktiva personer påverkas av författares/regissörers sätt att gestalta dem.

Rubrik: **Den onde och den gode**

Eleven som ska ta sig an denna uppgift måste kunna diskutera fiktiva personer utifrån kunskap om dikotoma benämningar som ond – god, men dessutom kunna analysera fiktiva personer utifrån en förståelse om vad som till exempel psykologisk mångsidighet är. Eleven måste visa mognad för att ta analysen vidare, eftersom ond – god inte i sig ger trovärdiga gestalter av människor. Den här typen av skildringar upplevs inte som trovärdiga eftersom ”deras figurer är schablonmässigt skildrade och inte psykologiskt trovärdiga”, enligt uppgiftskonstruktionen.

I ett antal uppgifter, som liknar dessa kan vi se hur litterär kunskap och psykologisk kunskap om människor kan relateras till varandra. Den estetiska tanken om texten som en litterär skildring, och analysrandet av skönlitteraturen som en konstform är tydlig, även om också fler kompetenser förväntas för att kunna ro uppgiften i land.

Att förstå omvärlden

Litteraturläsning kan, som vi har sett, efterfrågas för flera syften och i kursplanerna är det även kunskap om omvärlden som litteraturen ska bidra med. I relation till svenskämnet som ett estetiskt ämne kan olika uppgifter visa på olika sätt att ta sig an litteraturen. I centralprovet från 1972 blir detta tydligt med två olika uppgifter från provet där eleven ska ta sig an litteraturen från två olika sätt att ta sig an litteraturen. I uppgift 5 ska eleven göra en textanalys av två dramer medan i uppgift 6 eleven ska analysera ett samhällsproblem i ett av dramerna:

5. Jämför avsnitten ur Sandlådan och Et dukkehjem. Analysera texternas speciella verkningsmedel (t ex dialog och scenanvisningar, språk och stil, tendens).

Rubrik: En textanalys

6. Avgränsa och analysera ett av de samhällsproblem, som speglas i Sandlådan. Belys problemet med dina egna erfarenheter och reflexioner och med hjälp av andra texter i materialet. Utforma lösningen som ett öppet brev, avsett att publiceras i en tidning och ställt till pjäsförfattaren eller till en skådespelare, regissör eller teaterchef.

Rubrik: Öppet brev till...

De olika läsarterna är här åtskilda i två olika uppgifter och eleven kan förstas välja vilken hen tycker är mest intressant. Formanalys och samhällsanalys hålls här isär men är två möjliga sätt att läsa samma texter.

I nästa exempel är instruktionerna till skrivuppgift tydligt riktade mot en formanalys av två eller tre dikter, men hela instruktionen visar hur dikterna har haft en samhällelig funktion:

3. Teknik och samhälle i dikt

I texthäftet finns flera dikter från olika tider där temat är utveckling inom teknik och samhälle. Strindberg, Diktonius, Martinson och Szymborska är några författare som i sin diktning kommenterat det samhälle de levte eller lever i. Under en temadag om samhällsutvecklingen under 150 år får du i uppdrag att undersöka hur temat skildras i två eller tre dikter. Är författarna positiva till det som händer omkring dem eller uttalar de kritik och varningar för vad som kan komma? Din text ska ingå i ett häfte som blir resultat av elevernas arbete med temat. Häftet kommer att diskuteras vid en uppföljning av temadagen.

*Skriv om två eller tre dikter. **Analysera** och **jämför** hur utvecklingen av teknik och samhälle skildras i dikterna. Behandla både likheter och skillnader i innehåll. **Kommentera** också formen (t.ex. rim, rytm, komposition och ordval) som betyder mycket för hur vi uppfattar innehållet. Belys dina iakttagelser med hjälp av citat.*

Rubrik: "Teknik och samhälle i dikt" (vårterminen 1998).

I denna uppgift ska eleverna som sagt göra en jämförelse dikter emellan men med fokus på hur det tematiska innehållet skildras. Innehållet som är teknik och samhälle och redan uttalat i uppgiftskonstruktionen och här ser vi en förväntan på eleven att kunna se likheter och skillnader i hur detta skildras. Innehållet i dikterna kan

också fastställas utifrån en inledande fråga där författarnas intention med sitt skrivande av dikterna kan utgå ifrån två olika förhållnings-sätt till både sin samtid och till framtiden: "Är författarna positiva till det som händer omkring dem eller uttalar de kritik och varningar för vad som kan komma?" Därefter ska eleven kommentera formaspekter som man menar har stor betydelse för hur vi uppfattar innehållet. Här närmar vi oss Jauss läshorisonter där han menar att formen får betydelse för innehållet. I denna uppgift där eleven ska kommentera formen ges flera exempel på formaspekter att använda i analysen och dessa är satta inom parentes: "formen (*t.ex. rim, rytm, komposition och ordval*)" och därefter slår man fast att dessa "betyder mycket för hur vi uppfattar innehållet". Här närmar vi oss den estetiska varseblivningen som Jauss talar om, men det är ändå oklart om det är den första läshorisonten som bjuder in eleven till läshorisonter två och tre där formen ger förståelse för dikternas innehåll och att vi därefter kan se dess betydelse i det samhälle inom vilket de skrevs, eftersom innehållet är så pass tydligt framskrivet genom temat. Även om instruktionen tangerar de tre läshorisonterna skrivs de inte fram i den ordning som Jauss presenterar dem.

Denna uppgift efterfrågar en estetisk läsning med fokus på form men syftet med elevens läsning och tolkning av den är att lyriken ska användas till en temadag om samhällsutveckling under 150 år. Syftet kan därför kanske ses mer som efferent än estetiskt. Eleven behöver även här ha kunskap *i* litteratur, vara performanskompetent samt kunna göra en teknisk-analytisk läsning. Främst efterfrågas kanske ändå att eleven kan se vilka samhällsfrågor som litteraturen lyfter fram, alltså det som Bäckman benämner som kunskap *genom* litteratur.

Sammanfattande diskussion

Att eleven ska kunna diskutera litteratur utifrån upplevelse och/eller form är önskvärda kompetenser som tydligt efterfrågas i uppgifter i centralprov och nationella prov. Ibland är uppgifterna åtskilda från varandra där man antingen analyserar text utifrån upplevelsen eller formen, men emellanåt är dessa två sätt att ta sig an litteraturen

integrerade. I början av den analyserade perioden är det vanligt att formanalysen är ganska avskalad och den tekniskt-analytiska kompetensen testas genom uppgifter som oftast inte blandar in andra läsarter än just att eleven ska analysera formen i texten. Detta förändras dock över tid och skrivuppgifterna blir längre och ger mer och mer information som eleven ska ta hänsyn till. I de prov som kom efter 2011 i kursen svenska 1 finns dock frågor där performanskompetens efterfrågas isolerat igen i läsförståelseproven. Man kan säga att "läran om det sköna" i dessa uppgifter tydligt relateras till läsarter som den teknisk-analytiska och det som Torell och Bäckman benämner som kunskap i litteratur

Syftet med att läsa litteratur i skolan skrivs dock inte fram med att det är endast denna kunskap som litteraturläsning ska utmyнна i, utan centralt i hur litteraturläsning motiveras i styrdokumentet är att eleven ska få möjlighet att få kunskap om sig själv, den andre och omvärlden genom sin litteraturläsning. Och tydligt är att också Rosenblatts estetiska läsart kan ses på många ställen i uppgifterna där eleven ska skriva om sina egna läsoplevelser. Dessa är då nästan alltid positiva, såsom uppgifterna är konstruerade, medan 'den andres' läsvanor kan problematiseras utifrån vilken litteratur de läser eller utifrån de emotionella skäl som anges som läsningens syfte, exempelvis att fly från något in i litteraturen. När eleven ska diskutera psykologiska dilemman och frågor som rör samhällliga problem utifrån en litterär text förväntas texten fungera som en ingång för diskussionen, men kan också handla antingen isolerat om samhällsfrågor eller integreras med frågan om hur något skildras.

Den skönlitterära texten i nationell examination kan därför användas för många olika syften men i denna text har främst det estetiska perspektivet med form och upplevelse varit i fokus. Det estetiska svenskämnet kan därför ses i båda dessa perspektiv när provuppgifter analyseras över tid.

Referenser

- Bäckman, Stig. (2002). Pilotundersökning 4 i den svenska skolkulturella kontexten. I: Ö. Torell (red.) *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Mitthögskolan.
- Hultman, Tor. (1991). Prov i svenska. I: T. Lindblad (red.) *'Allt är relativt'. Centralt utarbetade prov i svenska, matematik, engelska, franska, tyska, fysik och kemi – beskrivning, analys förslag*. Rapport nr 1991:03. Institutionen för pedagogik. Göteborgs universitetet.
- Jauss, Robert. (1992). Den poetiska texten i läsarernas horisontförvandling. (Med Baudelairens "Spleen II" som läsexempel). I M.v.Reis (red.) *Den svindlande texten. Åtta röster om poesianalys*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag.
- Mehrstam, Christian. (2009). *Textteori för läsforskare*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet. Institutionen för Litteratur, Idéhistoria och Religion.
- Nilson, Eva. (2017). *Att skapa en läsare. Läsarter och läsare av litterär text i svenskämnet nationella examination på gymnasiet – åren 1968 till 2013*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet. Institutionen för språkdidaktik.
- Palmér, Anne. (2011). Vad ska bedömas? Gymnasiets nationella prov i svenska och svenska som andraspråk. I: M. Ellwin, G. Skar & M. Tengberg, (red.) *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurserna – och ämnesplanerna*. Svenskläraryrskrift 2011, Svenskläraryrskriften.
- Rosenblatt, Louise, Michelle. (1938/1994). *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Skolverket. (2005). Lärare och elever om gymnasieskolans nationella prov – en enkätstudie. [Skolverket.se/publikationer?id=1499](http://skolverket.se/publikationer?id=1499).
- Tengberg, Michael. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm/ Stehag: Brutus Östlings Bokförlag.
- Thavenius, Jan. (1999). Traditioner och förändringar. I: J. Thavenius (red.) *Svenskämnet historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Torell, Örjan. (2002). Resultat – en översikt. I: Ö. Torell (red.) *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Mitthögskolan. Institutionen för humaniora. Rapport nr 12.

Arkivmaterial

- Skolöverstyrelsen. Centralt prov i svenska åk 3. Uppgifter för skrivning.
[Tillgängligt från Stadsarkivet i Stockholm och Riksarkivet.] (Uppgifterna avser det år proven gavs, samt provens angivna tema.)

1971/72 Teater och teaterdebatt
1974/75 Gemenskap och ensamhet
1980/81 Våld som underhållning
1982/83 Vi och vår litteratur

Skolverket. Nationella prov i svenska kurs B. Skrivuppgifter. [Tillgängligt från FUMS arkiv i Uppsala.] (Uppgifterna avser det år proven gavs, samt provens angivna tema.)

Vt 1998 Utveckling
Ht 1999 Arbete – vårt liv?
Ht 2000 Läge för läsning
Vt 2001 Utmaning – fri, farlig, fantastisk litteratur!
Ht 2007 Dröm och verklighet
Vt 2008 Saga och sanning
Ht 2012 Hissa eller dissa? Om värderingar

Skolöverstyrelsen. Centralt prov i svenska åk 2 för elever som läser tvååriga linjer. Läsprov. [Tillgängligt från Stadsarkivet i Stockholm och Riksarkivet.] (Uppgifterna avser det år proven gavs samt angivna tema.)

1990/91 Årstider

Skolverket. Nationella prov i svenska 1. [Tillgängligt från FUMS arkiv i Uppsala.] (Uppgifterna avser det år proven gavs, samt provens angivna tema.)

Ht 2011 Kärlek

Eva Nilson

är fil.dr i språkdidaktik. Hon har arbetat som svensk- och engelsklärare på gymnasiet och är nu lektor vid Institutionen för språkdidaktik vid Stockholms universitet. Hon disputerade 2017 med avhandlingen *Att skapa en läsare. Läsarter och läsare av litterär text i svenskämnets nationella examination på gymnasiet – åren 1968 till 2013*. I avhandlingsprojektet ingår även licentiatuppsatsen *Elevers skrivande som identitetsskapande aktivitet i skolan – innehåll och begränsningar*. Hennes forskningsintressen är svenskämnet som identitetsskapande arena med fokus på nationell examination i ett historiskt perspektiv.

Undervisning i ordkonst

– att stärka barns och ungas uttrycksförmåga genom fantasi och skaparglädje

Katarina von Numers Ekman

Någon har sagt att läsfrämjande verksamhet handlar om att göra läskunniga personer till läsare. Enligt samma logik kan man säga att skolans uppgift inte bara är att lära eleverna skriva, utan också att hjälpa dem bli skribenter. De ska få utvecklas till skribenter som kan skapa texter utgående från medvetna val av genre, stil och språkliga medel – och som samtidigt har tillgång till sin skaparglädje och sin fantasi.

I skolans skrivundervisning betonas ofta formella aspekter, som rättstavning, språkriktighet eller genretypiska drag. Tyvärr sker detta många gånger på bekostnad av spontaniteten och kreativiteten, men det ena behöver verkligen inte utesluta det andra. Ett utmärkt sätt att stärka barns och ungas språk och samtidigt väcka deras lust att både läsa och producera texter av olika slag är att ta in *ordkonst* i undervisningen.

Ordkonst – vad är det?

Res till främmande galaxer på berättelsens vingar, skriv ett ode till dammsugaren, skapa manus till ett rollspel om vampyrer eller illustrera Snövits actionäventyr i Ryssland. Ordkonst är en kreativ språklig uttrycksform, och genom böcker, berättelser och medier en del av vår vardag. [...] Ordkonsten är tvärkonstnärlig: Favoritboken kan förvandlas till en video och en dikt kan bli skuggteater.

Så (fritt översatt från finskan) beskriver ordkonstföreningen Yöstäjä från Tammerfors begreppet på sin webbsida www.yostaja.fi. Som citatet visar handlar det om en verksamhet som genomsyras av en mycket vid syn på vad ord kan användas till och hur man kan skapa berättelser.

I ordkonstverksamheten är den kreativa processen alltid viktigare än resultatet. Oberoende av om man tar in ordkonsten i skolans undervisning eller om det är frågan om en fritidsaktivitet, frångår man ett tänkande kring betygsättning, korrigering, förväntade svar och krav på att eleverna slaviskt ska följa givna instruktioner.Handledningen och responsgivningen ska vara uppmuntrande och utgå från pedagogens genuina intresse för det som eleven skapar.

Uppgifter och inspirationsmaterial ska ge spännande ingångar och ramar som underlättar för eleverna att komma igång med sitt skapande, men de individuella processerna och slutresultaten tillåts se mycket olika ut. Ändå finns här vilka möjligheter som helst till tydlig kunskapsutveckling. Om man ska skriva ett ode till dammsugaren eller ett manus till ett rollspel om vampyrer behöver man veta en hel del om vad som kännetecknar genrerna. Och ska man visa upp sin text för någon utomstående, eller till och med publicera den, är man förstas angelägen om att språket ska vara korrekt. Men det är aldrig i de formella aspekterna processen startar, utan i den egna fantasin.

Ordkonsten i Finland

Begreppet ordkonst tycks vara ganska okänt utanför Finlands gränser. Till exempel när den finländska ordkonstverksamheten för barn och unga ska presenteras på engelska används ofta begreppet ”creative writing”, men det handlar alltså om ett bredare begrepp än det man vanligen avser när man talar om kreativt skrivande.

Kommunerna i Finland kan erbjuda barn och unga att på sin fritid delta i något som kallas grundläggande konstundervisning. Det handlar om målinriktad undervisning i nio olika konstformer: arkitektur, audiovisuell konst, bildkonst, slöjd, musik, cirkuskonst, dans, teaterkonst och ordkonst. För varje konstform finns nationella läroplansgrunder som kommunerna följer. Undervisningen fortskrider från nivå till nivå och har som sitt primära syfte att utveckla elevernas uttrycksförmåga.

I ordverkstäderna (så kallas den grundläggande konstundervisningen i ordkonst) står skrivande, muntligt berättande, ordlek och litteratur i fokus. I kombination med musik, bildkonst, drama, di-

gitala medier samt kulturarv och traditioner inspireras eleverna att hitta glädjen i språket, i skrivandet och läsandet när man en gång i veckan samlas på biblioteket, i skolan efter skoldagens slut eller i ett annat lämpligt utrymme.

Bakgrund och utbredning

Ordkonstverksamheten har förhållandevis långa rötter i Finland. De första svenskspråkiga ordverkstäderna startade i början av 1990-talet då ordkonsten redan var etablerad på finska. År 2003 grundades den tvåspråkiga Föreningen för ordkonstundervisning i Finland, som verkar nationellt för att främja den lagstadgade grundläggande konstundervisningen i ordkonst och för att utöka barns och ungas möjlighet att delta i undervisningen.

Tyvärr väljer nämligen långt ifrån alla kommuner i dag att erbjuda grundläggande konstundervisning i just ordkonst – man kanske väljer att satsa på musik, bildkonst eller dans istället. Detta är på sätt och vis förvånande eftersom undervisning i ordkonst inte ställer några särskilda krav på utrymmena och det inte behövs någon dyr utrustning för att skapa en högkvalitativ verksamhet. En rolig och fantasieggande ordkonstuppgift kan skapas ur praktiskt taget ingenting. Andra aktörer än kommunerna kan visserligen starta ordverkstäder, men långt ifrån alla barn och unga i Finland erbjuds ändå möjlighet att syssla med ordkonst på sin fritid.

Den regionala spridningen är också ganska ojämn. I södra Finland finns Sydkustens landskapsförbund, en organisation som arbetar för kultur och utbildning på svenska, som under mer än två decennier utbildat ordkonstledare och i samarbete med kommuner och andra aktörer organiserat svenskspråkig ordkonstverksamhet på många orter. I det svenskspråkiga Österbotten och på Åland finns däremot inte alls samma tradition.

Ordkonsten i skolan

Det är mycket välkommet att begreppet ordkonst nu för första gången också finns med i den finländska grundskolans läroplans-

grunder som trädde i kraft hösten 2016. Där kopplas ordkonsten främst ihop med litteraturundervisningen:

Undervisningen i ordkonst innebär att man skriver, läser och tolkar skönlitterära texter. Syftet med litteraturundervisningen är att väcka läslust, stödja eleverna i att få och dela med sig av läsoplevelser, fördjupa kulturkännedomen, stödja den etiska utvecklingen och att berika elevernas språk och fantasi. (Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014:108)

Även om läroplansgrunderna för grundskolan ser på ordkonsten ur ett smalare perspektiv, där det tvärkonstnärliga inte framträder så tydligt och fokus ligger på skönlitteraturen, måste man påminna sig om att en baskompetens som ska genomsyra hela undervisningen i grundskolan och på gymnasiet är det som kallas multi-litteracitet. Det handlar om ett vidgat textbegrepp och en strävan efter att barn och unga ska kunna läsa, analysera, tolka och även producera multimodala texter. Läroplansgrunderna skapar med andra ord inga hinder för läraren att vara kreativ och ta in ordkonsten på vilket sätt och i vilket ämne som helst.

Här kan man också notera en skillnad mellan Finland och Sverige, då man i de senaste styrdokumenterna för det svenska gymnasiet, men även för årskurs 7–9, har gett de estetiska uttrycken mindre utrymme till förmån för ett mer akademiskt och vetenskapligt skrivande. Skrivundervisningen i det finländska gymnasiet präglas visserligen starkt av vår studentexamen och riskerar ibland att urarta i ett drillande av de textgenrer som förväntas i studentprovsvaren. Men, som jag försöker visa i mitt läromedel i modersmål och litteratur *Stilisten* (von Numers Ekman 2015), kan man mycket väl till exempel träna akademisk textanalys genom kreativt och multimodalt textskapande på gymnasiet.

Finland har under de senaste åren fått fina resultat i undersökningar som PISA och PIRLS och de finländska barnen och ungdomarna är i internationell jämförelse goda läsare. Men liksom i många andra länder syns också här en nedåtgående trend gällande läsandet av skönlitteratur på fritiden, vilket har gett upphov till en aktiv diskussion i offentligheten och ett långsamt växande intresse

för ordkonstundervisningens möjligheter. Olika studier har visat på en underlig paradox: Finländska barn är ofta goda läsare, men de uppger mera sällan att de tycker läsandet är roligt. Det samma gäller förmodligen skrivande också. Man kan fråga sig hur fina resultat vi inte då skulle kunna uppnå med en ökad läs- och skrivlust genom satsningar på ordkonstundervisning i skolan.

Forskning har visat att just ordverkstäder är ett effektivt sätt att också locka barn som annars inte läser och skriver så mycket, att faktiskt skriva mer. Hanna Kleemola poängterar i sin magistersavhandling vid Jyväskylä universitet att ordkonstverksamhet på bibliotek kan motivera barn att vecka efter vecka återvända till ordverkstaden genom att erbjuda dem upplevelser av att lyckas i sitt läsande och skrivande.

Många barn med olika typer av utmaningar i sitt läsande och skrivande får tyvärr alltför sällan sådana upplevelser i skolan, vilket så småningom leder till ett försvagat självförtroende och i värsta fall motvilja mot all slags läsande och skrivande. Som pedagog har jag många gånger upplevt hur befriande det kan vara för elever att ibland fritt få skapa utifrån den egna inre landskapet, utan stränga formella krav på texten. Därför är det så viktigt att lärarna, särskilt i de lägre årskurserna, verkligen tar in ordkonstmetoder i sin undervisning, eftersom det ändå oftast är de redan intresserade barnen som väljer att vara med i en ordverkstad på sin fritid.

Exemplet *Lilla ordboet*

Under åren 2006 och 2007 turnerade *Nattpäron*, Riksutställningars vandringsutställning för barn mellan 9 och 12 år, runt omkring i Sverige. *Nattpäron* var den första utställningen i Riksutställningars nya mobila rum, en lastbilsdragen trailer med olika miljöer som stimulerade besökarnas språkutveckling och förmåga till berättande. *Nattpäron* besökte också Helsingfors och kom då att inspirera Syd-kustens landskapsförbund att skapa *Ordboet*, ett nytt koncept för ordkonstundervisning i skolorna.

Ordboet var en språkstimulerande och ämnesövergripande fantasiutställning med fyra olika rum som med hjälp av inspirerande

kulisser och rekvisita byggdes upp i skola efter skola under flera års tid. Rummen beboddes av fiktiva karaktärer, som representerade olika uttrycksformer, bland annat drama, muntligt berättande, kreativt skrivande och journalistiskt berättande. När materialet i den populära utställningen till slut blev alltför slitet skapade Sydkustens landskapsförbund ett nytt koncept, *Lilla ordboet*, som jag själv hade nöjet att få var med och utarbeta.

Lilla ordboet är ett språkstimulerande pedagogiskt material i kappsäcksformat som är uppbyggt kring två olika spännande berättelser. Den ena berättelsen handlar om fransyskan Dijonne Senappe och den spännande resan som hon skriver om i sin dagbok. Den andra handlar om journalisten Dag Bladh som upptäcker att framtidsdirektören i staden Borgå håller på med skumma affärer som har att göra med hemliga tunnelsystem. I klassen tar man sig etappvis framåt i berättelsen och lever sig in i äventyret genom att utföra olika ordkonstuppdrag. Uppdragen kopplas både till själva berättelsen och till föremålen i kappsäcken, som alltså mirakulöst har hamnat i den egna skolan.

I varje kappsäck finns ett stort utbud av ordkonstuppgifter, med tydliga instruktioner och färdiga kopieringsunderlag för att underlätta för läraren som ska hålla i trådarna. Uppgifterna bygger på olika slags berättande: både skriftligt, muntligt, dramatiskt och tvärkonstnärligt. Med tvärkonstnärligt berättande avses här exempelvis bildkonst, pyssel, musik eller dans. I alla sammanhang betonas fantasifullhet, språkglädje och skaparlust. I förordet som riktar sig till läraren poängteras att *Lilla ordboet* bygger på en pedagogik där både lärare och elever för en stund får glömma allt som har med betygsättning, vitsord och korrigeringar att göra. Uppgifterna har inget facit utan precis allt är möjligt! Dagbokstexterna där själva berättelserna finns och alla uppgifter kan laddas ner gratis.

Av den respons som kommit från skolorna kan man bland annat konstatera att vi med *Lilla ordboet* lyckats skapa ett flexibelt koncept som passar för språkligt heterogena grupper. I södra Finland lever många barn som går i svenskspråkig skola i en annars mycket finskspråkig vardag och kan ha stora utmaningar med skolspråket. Deras språk har berikats av kappsäcksberättelserna och ordkonstövning-

arna i *Lilla ordboet*, samtidigt som lärare vittnat om att de elever som har ett starkt svenskt modersmål har njutit av att få utmanas på rätt språklig nivå.

Småbarnsordkonst

Sydkustens landskapsförbund har också under många år utvecklat småbarnsordkonsten, det vill säga den ordkonstverksamhet som riktar sig till barn under skolåldern och deras vuxna. Ordkonstgrupper för barn mellan noll och ett år går under beteckningen babyposi. Barnet och föräldern tar då del i en poesifylld gemenskap i en grupp som samlas regelbundet ungefär 30 minuter per gång. Vanligen sker träffarna på biblioteket och stunden leds av en bibliotekarie med ordkonstutbildning i bagaget. I babyposin får barnet lyssna till rim och verser i en trygg samvaro med sin mamma, pappa eller en annan nära vuxen. Den finlandssvenska barnboksförfattaren och bibliotekarien Annika Sandelin hör till föregångarna på området. I en text på Helsingfors-bibliotekens (Helmets) webbplats konstaterar hon att det finns många orsaker till att det lönar sig att gå med i en babyposigrupp:

Det viktigaste av allt tycker jag är den intima kontakten som uppstår då man läser ramsor med sitt barn och är helt koncentrerad på det. Visst kan man läsa ramsor också hemma, men det blir kanske inte så ofta av och man distraheras lätt av allt annat som man borde få gjort. Bebisarna njuter tydligt av rytm och rörelse och visar det med hela kroppen. Att höra verser är bra för språkutvecklingen. (Annika Sandelin, Helsingfors metro area libraries)

Rimlek är en mera rörlig stund för barn upp till fem år tillsammans med en vuxen eller med förskolegruppen. Rimlek bygger på nya och gamla dikter och ramsor i en lekfull gemenskap där man smakar på orden och rimmor och ramsar tillsammans med en eller två ordkonstledare.

När barnet sedan börjar skolan och förhoppningsvis möts av ordkonst i olika former i sitt klassrum, är det där med att kasta sig in i fantasins värld och spontant börja skapa berättelser inget nytt och konstigt.

Ordkonst i Sverige

Tyvärr är vi ännu långt ifrån en situation där barn på många olika orter i Finland kunde få möjlighet att ta del av ordkonstundervisning ända från småbarnsåren och långt upp i tonåren. Arbetet med att lobba för mera resurser och synlighet för ordkonsten underlättas dock av att själva begreppet är så etablerat hos oss.

Det brukar vanligtvis vara vi finlandssvenskar som lånar in ord från Sverige, men kanske kunde det denna gång gå tvärtom? För naturligtvis sysslar även svenska pedagoger med ordkonst (ta bara fantastiska Litteraturhuset Trampolin i Sandviken som exempel). Men kanske skulle själva begreppet kunna vara till nytta för dem som vill öppna ögonen på svenska läroplansmakare och beslutsfattare för att estetisk verksamhet är viktig för att öka läs- och skrivlusten hos barn och unga och stärka deras uttrycksförmåga, men också som ett verktyg för att nå upp till kunskapskraven.

Referenser

- Kleemola, Hanna (2015). Magisteruppsats: *Kirjaston hilijaasuures huutaa elämä tutkimus sanataidekerhoista pohjanmaalla* <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48758/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201602121553.pdf?sequence=1> (Hämtad 11.12.2017) endast på finska.
- Lilla ordboet: https://ordkonst.fi/lilla_ordboet/lilla_ordboet/
- Litteraturhuset Trampolin, Sandviken: <https://sandviken.se/kulturfridid/kulturcentrum/litteraturhusettrampolin.4.1a4512da14276e94fbc139d.html> (2018.05.11)
- Numers Ekman, Katarina, von (2015). *Stilisten*. Schildt och Söderströms <http://laromedel.sets.fi/bok/stilisten/>
- Sandelin, Annika. Helsingsfors regionbibliotek <http://www.helmet.fi/sv>
- Sanataideyhdistys Yöstäjä*: Finnish organization for creative writing. <http://www.yostaja.fi/mita-on-sanataide> (Hämtad 11.12.2017)
- Utbildningsstyrelsen i Finland: *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014* http://www.oph.fi/download/163787_grunderna_for_laroplanen_for_den_grundlaggande_utbildningen_2014.pdf

Katarina von Numers Ekman

är filosofie magister med nordisk litteratur som huvudämne och har sedan hösten 2000 varit anställd som lektor i modersmål och litteratur vid Mattlidens gymnasium i Esbo, Finland. Åren 2014–2017 arbetade hon heltid som finlandssvensk läsambassadör med de svenskspråkiga barnen, deras lärare och föräldrar som huvudmålgrupp. Katarina von Numers Ekman är också författare med fokus på läromedel och skönlitteratur för barn.

Den passionerade läsaren i litteraturen

– två exempel och några didaktiska reflektioner

Magnus Persson

Den passionerade läsaren har såväl historiskt som idag varit en ambivalent figur laddad med både förhoppningar och farhågor. Hon (för det har ofta varit en hon) har framställts som ett eftersträvansvärt ideal men också som ett varnande exempel.

Idag pågår en intensiv debatt om läsningens kris. Det påpekas att människor (särskilt unga) läser för lite, för dåligt, och ofta läser de också fel sorts texter genom fel medium. Detta har lett till massiva läsfrämjande insatser från stat, civilsamhälle och marknad. Parallellt med detta *praktiseras* faktiskt den passionerade läsningen intensivt i de samtida litterära offentligheterna. Läsecirklar (såväl privata som på internet och i radio och TV), litteraturfestivaler, ”Hela staden läser-satsningar” och ett otal andra både små- och storskaliga evenemang vittnar om starka känslomässiga band till litteraturen.

Men frågan är vad som egentligen kännetecknar själva den passionerade läsoplevelsen. Om detta vet vi ganska lite. Jag ska i denna essä försöka att närma mig frågan genom att undersöka hur den passionerade läsningen skildras i skönlitteraturen själv, närmare bestämt i två nyare svenska romaner: Sara Mannheimers *Handlingen* (2011) och Katarina Bivalds *Läsarna i Broken Wheel rekommenderar* (2013). Båda romanerna handlar explicit om passionerad läsning och har passionerade läsare som huvudpersoner. I de flesta andra avseenden är det emellertid skillnaderna som är slående: språkligt, stilistiskt, berättartekniskt. De kommer därtill från motsatta poler i den litterära värderingshierarkin: Mannheimer från den ”högre”, ”kvalificerade” och experimentella; Bivald från den ”lägre” populärlitterära genrelitteraturen (chic lit). Läslust och passionerad läsning visar sig i dessa romaner rymma oväntade aspekter. Syftet med

denna essä är att i någon liten mån beskriva det motsägelsefulla och mångfaldiga i (representationerna av) den passionerade läsningen. Finns här rentav några lärdomar att dra för läsfrämjande insatser, exempelvis i skolan?

Essän är disponerad på följande sätt. Efter en inledande bakgrundsteckning om fenomenet passionerad läsning, och en kort presentation av de två författarna, följer nedslag i romanerna utifrån tre analytiska kategorier som tillsammans ringar in och försöker fånga något av komplexiteten i den passionerade läsoplevelsen: plats, kapital och kropp. Dessa faktorer kan fungera som både hinder och möjligheter för den läsning som romankaraktärerna ägnar sig åt och eftersträvar. Gränserna mellan kategorierna är långtifrån knivskarpa; det är snarare relationerna mellan dem och deras ömsesidiga beroendeförhållande som är det slående. Essän avslutas med en diskussion om några tänkbara didaktiska implikationer.

Passionerad läsning som hot och hopp

I läspanikens tidsålder kan det vara lätt att glömma att läsning inte alltid betraktats som ett otvetydigt gott. Det gäller i ännu högre utsträckning just den passionerade läsningen, som varit föremål för kritik och rädsla och uppfattats som ett både estetiskt och moraliskt hot. Modernitetens första moralpaniker handlade om romaner, men kritiken mot att uppslukas av litteraturen går som bekant längre tillbaka än så. Platon varnade för diktens berusande och omstörtande kraft och förvisade poeterna från sin idealstat. I det som har kallats den första moderna romanen, Cervantes *Don Quijote*, från tidigt 1600-tal, är själva upprinnelsen till alla förvecklingar och missöden det faktum att huvudpersonen har förläst sig på riddarromaner och ger sig ut i verkligheten för att beskydda och upprätthålla dess ideal. Och i den mest emblematiske av alla skildringar av den passionerade läsningens faror, Gustave Flauberts *Madame Bovary* från 1857, leder Emmas okritiska och naiva slukande av kärleksromaner, i kombination med hennes besatthet av skönhet, flärd, yta och konsumtion, till sönderfall och undergång.

Då mindes hon hjältinnorna i böckerna hon läst, och den lyriska legionen av äktenskapsbryterskor började sjunga i hennes minne med röster som hos systrar som förtrollade henne. Hon blev själv mer och mer som en beståndsdel av fantasierna och förverkligade på så vis sin ungdoms drömmar, när hon nu i sig själv såg den sortens förälskad kvinna som hon så länge avundats. (Flaubert 2013:80).

Emmas läsning tar sig rent fysiska och kroppsliga uttryck. Röster invaderar hennes inre, gränsen mellan verklighet och fantasi suddas ut, och när hon drabbad av sömnlöshet ligger och läser ”överdådiga böcker, fulla av orgiastiska tablåer och blodiga scener” reagerar kroppen genom att drabbas av fasa och utstöta skrik (305). Eskapismens första offer är förnuftet: ”Varje kritisk ansats hos henne försvann inför det poetiska i rollen som uppfyllde henne” (241).

Under modernismen ställs den passionerade läsningen inför andra utmaningar. Den immersiva (uppslukande) läsning av populärlitteratur som Emma hänger sig åt saboteras omedelbart genom ett nytt formspråk som omöjliggör direkt inlevelse och enkel identifikation. Samtidigt sätts också den ”högre” litteraturens anspråk i gungning, och kan det göras på ett mer radikalt sätt än när James Joyce 1922 omplanterade Homeros epos *Odysseen* till Dublins skitiga gator och gränder? Det rör sig här, som i så mycket av den efterföljande modernismen, om ett slags omvänd alkemi, där det höga (inklusive litteraturen) deklasseras, profaneras och reduceras till en materiell biprodukt av något annat (McCarthy 2017). Den som letar efter oreserverade hyllningar av passionerad läsning gör sig icke besvär (även om verken ju genererar just passionerad läsning, fast i en ny och radikalt annan mening).

Ogarderade kärleksförklaringar till litteraturen har däremot blivit ett obligatoriskt inslag i det den amerikanske litteraturvetaren Jim Collins (2010) kallar *Lit lit*. Det rör sig om ett delvis nytt och stadigt växande fenomen på bokmarknaden, ett slags mellansegment i genrehierarkin, som tar sig uttryck i populärlitterära böcker med högre litterära anspråk, där läsning framställs som både en välsignelse och en livsstil, ofta integrerad med andra status- och livsstilsmarkörer som mode, mat och heminredning. Låt mig ge

ett exempel. I förordet till den skotska bestsellerförfattaren Jenny Colgans *Den lilla bokhandeln runt hörnet* (2017) levereras följande trosbekännelse: ”Det finns ingen tillägnan i den här boken eftersom hela boken tillägnas dig: läsaren. Alla läsare. Den här boken handlar nämligen om läsning och om böcker och om hur dessa kan förändra ditt liv, och det alltid, vill jag påstå, till det bättre” (7). En (föreställd) gemenskap av läsare, förenade av sin passion till boken, konstrueras. Innan själva historien drar igång, en charmig berättelse om en ung arbetslös bibliotekarie som flyr storstaden och startar en ambulering bokhandel på de skotska högländerna, förser oss också Colgan med ett antal tips på var man kan läsa: i badet, sängen och solstolen, på gatan, i bokcirkeln, hammocken, på tåget, framför brasan, på sjukhuset och i skuggan av ett träd i en solig park (8–15). Colgan lyfter redan i sitt förord alltså fram två viktiga faktorer i den passionerade läsningen som vi, tillsammans med den kroppsliga läsning som noterades hos Flaubert, strax ska få tillfälle att återkomma till i samband med romanerna av Mannheimer och Bivald: läsningens sociala/kollektiva natur, och platsens centrala betydelse (jfr. Persson 2015).

Två romaner

Som det antyddes i bakgrundsteckningen ovan är det ett återkommande drag att den kvalificerade litteraturen varnar för läsningens faror, medan däremot den populärlitterära gärna hyllar läsning. Det är naturligtvis tveksamt om detta är en iakttagelse som går att generalisera, men skillnaden är ändå bestickande. Kan det, liksom i författares försvarstal (apologier) för litteratur, vara så att rädslan för att anklagas för naivitet är så stark inom den begränsade produktionens fält (högkulturen), att oreserverade hyllningar helt enkelt undviks (Persson 2009)? Det är i vilket fall mot den bakgrunden som jag här väljer två romaner som just representerar diametralt motsatta poler i den litterära värdehierarkin. Vid en första anblick verkar de också bekräfta iakttagelsen. Bivalds berättelse är en enda lång lovsång till litteraturen, medan Mannheimers visar på helt andra och mörkare register i den passionerade läsoplevelsen.

Sara Mannheimer är konstnär och författare, och har gett ut tre romaner som samtliga har hyllats av kritikerna. För debuten *Reglerna* (2009) tilldelades hon det prestigefulla Borås tidnings debutantpris, och för *Handlingen* fick hon Europeiska unionens litteraturpris 2012. Även den senaste romanen *Urskilja oss* (2016) fick översvallande recensioner. Kritikerna lyfter genomgående fram författarskapets unika prosalyriska språk samt förmågan att tränga djupt ned i psykets okända regioner. Katarina Bivalds bana genom det litterära fältet är en helt annan. Där Mannheimers böcker recenserar av alla större tidningar i stort uppslagna artiklar, skulle det dröja ett bra tag innan *Läsarna i Broken Wheel rekommenderar* fick någon uppmärksamhet över huvud taget. Romanen recenserades inledningsvis bara i två landsortstidningar, och det var först när den kom ut som pocket som dess oväntade och massiva segertåg på bokmarknaden var ett faktum, med placering på bestsellerlistan och översättningsrättigheter sålda till tjugofyra länder (Forslid, Helgason, Larsson, Lenemark, Ohlsson & Steiner 2015:131). Inte heller uppföljaren *Livet, motorcyklar och andra omöjliga projekt* (2015) uppmärksammades på kultursidorna. Liksom för debuten är det istället på de otaliga bokbloggarna på nätet som Bivald diskuteras intensivt. Om värderingen av hennes böcker säger författaren själv på sin hemsida: ”Som tur var recenserar feel good-litteratur sällan i papperstidningar” (Bivald 2016).

Mannheimers *Handlingen* är inte lätt att karakterisera. Baksidestexten ger dock en förståelse och vissa läsanvisningar: Romanen är ”en poetisk berättelse om en kvinnas kamp för att betvinga sin verklighet och skapa mening”. Vidare får läsaren veta att huvudpersonen har ett projekt som går ut på att närma sig världslitteraturen med hjälp av den franske litteraturteoretikern Roland Barthes’ *Litteraturens nollpunkt* som guide. Romanen ”rymmer också en skärande vacker skildring av det liv som gått förlorat. En brist och en sorg som samtidigt visar sig vara drivkraften bakom att ge sig hän åt litteraturen. Frågan om var gränsen går mellan liv och skrift löper som en röd tråd genom hela boken”. Det förlorade livet som det refereras till är huvudpersonens barn Sophia. Läsaren förstår snabbt att detta inte är en text som följer den traditionella psykologiska realismens konventioner. Liksom i modernismen undergrävs enkel identifika-

tion och uppslukande läsning med hjälp av en arsenal av främmandegörande effekter. Huvudpersonen och jag-berättaren konstaterar själv upprepade gånger: ”Jag vet inte om jag står ut med att det inte finns någon Handling” (29); ”Var är Handlingen?” (44). En ung kvinna befinner sig i ett hus, eller ett ”Hem”. Rummen benämns genomgående med versaler: ”Lagrutan” (köket), ”Mellanrummet”, ”Biblioteket” med mera. Hon lever med Máram, men här finns också andra personer, inbillade eller verkliga: Randi och Löwet. Redan från början osäkras gränserna mellan dröm, (van)föreställning, fiktion och verklighet: ”Men vad är det som rakt upp och ned kallas mitt Liv om mitt Hem är en scen, eller låt säga en konstruktion? I vilken dimension befinner sig då den så kallade verkligheten?” (13)

Bivalds *Läsarna i Broken Wheel rekommenderar* handlar om unga Sara som jobbat i tio år i en bokhandel i Haninge men nu blivit arbetslös och begett sig till den lilla orten Broken Wheel i USA, för att för första gången träffa den gamla kvinnan Amy som hon brevväxlat med under en längre tid. I breven lär de känna varandra, och framför allt utbyter de tankar och tips om sin gemensamma passion: böcker. När Sara anländer till den lilla hålan på landsbygden i Iowa möts hon emellertid av beskedet att Amy nyligen gått bort. Ortsbefolkningen betraktar inledningsvis Sara med skepsis, det gäller inte minst hennes groende idé att starta en bokhandel i byn. Men efter hand växer en stark gemenskap fram, och när hennes visum snart ska gå ut gör invånarna gemensam sak och kommer på en plan för att Sara ska kunna stanna, en plan som inbegriper giftermål med Tom, en man som Sara motvilligt men tveklöst förälskat sig i. Sara brinner för litteraturen och hon är övertygad om att det finns en bok för varje människa. Bokhandeln blir ett populärt tillhåll som sätter orten på kartan, och även de största skeptikerna upptäcker läsningens tjusning och njutning. Förvecklingar, intriger och romantiska relationer uppstår, och av bara farten tvingas delar av orsbefolkningen att ompröva sina fördomsfulla uppfattningar om könsroller och sexualitet. Slutet är lyckligt. Sara gifter sig med Tom, och i förlängningen med hela byn: ”Hon skulle gifta sig med Broken Wheel. Och de skulle leva lyckliga i alla sina dagar” (396).

Plats

”Skulle det, under alla omständigheter, inte vara lämpligt att undersöka dessa läsningens omgivning” frågar sig den franske författaren Georges Perec i essän ”Läsa: ett sociofysiologiskt utkast” (2007:18). Att all läsning måste äga rum på en *plats* kan tyckas vara en självklarhet, men ändå är det en aspekt som litteraturteorin ägnat väldigt liten uppmärksamhet. Den distanserade och intensivt tolkande läsning som där postuleras som ett ideal verkar ske i ett rumsligt vacuum (Persson 2015). Men läsandets platser kan fungera som både stöd och hinder för läsoplevelsen.

I Bivalds roman läser huvudpersonen överallt. Redan i den allra första scenen ser vi Sara försjunken med näsan i en bok. Hon läser utomhus, på trottoaren: ”Hon stod på en av de vackraste gatorna i Cedar County, kanske den vackraste i hela södra Iowa, men det enda hon såg var den där boken” (6). Sara läser på verandan, och så småningom i sin bokhandel. Hon läser i sängen, med en deckare som huvudkudde, och hon läser i det som var biblioteket i Amys hus – ett rum som beskrivs som ett slags drömbibliotek: ”Utefter alla väggar: bokhyllor. Nattduksbordet utgjordes av en trave böcker [...] Och hon kunde se hundratals, kanske tusentals böcker flimra förbi när rummet snurrade framför hennes ögon” (62). För Sara verkar det inte finnas några platser som inte inbjuder till läsning. Det innebär dock inte att läsningens platser helt saknar konflikter. Skolbiblioteket (som inte finns längre) förknippas med ”den speciella doften av tvång” (44) och kontrasteras mot det mobila ”flakmopedsbibliotek” som en gång i tiden dök upp i samhället varje lördag och erbjöd äventyr för fantasin. Men den övergripande rumsliga konflikten i romanen handlar om Broken Wheels relation till grannstaden Hope, även den utan både bibliotek och bokhandel. Invånarna i Hope ser sig som förmer, och när Broken Wheel plötsligt kan stoltsera med just en bokhandel väcks en misstro som bottnar i den ojämlika fördelningen av både ekonomiskt och kulturellt kapital mellan orterna, något som jag återkommer till lite längre fram.

Huvudpersonen i *Handlingen* har ett långt mer komplicerat för-

hållande till läsandets platser. Mest uppenbart blir detta i hennes samtidiga längtan efter och rädsla för Biblioteket:

När jag står på tröskeln mellan Rummet med Ryggarna och Mellanrummet och anar den enorma väven därinne, alla böckerna i sin växande trädlighet, grips jag återigen av den hänsynslösa respekten. Att de står där var och en för sig, men ändå sammanblandade, länkade. Jag känner mig löjlig i mina anspråk på böckerna. (76)

Kvinnan bestämmer sig för att innan hon kan ge sig i kast med det digra biblioteket, fyllt med klassiker och modern avancerad litteratur (och litteraturteori) först måste ha läst hela Roland Barthes' *Litteraturens nollpunkt*. Det ska visa sig vara ett beting omgärdat med hinder och tvivel: "Men ändå, jag känner mig osäker, förstår jag överhuvudtaget vad som står, eller inbillar jag mig bara [...]?" (74). Läsoplevelsen av Barthes' bok pendlar mellan leda, irritation, munterhet och upphetsning (vilket inom parentes sagt är en spegel av min egen läsoplevelse av Mannheimers text).

"Jag ska sitta i sittmöbeln med näsan i en bok, den ena efter den andra" (18). Utsagan liknar en besvärjelse, och ofta blir känslan av att befinna sig i Biblioteket så tryckande att hon uppsöker andra platser för sin läsning: "Jag sätter mig på en bongotrumma som råkat hamna i ett hörn [i Mellanrummet] och läser vidare" (115). Det förekommer även läsning på offentliga platser i romanen, men dessa är också omgärdade av ambivalens. Hon går med i en bokcirkel om vår kulturs "urtexter" som leds av en viss professor Gutenberg, men känner utöver fascination också främlingskap. Och A-lagarna, eller kufarna som hon kallar dem, på torget utanför butiken där hon arbetar, både lockar och skrämmer. I cirkeln kände hon sig underlägsen och på torget känner hon sig överlägsen. Men när en av kufarna (som kallar sig Don Quijote) börjar alludera på Cervantes förändras något: "Den obalans som rådde mellan oss i och med att han var en kuf på en bänk och jag inte var det, vändes upp och ned, förlorade helt sitt grepp. Mannen var kanske rent av en invigd, hans bokkännedom var kanske omfattande" (96). Torget framstår som en potentiellt utopisk plats, där motsättningen mellan liv och litteratur

kanske kan upphävas. I en oväntad och underbar scen bestämmer sig kvinnan plötsligt för att läsa högt ur Barthes' bok för kufarna: "Jag kände mig ytterst generad, men började ändå läsa något högre än tyst, tanken på att gå hem och sätta mig i Biblioteket framstod trots allt som betydligt svårare. Och var inte allt mer eller mindre tillåtet här på kufarnas bänk?" (96f).

Den amerikanska författaren och teoretikern Johanna Drucker beskriver i en fascinerande essä hur läsoplevelsen alltid färgas av platsen på ett mer djupgående sätt än vi kanske tror, men att spåren av denna relation tenderar att suddas ut:

Läsandets/skrivandets integrering med en viss miljö och vissa omständigheter? Detta förefaller vara någonting som är outtömligt användbart i alla dess dimensioner – fysiska, känslomässiga, levda, erfarna, utforskade och inkorporerade i det som en text "är" i varje upprepning. Mer av detta borde kunna utläsas från tryckta texter, men vi redigerar bort så mycket som är intressant när vi skriver enligt modeller som vi anpassar oss efter när vi förväntar oss en viss form av läsning. (Drucker 2007:46)

Skönlitteraturen själv erbjuder emellertid en rik källa om man är intresserad av läsandets platser. Läsandets platser kan, som vi har sett hos Bivald och Mannheim, öppna och stänga den eftersträfvade upplevelsen. De kan inkludera och exkludera. De spelar olika roller för olika läsare. De kan vara individuella och kollektiva, privata och offentliga. De kan befästa hierarkier, men också, som i fallet med kufarnas torg, öppna för både sociala och estetiska gränsöverskridanden med stora konsekvenser för läsoplevelsen.

Kapital

Begreppet kapital har, liksom begreppet värde, både en ekonomisk och en kulturell dimension. Den franske sociologen Pierre Bourdieu (1993) menade som bekant att högkulturen särskiljer sig från sin populärkulturella motpol genom att vända upp och ned på den ekonomiska världens värdeskalor. Förenklat uttryckt: inom högkulturen premieras det exklusiva och svårtillgängliga, och kommersiella framgångar ses med stor skepsis. Att relationen mellan ekonomiskt

och kulturellt kapital har stor bäring på läsoplevelser illustreras på (helt) olika sätt i romanerna av Bivald och Mannheimer.

Bokläsning blir ett vapen i Broken Wheels kamp mot den snobbiga och ekonomiskt mera välmående grannstaden Hope. Konflikten uttrycks i koncentrerad form i följande passage, där Sara föreställer sig vad en av de många nya kunderna därifrån tänker: ”De kanske har en bokhandel, men har de några som kan läsa? Hon var inte road. Ändå borde hon vara tacksam. De flesta av kunderna från Hope köpte faktiskt böcker” (159). Att just denna kund inhandlar en deckare från ”sex, våld och vapen-hyllan”, och att det således kanske inte är så mycket bättre beställt med det kulturella kapitalet i Hope, är en klen tröst. Broken Wheel samlar sig till ett motangrepp, där invånarna instrueras att befinna sig i bokhandeln djupt försjunkna i högkulturella skrifter under en bokrea som Sara vet kommer att locka mycket folk från Hope: ”När de väl var här kunde invånarna i Broken Wheel blända dem med sin litterära smak och sitt alldeles ovanligt stora bokintresse” (169). Trots att byborna lojalt ställer upp och har näsan i böcker av Dylan Thomas, James Joyce och Marcel Proust havererar planen när en av ortens gamla damer högljutt frågar om bokhandeln möjligen har några Harlequin-romaner.

Det mest slående med Bivalds roman är annars hur den vill upphäva både det ekonomiska och det kulturella kapitalets hierarkier. Saras egen smakprofil trotsar alla gränser mellan det estetiskt höga och låga. Hon läser lika gärna klassiker som chic lit. Det enda som spelar någon roll är läsoplevelsen, och den ska präglas av inlevelse och njutning – oavsett om författaren heter Shakespeare eller Helen Fielding. Hon drar sig inte för att sparka både uppåt och nedåt. Hon inrättar en särskild hylla för finkulturella ”oläsbara böcker” (174), samtidigt som en bestsellerförfattare som Dan Brown utsätts för små gliringar i stil med ”Han var så pålitlig att man fick exakt samma historia varje gång” (162). Sammantvinnad med denna vilja till en upplösning av det kulturella kapitalets betydelse sker en iscensättning av ett slags ekonomisk utopi. I Broken Wheel verkar det som att det redan före Saras ankomst i viss utsträckning rådde ett slags bytesekonomi, något som sedan accelererar ytterligare. Ing-

en vill ta emot hennes pengar, vare sig det gäller lunch, livsmedel, barbesök eller hyra. Som hennes blivande man Tom uttrycker det: ”Vem skulle du betala till?” (85). Eller som Sara själv resonerar när hon precis anlant till Broken Wheel: ”Det kommer att gå bra, sa hon till sig själv. Allt kommer ordna sig. Inga katastrofer ... Hon ändrade sig: inga fullständiga katastrofer kan hända så länge man har böcker och pengar” (11). Här förberedas mycket tidigt romanens utopi. Pengar visar sig inte behövas, och hennes egen bibliofili kommer så småningom att bli hela samhällets.

Också Mannheimers roman iscensätter som sagt ett slags läsningens utopi när det visar sig att kufen i själva verket är beläst, något som blir helt uppenbart senare i romanen då han presenterar sig som esteten Marcel och börjar recitera Rilkes poesi. En liknande och parallell demaskering av huvudpersonens fördomar sker i porträttet av Josef. Kvinnan har träffat honom på en bar och han bjuder med henne hem. Kvinnan blir chockerad när hon inser att hon kommit till en plats helt utan böcker: ”Jag rös till, som om en kall vind plötsligt drog genom rummen” (63). På toaletten hittar hon dock en bok om äppelodling: *Handbok i svensk pomologi*. Långt senare i romanen visar det sig i en dräplig scen att även Josef är beläst:

[J]ag har lurat en del på de där med å läsa vidare på universitetet å så, men varför hålla på å plocka isär hela tiden, de räcker la fint å bara läsa... Jag gillar dom där spanska gubbarna, Borges e häftig, latinamerikanerna, har'ru läst *Hundra år av ensamhet?* (165)

Kvinnan försöker sedan, ungefär som invånarna gjorde i Broken Wheels bokhandel, att demonstrativt visa sin kulturella överlägsenhet, i det här fallet genom att börja högläsa T.S. Eliots *The Waste Land*. Men hon får finna sig korrigerad av Josef när han påpekar att hon reciterat ett ord fel.

Till skillnad från Sara är kvinnans läsning helt inriktad på klassiker och avancerad litteratur. Hon ifrågasätter emellertid flera gånger motiven bakom sin besatthet av högkulturell litteratur:

Det finns något absurt i att jag skapat en vallgrav runt mig själv bestående av just fransk litteratur. Varför? Jag kan inte ett ord franska, har knappt varit i Frankrike. Oron mal, är alltihop ett fånigt spektakel, konstruerat kontaktlöst svävande i ett slags gestisk förnämlighet. Har detta överhuvudtaget med det viktiga att göra? Har det överhuvudtaget med det levande livet att göra? (160)

Kvinnan ser ner på andra människors kulturkonsumtion: ”Vad vet jag om turisterna på gröna liggstolar? Jag vet att de väljer att läsa amerikanska deckare eller veckotidningar, jag vet att de skriker i korus när det blir VM-mål på TV:n uppe i baren” (220). Samtidigt är hennes rädsla att inte passa in i den högre litteraturens rike stundtals paralyserande. Ett nyckelord i romanen är ”invigd”. Både hennes föräldrar och Máram bär det tunga kulturella kapitalet med lätt-het: ”De sitter inne med det underförstådda. De talar i allra högsta grad bokspråket” (54). Kvinnan drabbas hårt av de invigda smakdomarnas tolkningsprivilegium. Som den franske kulturteoretikern Michel de Certeau (2007) uttrycker det: ”De privilegierades användning av boken gör den till en hemlighet som de är de ’verkliga’ uttolkarna av” (93). Trots alla skillnader i övrigt visar sig Mannheimer sträva emot en läsupplevelsens utopi som kanske trots allt inte är så annorlunda än den vi såg hos Bivald. Och även i *Handlingen* finns en dröm om att övervinna konflikten mellan liv och litteratur, och en övertygelse om att litteraturen står utanför och över både ekonomiskt och kulturellt kapital:

Böckerna är i sig moraliskt högstående i det att de är skapade för alla och för ingen. Böckerna existerar bortom lågsinta ekonomier av tinglyt ägande. Böckerna korresponderar inte med nyttan. (54)

Helt säkra på utsagan kan vi dock inte vara. Det handlar trots allt om en text i den senmodernistiska traditionen, där flerskiktade ironier och försätsmineringar av förväntningar blivit en naturlig del av läsupplevelsen.

Kropp

Läsningen är påfallande kroppslig i båda romanerna men tar sig helt olika uttryck. För Sara är den uppslukande läsningen som kopplar ett järngrepp om både kropp och själ en självklarhet och genomgående positivt laddad. Så här kan en typisk scen se ut:

Det hade redan blivit mörkt, men ljuset från Amys butik lyste upp den del av gatan som de stod på. Sara själv satt uppkrupen i en fåtölj, med en bok i handen och blicken uppmärksamt fäst i den. Då och då vände hon blad. En gång strök hon undan en hårlock från ögonen. Det kändes konstigt privat att se henne läsa. Som att titta på någon när hon sover, tänkte han. Så uppenbart omedveten var hon om deras närvaro. Men det syntes i alla fall inga tårar den här gången. Tack och lov för det. (145)

Saras förhållande till böcker är fysiskt. Hon tycker om att känna på, bläddra i och lukta på dem. Böcker kan fungera som skydd och flykt, (23) och enligt Amy har de också läkande kvaliteter (208). Den kroppsliga läsningen drivs till sin spets när Sara övertalas att klä ut sig till "Böckernas bok" på en marknad och därmed får hela sin kropp transformerad till just en bok (270ff).

I *Handlingen* är kropp och läsning en långt mer komplicerad och ambivalent kombination. Läsning beskrivs genomgående i termer av ätande och den läsande kroppen blir grotesk. "I Hemmet ska jag skapa mig mitt fläsk, mitt hull, mitt stjärtskvalp. Min själ ska flytta in i mitt fläsk [...] Jag ska tränga in i skrifternas mysterium och i deras vetenskap" (18). Böcker blir kroppar och beskrivs med ord som innanmäte och bokfett. Vägen till bildning går genom förtäring, och kvinnan drömmer om att äta upp hela biblioteket: "*Öppna munnen svälja alltihop*" (40). Men respekten för biblioteket är som sagt stor: "Vad är jag rädd för? Kanske tanken att boken å ena sidan ska sluka mig och inte jag den, eller å den andra att jag inte ska bli insläppt" (46). Parallellt med att litteraturen vördas så utsätts den för desakraliserande angrepp. Med modernismens typiska omvända alkemi reduceras litteraturen till en materiell restprodukt, allra tydligast i en dröm/fantasi där kvinnans dotter börjar riva ner hyllorna i biblioteket och leka med böckerna genom att riva ut boksidor och

forma dem till bollar, av vilka en del äts upp. Kopplingarna mellan ätande, kropp, liv och läsning kulminerar i följande betydelsemätade scen:

Nu kryper Sophia plötsligt tvärs igenom pappershavet och ger mig en särskilt rund fin boll, innan hon kommer helt intill mig, det är uppenbart att ett helt annat begär styr henne nu. Jag lägger mig i sidled på det litterära bolstret, öppnar blusen och under det att hon suger, frimodigt, utan skrupler, hemtam och glupskt, vecklar jag upp bollen och läser vad som ofattbart nog visar sig vara de sista raderna i sista kapitlet av *Litteraturens Nollpunkt*. (210)

Drömmen visar sig kanske vara förlösande för kvinnans komplicerade relation till läsning. Lite tidigare i romanen har ett avgörande steg redan tagits genom att hon av en slump började läsa i Inger Christensens diktsamling *Alfabet*. Texten griper henne på ett omvälvande sätt och framkallar fysiska reaktioner i form av rysningar, tårar och illamående, det sistnämnda beroende på att hon inser att hon är gravid. Men hon får ett mycket tidigt missfall. Under sorgearbetet blir Christensen en livlina. Läsoplevelsen beskrivs oerhört ingående, som extremt immersiv och pågående i dagar och veckor, och uppgivenheten övergår så småningom i munterhet – och eget skrivande:

Smärtan över det förlorade löste sig på något sätt ur sin förlamning och försatte mig snarare i ett maniskt rus. Jag kunde inte fortsätta att härbärga idel tomhet och idel tomhet. En mening trängde sig fram, jag kunde inte hejda den. (191)

I både Bivalds och Mannheimers romaner är kroppens intensiva medverkan i läsoplevelsen en förutsättning för att den ska bli passionerad och verkligen engagera. Den i litteraturteorin så vanliga negativa kodningen av kroppslig läsning som konsumerande och i värsta fall ett slags ätande (Persson 2014) utsätts här för en positiv omförhandling. Kroppen kan, liksom platsen och kapitalet, komma i vägen för den inlevelsefulla läsningen, men den kan också och framför allt bidra till dess fulla realisering.

Didaktiska reflektioner

Skildringarna av passionerad läsning innehåller flera sedan länge välkända litteraturdidaktiska lärdomar: att läsning som plikt och arbete riskerar att blockera läsoplevelsen; den oerhörda vikten av läsande förebilder (Sara); farorna med att skuldbelägga vissa former av läsning; den centrala betydelsen av att få dela sina läsoplevelser med andra. Men romanerna ger oss också nya aspekter att fundera över. De gör oss uppmärksamma på både hur svårt och viktigt det är att kunna sätta ord på sina läsoplevelser. Den danska läsforskaren Gitte Balling (2016) påpekar i en artikel att ”läsupplevelse” både som begrepp och fenomen är understuderade och att en anledning till att många, även avancerade läsare, upplever det svårt att verbalisera sin läsoplevelse är att den inte bara är ”a linguistic phenomenon but also a phenomenological and psychological phenomenon that besides cognitive, rational, conceived experiences includes sensuous and unconscious layers of meaning” (50). Kanske är det just dessa sinnliga och omedvetna lager som skönlitteraturen själv kan hjälpa oss att få syn på.

Det behövs, inte minst i litteraturundervisningen, ett metaspråk om läsoplevelsen som tar hänsyn till dess enorma komplexitet. Balling (2016:40) hänvisar till teoretikern Richard Shusterman som lyfter fram fyra centrala dimensioner i den estetiska erfarenheten som även kan översättas till att gälla läsoplevelsen: den värderande (upplevelsen är värdefull och lustfylld); den fenomenologiska (upplevelsen är ofta känslomässigt stark och sticker ut i förhållande till vardagens rutinupplevelser); den semantiska (upplevelsen är meningsfull); den avgränsande (upplevelsen är distinkt och nära bunden till konsten). Dimensionerna fångar sammantagna läsoplevelsens såväl kognitiva, som kroppsliga och känslomässiga kvaliteter, och kan, menar jag, fungera som en utgångspunkt när vi ska försöka kartlägga och verbalisera den. Utöver dessa fyra kommer säkert ytterligare dimensioner också att bli synliga (till exempel saknas den rumsliga dimensionen). En enkel grundfråga, fint formulerad av Mannheimer (146), skulle kunna vara vägledande för detta didaktiska arbete i och utanför klassrummet: ”Vem är jag när jag

läser?” Viktigt blir då att inte censurera bort de aspekter som brukar betraktas som irrelevanta av litteraturteorin: kroppsliga reaktioner, distraktioner, subjektiva associationer, omkringliggande faktorer såsom platser och med läsningen sammankopplade artefakter och aktörer (Persson 2015).

Det behövs också ett metaspråk om smak och kulturellt kapital. Är det för djärvt att, i linje med det omfattande talet om språkutveckling, föreslå att litteraturundervisningen också arbetar explicit med *smakutveckling*? Med det menar jag givetvis inte en återgång till gamla tiders smakfostran, utan ett öppet, nyfiket och prövande samtal om hur man kan förstå likheter och skillnader mellan olika smaker och varför de värderas som de gör. Här är Bourdieu naturligtvis en given startpunkt, med sina insikter om kulturanvändning som en form av status- och klassmarkör. Men det får inte vara slutpunkten. Det finns, som den brittiske kulturvetaren Ben Highmore (2016) har poängterat, viktiga aspekter av smak som inte kan reduceras till sociala hierarkier och maktutövning. Till dessa hör inte minst att smak kan betraktas som ett slags känsla. Highmore (547) beskriver med ett underhållande exempel hur Bourdieu över huvud taget inte kan hjälpa honom att förstå varför han (Highmore) föredrar jordgubbssylt framför hallonsylt eller varför hans favoritskiva med John Coltrane är *Olé* från 1961.

Hur framgångsrika vi än blir med att utveckla dessa viktiga metaspråk så kommer det alltid att finnas dimensioner av läsoplevelsen som förblir undflyende eller otillgängliga för oss. En förklaring till detta är att skönlitteraturen själv alltid rymmer en gåtfull rest; att fullständigt uttömma en kvalificerad litterär texts alla potentialer och betydelser är omöjligt. Därför är ett viktigt uppdrag för litteraturredidaktiken att motarbeta praktiker i undervisningen som alltför kraftigt privilegierar efferenta (Rosenblatt 2002) läsningar där isolerade fakta eller prydliga sammanfattningar efterfrågas. För som kufen Marcel uttrycker det i *Handlingen*: ”Det finns ingenting i en sammanfattning som gör litteraturen rättvisa. Det är, skulle jag vilja säga, bara texter som inte går att sammanfatta som egentligen är värda att läsas” (133).

Referenser

- Bivald, Katarina (2013). *Läsarna i Broken Wheel rekommenderar*. Stockholm: Forum/Månocket.
- Bivald, Katarina (2016). "Saker jag gör medan jag borde skriva". <http://katarina-bivald.se/blog/recensioner-och-lasarkommentarer-eller-alla-forfattare-ar-neurotiska/>. Hämtad 16 oktober 2017.
- Bourdieu, Pierre (1993). *The Field of Cultural Production*. Övers. Richard Nice. Cambridge: Polity.
- Colgan, Jenny (2017). *Den lilla bokhandeln runt hörnet*. Övers. Birgitta Karlström. Stockholm: Massolit förlag.
- Collins, Jim (2010). *Bring on the Books for Everybody. How Literary Culture Became Popular Culture*. Durham & London: Duke University Press.
- De Certeau, Michel (2007). "Läsa – en tjuvjakt". Övers. Jonas (J) Magnusson. *OEI. Tidskrift för konceptuella operationer och estetiska teknologier*, nr 31–32.
- Drucker, Johanna (2007). "Att läsa Riding på Sears och att skriva vid kaster". Övers. Cecilia Grönberg & Jonas (J) Magnusson. *OEI. Tidskrift för konceptuella operationer och estetiska teknologier*, nr 31–32.
- Flaubert, Gustave (2013) [1857]. *Madame Bovary*. Övers. Anders Bodegård. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Forslid, Torbjörn, Helgason, Jon, Larsson, Lisbeth, Lenemark Christian, Ohlsson, Anders & Steiner, Ann (2015). *Höstens böcker. Litterära värdeförhandlingar 2013*. Göteborg & Stockholm: Makadam förlag.
- Highmore, Ben (2016). "Taste as Feeling". *New Literary History*, 47:547–566.
- Mannheimer, Sara (2011). *Handlingen*. Stockholm: W&W.
- McCarthy, Tom (2017). *Typewriters, Bombs, Jellyfish*. New York: New York Review Books.
- Perec, Georges (2007). "Läsa – ett sociofysiologiskt utkast". Övers. Jonas (J) Magnusson. *OEI. Tidskrift för konceptuella operationer och estetiska teknologier*, nr 31–32.
- Persson, Magnus (2009). "Den motvilliga apologetiken. Om några samtida författares försvar av litteratur och läsning", *Svenskläraryöreningens årsskrift*. Ingår även som kapitel 8 i Persson (2012).
- Persson, Magnus (2012). *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus (2014). "Att äta litteratur". I Hermansson, Kristina, Lenemark, Christian & Pettersson, Cecilia (red.), *Liv, lust och litteratur – festskrift till Lisbeth Larsson*. Göteborg: Makadam.

Persson, Magnus (2015). "Att läsa runt omkring texten. Om läspraktikernas mångfald, kritisk paranoia och litteraturdidaktiska glapp". I: Maria Jönsson & Anders Öhman (red.), *Litteratur och läsning. Litteraturdidaktikens nya möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Rosenblatt, Louise M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.

Magnus Persson

är professor i litteraturvetenskap med didaktisk inriktning vid Malmö universitet.

Han är ämnesföreträdare för forskarutbildningen i Svenska med didaktisk inriktning och vetenskaplig ledare för nationella forskarskolan Språk- och litteraturdidaktik i medielandskapet (SPLIT). Han har skrivit flera böcker om skolans förhållande till skönlitteratur och populärkultur, och arbetar för närvarande med olika forskningsprojekt om social läsning, passionerad läsning och läsfrämjande diskurser och praktiker.

”Vad är grejen med Strindberg?”¹

– om August Strindberg i utbildningsradions program

Stina-Karin Skillermark

Inledning

Vi talar många gånger om oss själva som moderna människor som lever i ett moderniserat samhälle. Det moderna förknippas ofta med en teknisk utveckling som vanligen ses som en förutsättning för det moderna samhället. Det är svårt att säga vad som ger vad – om utvecklingen av det moderna samhället tvingar fram vissa tekniska lösningar eller om de tekniska framstegen skapar det moderna samhället. Oavsett vilket kan ändå konstateras att denna del av moderniseringen, den tekniska utvecklingen, är relativt enkel att följa och observera. Vi omringas dagligen av nya tekniska prylar och möjligheter att kommunicera. Det finns ständigt erbjudanden om bättre datorer, smartare telefoner och förnyade sociala medier. Däremot är det betydligt svårare att upptäcka hur den tekniska utvecklingen påverkar andra delar i vårt samhälle såsom exempelvis vår syn på kunskap och vårt förhållande till traditioner. För svenskämnets del kan det innebära att fundera kring och fråga sig hur förmedlingen av litteraturhistoria har påverkats av den tekniska utvecklingen. Den här artikeln intresserar sig för hur en litterär tradition som svenskämnets litteraturhistorieförmedling har omvandlats i det moderna samhället med dess förändrade medier. I det här fallet är det författaren August Strindberg som får stå i centrum och som får tjäna som det litteraturhistoriska exemplet.

I utbildningsprogrammet *Hej litteraturen! Antiken* (2012) ställer sig programledaren Rebecca Vinterbarn Elg frågan ”Vad är grejen med Strindberg?” (02:19). Den här artikeln ställer sig samma fråga och vill på detta sätt översiktligt belysa hur författaren Au-

¹ Citatet är hämtat från *Hej litteraturen! Strindberg* (02:19).

gust Strindberg har framställts i utbildningsprogram producerade under perioden 1960 till 2012. Exemplet August Strindberg används sedan för att diskutera och resonera kring hur svenskämnets kunskapsområde litteraturhistoria har förändrats under en period som utmärks av en snabb teknisk utveckling. För att kunna föra ett sådant resonemang cirkulerar artikeln framförallt kring två frågor. Den första frågan riktar sig konkret mot programmets innehåll och form: Vad för slags innehåll förmedlas och hur förmedlas innehållet? Den andra frågan är mer generell och prövande och vill leda vidare till en diskussion kring det moderna uttryck som utbildningsradion är en del av: Hur ska mottagaren förhålla sig till August Strindberg? Vad kan sägas ha skett med kunskapsområdet litteraturhistoria utifrån exemplet Strindberg i utbildningsradions program?

De utbildningsprogram² som handlar om August Strindberg och som undersöks i denna artikel är producerade under perioden 1960 till 2012. De speglar alla en teknisk utveckling på så sätt att de första programmen är radioprogram och de senare är tv-program. Det sista programmet kan dessutom lätt streamas från UR:s hemsida (urskola.se). Programmen är följande placerade i tidsordning: *Strindbergs dramatik I* (1965), *Strindbergs dramatik II* (1965), *En bild av Strindberg* (1972), *Brännpunkter* (1976), *Ordet i min makt. August Strindberg* (1999) samt *Hej litteraturen! Strindberg* (2012). Alla program förutom de två första är tv-program. *Strindbergs dramatik I* och *Strindbergs dramatik II* är radioprogram som i studien enbart funnits att tillgå i manusform.

Litteraturhistoriens berättande

Innan bilden av Strindberg i de olika programmen presenteras är det nödvändigt att beskriva den grund som denna artikel vilar på. Litteraturhistoria betraktas i föreliggande artikel som en representation (Perkins 1992). Det innebär att man tänker sig att litteraturhistorien framställs på skilda sätt beroende på vem som formulerar litteraturens historia och när det sker. Olika tider präglas och

2 För enkelhetens skull kallas programmen för utbildningsprogram. Programmen har genom tiderna producerats av olika aktörer: Skolradion, TRU och UR.

stys av olika ideologier, förklaringsmodeller, intresseområden och genrekonventioner. (Se bland annat Kittang 1983: 67-109.) Detta sätt att betrakta litteraturhistorien leder i sin tur till en medvetenhet om att den framställning som görs består av flera val: vad som ska finnas med, hur olika fenomen ska förklaras samt hur det valda innehållet ska förmedlas. Det sistnämnda betyder att litteraturhistorieförmedlingen på många sätt arbetar på samma sätt som den fiktiva berättelsen (White 1975 & 1978). Bland annat tas hänsyn till berättarperspektiv, tilltal och kronologi även i en litteraturhistoria. Litteraturhistorien är enkelt uttryckt i mängt och mycket en berättelse om berättelserna.

Bilden av August Strindberg

August Strindberg hann med mycket under sin livstid. Han skrev både dramatik, lyrik, prosa, brev och sakprosa. Hans liv var händelserikt och många gånger konfliktfyllt. Med tanke på Strindbergs rika författarskap och äventyrliga liv har inget utbildningsprogram med programtiden 20 till 30 minuter någon möjlighet att beskriva och behandla varken alla Strindbergs verk eller hela hans levnad. Samtliga program har tvingats göra ett urval och det urvalet speglar den bild av Strindberg som man vill framställa. I de sex programmen från utbildningsradion synliggörs att olika tider har haft skilda sätt att förhålla sig till Strindberg och hans verk. Under perioden 1960 till 2012 framträder fyra olika bilder av Strindberg och hans litteratur och också skilda sätt att förhålla sig till Strindberg och hans författarskap.

Den ensamme förnyaren

De två första programmen om Strindberg, *Strindbergs dramatik I* och *Strindbergs dramatik II*, är radioprogram och de framhåller som programmens titlar visar Strindbergs insatser inom dramaten. Båda programmen beskriver, diskuterar och analyserar Strindbergs dramatiska verk. Det första programmet, *Strindbergs dramatik I*, beskriver Strindbergs historiska dramer med fokus på *Mäster Olof* och

Gustav Vasa. Det andra programmet, *Strindbergs dramatik II*, lyfter fram de naturalistiska och moderna dramerna med koncentration på *Fröken Julie* och *Ett drömspel*. I båda programmen framträder Strindberg som dramatikers förnyare främst ur ett litteraturvetenskapligt perspektiv. I *Strindbergs dramatik I* sägs exempelvis följande om det historiska dramat *Mäster Olof*:

Skådespelet om *Mäster Olof* betraktas sen länge i den svenska litteraturhistorien som lika epokgörande inom dramatiken som Röda Rummet inom romankonsten. På avstånd sett verkar Strindberg så ensam som svensk 1800-talsdramatiker, att det epokgörande inte förefaller att säga så mycket. Han var också ensam, såtillvida som han var den ende som kom att betyda något för världsdramatikens utveckling. Men vid närmare påseende skall man finna, att Strindberg med *Mäster Olof* och sina följande svensk-historiska dramer utvecklar och vitaliserar en nationell genre med åtskilliga företrädare och nästan sekelgamla anor. (B60 M1297).

Strindberg framträder i citatet som en omskapare av det historiska dramat och han framställs också som ensam inom detta område i och med att enbart han av de svenska dramatikererna har betytt något för världsdramatiken. En liknande bild av Strindberg kan skönjas i *Strindbergs dramatik II*. Där beskrivs hans förnyelse av dramatiken genom exempel på naturtrogna dialoger och drömlika scener. Även i detta program förmedlas en bild av Strindberg som ensam i Sverige ur ett litteraturvetenskapligt perspektiv. Bland annat nämns att Sverige inte var moget för *Fröken Julie* utan dramat fick till en början spelas på de små scenerna i Paris.

Utöver denna litteraturvetenskapliga aspekt syns även i radioprogrammen en bild av Strindberg som skildrare av det allmänmänskliga. I båda radioprogrammen beskrivs Strindbergs förmåga att fånga det mänskliga och det vardagsnära. Hans historiska drama *Gustav Vasa* utmålas som "lika rikt på en mänsklighet som är aktuell så länge det finns människor" och *Fröken Julies* dialoger betraktas som "vardagsnära". Bilden som framträder tecknar dramatiker Strindberg som ur ett litteraturvetenskapligt perspektiv har bidragit till att utveckla genren samtidigt som han har lyckats fånga det allmänt mänskliga och skrivit vardagsnära.

Den ensamme samhällskritikern

Går man några år längre fram i tiden och närmare bestämt till årtalen 1972 och 1976 produceras också två program om Strindberg. De två tv-programmen heter *En bild av Strindberg* (1972) respektive *Brännpunkter* (1976). Till sin form skiljer sig programmen markant åt, men när det gäller den bild av Strindberg som målas upp finns det stora likheter. Det förstnämnda programmet utgörs av en enskild persons läsning av Strindbergs verk medan det andra programmet är mer allmänt hållet och tar sin startpunkt i Strindbergs dödsår. (Det sistnämnda programmet handlar heller inte enbart om Strindberg.) Programmens berättarteknik resulterar i att *En bild av Strindberg* är och framställs som en subjektiv betraktelse över Strindberg och hans verk och där den subjektiva läsarens kommentarer är påverkade av läsarens egen samtid. Det ställs också retoriska frågor till mottagaren. Det andra programmet *Brännpunkter* är mer objektivt till sin karaktär och berättarrösten tycks allvetande. Programmen skiljer sig också åt avseende val av texter. *En bild av Strindberg* citerar långa avsnitt ur flera av Strindbergs skönlitterära verk medan *Brännpunkter* refererar eller citerar Strindbergs artiklar och andra sakprosatexter. Dessa olika framställningssätt medför att *En bild av Strindberg* kan upplevas som ett mer fragmentariskt program medan *Brännpunkter* tycks mer sammanhållet och som en förmedlare av en sammanhängande berättelse.

Trots att programmen har olika utgångspunkter är den Strindbergsbild de presenterar ganska likartad. Fram träder en beundrad författare som kämpar och strider i samhället. Strindberg beskrivs i båda programmen som en man som tar de utsattas parti och som är byråkratins och maktens fiende. Men även om Strindberg tar de utsattas parti hör han varken hemma hos de mindre välbeställda och maktlösa eller hos de välbärgade. Båda programmen poängterar Strindbergs utanförskap och ensamhet som ses som ett resultat av hans kritik mot samhället. Likväl framgår ändå det faktum att Strindberg var omtyckt. I *Brännpunkter* beskrivs utförligt Strindbergs begravning och hur många människor som samlades för att visa sin uppskattning. Där ställs också frågan, som programmet

besvarar, hur det kommer sig ”att denna ensamman, denna byråkraternas fiende kom att hyllas på detta sätt?” (05:00). I *En bild av Strindberg* finns likartade kommentarer och frågor. Där lyfts Strindbergs utanförskap fram, men också hans samhällskritik som vid programmets samtid fortfarande tycks vara relevant. Bland annat kommenteras scenen där Arvid Falk i *Röda rummet* besöker de bestämmande i kammaren. Där sägs följande: ”Den enskilda och de många och dom som bestämde då. Jodå, då satt de här. Men är det så stor skillnad idag? Tv-kamerorna har kommit.” (10:14). Bilden av Strindberg som framträder såväl i kommentaren som i båda programmen i stort är författarens kamp mot överheten. Denna kamp tycks bli bedömd att ha relevans och vara värd att uppmärksamma även under 1970-talet.

Den litteräre superstjärnan

Nästa program om Strindberg produceras långt senare. Först 1999 kommer ett program vid namn *Ordet i min makt. August Strindberg* (1999) som behandlar Strindberg och hans författarskap. I detta program presenteras August Strindberg tidigt i programmets inledande del som ”Sveriges ende litterära superstjärna” (02:17). Programmets syfte är att beskriva Strindbergs liv, hans verk och hans samtid ur detta perspektiv. Hans rika produktion, hans förnyelse av dramatikgenren, hans mångsidighet och hans underifrånperspektiv lyfts fram. Många gånger kombineras beskrivningar av verk med scener ur Strindbergs eget liv (korta avsnitt från Tv-produktionen *Strindberg – ett liv*). Man kan kortfattat säga att programmet som kommande citat visar förmedlar en kronologisk sammanhållen berättelse om den på många sätt viktiga författaren Strindberg. Programmet har också ambitionen att sätta Strindbergs författarskap och liv i ett historiskt sammanhang.

Det Sverige som Strindberg växte upp i hade inte berörts av de stora förändringarna nere på kontinenten med stora industristäder och arbetarklass och radikal samhällskritik, social oro, samhällskritik och uppstudsigt litteratur. Här uppe styrde de besuttnas riksdag och kungahuset arm i arm med ett fogligt kulturliv där alla som hade positioner vaktade sin tunga för att

inte riskera sin ställning och det här är den offentliga lögnen som Strindberg angriper i så mycket av sitt författarskap. Sverige var ett efterblivet jordbruksland och med den stora befolkningstillväxten så fungerade emigrationen som en säkerhetsventil. Under Strindbergs liv utvandrar närmare en miljon svenskar till Amerika. Men när han sitter här vid sitt skrivbord i sitt sista hem i Blå Tornet så är den här omvandlingen av Sverige till ett industriland i full gång. (04:47)

Citatet som får tjäna som exempel på programmets historiska inriktning är hämtat från programmets inledande del och fungerar som en slags bakgrundsteckning kring det som komma skall. Efter att mottagaren har fått ta del av information om det Sverige i vilket Strindberg levde fortsätter berättelsen om Strindberg med start i Strindbergs uppväxt och hans beskrivningar av barndomen i *Tjänstekvinnans son*. Strindberg tecknas, med utgångspunkt i hans liv och verk, som en mycket betydelsefull författare i den svenska litteraturhistorien.

Den hyllade och den ifrågasatte

Drygt ett decennium senare produceras ytterligare ett program om Strindberg: *Hej litteraturen! Strindberg* (2012). Här framträder en bild av Strindberg som är mer tvetydig. Hans förtjänster, förnyelse av dramatiken, hans språkliga rikedom och hans förmåga att skildra det mänskliga, lyfts visserligen fram, men det finns också ett ifrågasättande kring huruvida Strindberg verkligen är värd all uppmärksamhet. Frågan ställs om det är Strindbergs litteratur som hyllas eller om det är hans spännande liv som har gett honom hans berömmelse. Ett flertal kända kulturpersonligheter får delge publiken sina tankar om Strindberg. Det är bland annat dessa inslag som skapar programmets karaktäristiska drag: ifrågasättandet av Strindbergs roll i litteraturhistorien, programledarens reflektioner och skeptiska inställning samt den mångfald av röster som hörs. Som belysande exempel kan nämnas att programledaren Rebecca Vinterbarn Elg inleder programmet med att fråga sig varför Strindberg fortfarande väcker så mycket känslor.

Hur kan en simpel författare som varit död i hundra år väcka så mycket känslor fortfarande? Och är det egentligen ens läsbart? Det känns som att man pratar och skriver mer om Strindberg än att man tar med en av hans böcker upp i läsfåtoljen. Som att Strindberg är lite som ett designerklädmärke. Bara etiketten sitter där så ser ingen att byxorna är skitfula. Det är lite kejsarens nya kläder över Strindberg. Jag förstår helt enkelt inte – vad är grejen med Strindberg? (01:48)

Programmets anslag är således en tveksamhet inför och ett ifrågasättande av Strindbergs författarskap. Tveksamheten fortsätter genom hela programmet. Bland annat förstärks denna inställning av de tidigare nämnda kulturpersonligheterna som får uttrycka sina personliga åsikter om Strindberg och hans författarskap. Inom denna krets återfinns motstridiga åsikter. Exempelvis säger regissören Malin Stenberg att hon ”blir enormt fascinerad, förtjust och förälskad i många av hans (Strindbergs) utflykter i sitt ego” (02:58). Författaren Björn Ranelid i sin tur anser att Strindberg fortfarande påverkar honom oerhört mycket i positiv bemärkelse. Han jämför trots sin positiva inställning Strindberg vid en evig allergi. ”August Strindberg kan man gå omkring och nysa av som en slags evig allergi” (02:31). Dessa påståenden motsägs bland annat av skådespelaren Nina Jeppsson som anser att Strindberg ”absolut inte är värd allt utrymme som han får” (03:05). Hon frågar sig också lite senare i programmet hur de gamla berättelserna som är skrivna av män kan tas bort för att ge plats för de nya. Programmets berättarteknik – att ge plats för olika röster och perspektiv – ger en mångfald och en mångsidig bild av författaren på samma gång som det kräver att mottagaren på egen hand sätter samman dessa olika bilder av Strindberg till en egen berättelse och uppfattning om författaren och hans verk.

Sammanfattningsvis märks i programmen en utveckling från en respektfull och beundrande Strindbergsbild till en både beundrande, ifrågasättande och inte alltid så respektfull bild av Strindberg. Även om programmen från 1900-talet skiljer sig åt gällande vad som utgör det viktiga i Strindbergs författarskap så har de det gemensamt att Strindberg beskrivs med uppskattning och som en viktig författare. Dessa perspektiv och aspekter märks även i *Hej lit-*

teraturen! Strindberg, men det är långt ifrån de enda som får utrymme. I programmet samsas olika tankar och åsikter om Strindberg med programledarens något skeptiska hållning, vilket leder till att programmet ger en skiftande och långt ifrån självklar bild av Strindberg. Detta skiljer *Hej litteraturen! Strindberg* från övriga program.

Synen på Strindberg och litteraturhistorien

Den utveckling som syns i programmen speglar med största sannolikhet samhällets syn på Strindberg och litteraturhistorien. Å ena sidan kan man naturligtvis tänka sig att det snarare är programmets producent eller manusförfattare som styr innehåll och urval. Å andra sidan produceras programmen av utbildningsradion. Det finns en ansvarig institution bakom som rimligen har sista ordet om programmets utformning och innehåll.

Det som emellertid också blir tydligt i undersökningen av programmen är att oavsett vilken Strindbergsbild som förmedlas finns det olika sätt att förhålla sig till Strindberg och litteraturhistorien. De program som är producerade under 1900-talet förmedlar alla med ett undantag en färdig, positiv bild av Strindberg som mottagaren ska ta till sig. Det finns inte mycket utrymme för mottagarens egna tankar och åsikter. De tolkningar som görs och den bild som målas upp förväntas inte bli ifrågasatt oavsett om det handlar om Strindberg som dramatiker eller samhällskritiker. Undantaget är programmet *En bild av Strindberg*. Där poängteras klart och tydligt att det är *en* läsares bild av Strindberg. Det ges emellertid inte någon motbild i programmet utan det är *en* läsning som presenteras mottagaren, och detta kan uppfattas av mottagaren som en sanningsenlig bild av författaren. Det är först i programmet från 2012 som mottagaren ställs inför olika bilder av Strindberg och där mottagaren själv förväntas ta ställning till om Strindberg är värd all uppmärksamhet. Det finns alltså år 2012 en möjlighet för mottagaren att förhandla om och ifrågasätta Strindberg och hans roll i litteraturhistorien.

Lyfter man bilden av och förhållandet till Strindberg till en annan nivå kan man se de förekommande Strindbergsbilderna som

olika uttryck för hur man kan förhålla sig till en litterär tradition. Skilda argument tycks tala för Strindbergs plats i den litterära traditionen: argument med litteraturvetenskaplig, allmänmänsklig, samhällskritisk, litteraturhistorisk och kulturell betydelse. Dessa skillnader är intressanta att jämföra med sociologen Thompsons (2001: 225–257) tankar om hur människans förhållande till traditionen har påverkats av moderniseringen. Thompson skönjer en utveckling från att traditionen med auktoritet har förts vidare från generation till generation till en tradition som fått en annan betydelse. Synen på traditionen har förändrats. Traditionen kan enligt Thompson (ibid.) inte längre bara förmedlas för att den alltid har gjort det, utan den måste ha någon slags betydelse för människan genom att förklara sammanhang och att försöka ge en förståelse för världen. Exempelvis kan traditionen säga något om allmänmänskliga aspekter eller ge insikter om maktutövarnas spel med de små människorna. Det som tycks ha hänt i programmen om Strindberg är att traditionen inte tas för självklar. Den måste motiveras och upplevas på ett sätt så att den blir relevant för mottagaren. Dessa motiveringar görs emellertid i de tidiga programmen inte av mottagaren själv utan de finns redan inskrivna i programmen. På så sätt förmedlas en färdig bild och berättelse av såväl Strindberg som av den litteraturhistoriska traditionen och dess relevans. Det som däremot händer år 2012 är att studier av Strindberg motiveras på olika sätt. Litteraturvetenskapliga argument samsas med personliga och samhällskritiska för- och motargument som mottagaren själv måste ta ställning till och sedan på egen hand fundera på om Strindberg är något för honom eller henne. Traditionen har inte bara utvecklats till något som endast är aktuellt om den berör det mänskliga utan också som något som kan förhandlas om på individnivå. Möjligen kan denna utveckling å ena sidan ses som en konsekvens av det som sociologen Bauman (2002: 151–169) kallade den flyktiga moderniteten. Den flyktiga moderniteten, som enligt Bauman kommit i det moderna samhällets fotspår, har skapat en utbildning där det inte finns några fasta mål utan där människan själv måste lära sig att söka och hitta kunskap samt ifrågasätta den. Utbildning ska förbereda eleven för ett samhälle där man måste kunna hantera valmöjligheter, osäker-

het och skillnader (ibid.). Å andra sidan kan den även ses som en konsekvens av den ökade individualiseringen i samhället. Båda perspektiven motsäger heller inte varandra utan hör snarare samman.

Uttryck för en modernisering?

Utifrån tidigare avsnitt i artikeln går det således att urskilja en förändring i utbildningsradions program både gällande vilken bild av Strindberg som förmedlas och hur mottagaren förväntas förhålla sig till en litterär tradition. Frågan är emellertid om denna utveckling mellan programmen i sig kan betraktas som ett uttryck för en modernisering. Om programmens mediala former ses som ett resultat av en teknisk utveckling och en modernisering måste även en annan utvecklingslinje beaktas för att det ska vara möjligt att uttala sig om programmens modernitet: Skiljer sig dessa program från den mer traditionella läroboken? Vid en översiktlig jämförelse med läroböcker³ från samma tidsperioder det vill säga 1960-, 1970-, 1990- och 2010-tal framgår att bilden av Strindberg i läroböckerna förblivit mer likartad. Till skillnad från utbildningsradions program så uppvisar läroböckerna en högre grad av homogenitet. Utan att gå in alltför mycket i detalj på läroböcker kan de sammanfattas med att de i stor utsträckning försöker ge en helhetsbild av författaren och hans verk. Många gånger knyts liv, verk och historia samman även om någon lärobok vill göra läsaren medveten om att läsning av Strindbergs verk som en bild av Strindbergs liv bör ske med försiktighet. På det stora hela framställs Strindberg i läroböckerna som visserligen en omstridd samhällskritiker men likväl som en person man ska känna till just för hans insatser för den svenska och internationella litteraturen. Den litterära traditionen kräver inte olika argument. Det räcker med att motivera kunskaper om Strindberg och hans verk utifrån ett litteraturvetenskapligt och litteraturhistoriskt

3 De läroböcker som valts ut i jämförelsen är alla läroböcker med en kronologisk förmedling av litteraturhistorien. I tidsföljd har titlarna *Dikt och data. Litteraturhistoria för gymnasiet* (1967), *Litteraturorientering för gymnasieskolan* (1977), *Litteraturhistoria* (1992), *Den levande litteraturen* (1995) och *Svenska impulser 2* (2010) undersökts översiktligt. Eftersom *Den levande litteraturen* har en koppling till den programserie som *Ordet i min makt. August Strindberg* ingår i valdes två läroböcker från 1990-talet. I detta fall har inte tillhörande antologier beaktats, vilket borde göras i en utförligare analys.

perspektiv som ibland stärks av vissa inslag av allmänmännisklighet som bland annat knyts till gestalterna i Strindbergs verk. Läsaren får i likhet med mottagaren till de flesta utbildningsprogrammen en färdig berättelse om Strindberg. Däremot måste man vara medveten om en skillnad mellan läroböckerna, som kan ses med blotta ögat: Strindberg får allt mindre utrymme ju längre fram i tiden läroböckerna har skrivits. Detta påverkar naturligtvis innehållets omfång och utförlighet även om kärnan är densamma.

De medier som är sprungna ur den tekniska utvecklingen och som i sin tur har resulterat i andra slags läromedel än läroböcker tycks i denna undersökning vara mer påverkbara och mer öppna för förändringar än de läroböcker som har undersökts. Samtliga utbildningsprogram förmedlar olika bilder av Strindberg och motiverar studier av Strindberg på olika sätt. Dessa program tycks vara mer lättpåverkade av influenser utifrån. Programmakarna verkar också ha en större frihet när det gäller hur berättelsen om Strindberg ska förmedlas. Detta verkar inte ha slagit igenom i läroböckerna på samma sätt.

Ja, men vad är då grejen med Strindberg? Kort och gott kan sägas att svaret beror på vilket läromedel som nyttjas och när läromedlet skrevs eller producerades. När det gäller programmet från 2012 så bör det även tilläggas att det är upp till mottagaren att bestämma det.

Referenser

- Bauman, Zygmunt (2002). *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.
- Kittang, Atle. (1983). Kritisk-historisk analyse av litteraturhistoriografi. Nokre moment til ein metodologisk diskjusion. I Kittang, Atle, Meldahl, Per & Skei, Hans.H. (red.). *Om litteraturhistorieskriving. Perspektiv på litteraturhistoriografens vilkår og utvikling i europeisk og norsk samanheng*. Øvre Ervik: Alvheim och Eide. S. 67–109.
- Perkins, David (1992). *Is literary history possible?*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Thompson, John. B (2001). *Medierna och moderniteten*. Göteborg: Daidalos.
- White, Hayden V. (1975). *Metahistory. The historical imagination in nineteenth-century Europe*. Paperbacks Edition. Baltimore, Md.: The John Hopkins University Press.

White, Hayden (1987). *The content of the form: narrative discourse and historical representation*. Baltimore: The John Hopkins University Press.

Läromedel

Brännpunkter (1976). (YS-TVK95-0126).

En bild av Strindberg (1972). (YS_TVK95-0409).

Hej litteraturen! Strindberg, urskola.se [hämtat 2017-10-19].

Jansson, Ulf (1995). *Den levande litteraturen*. Almqvist & Wiksell.

Markstedt, Carl-Johan & Eriksson, Sven (2010). *Svenska impulser 2*. Bonniers.

Ordet i min makt. August Strindberg (1999) ne.se [hämtat 2017-10-19].

Rydén, Hugo, Stenhag, Gunnar, Wifing, Dick, Husén, Lennart, Lindskog, Runo & Melin, Lars (1977). *Litteraturorientering för gymnasieskolan*. Natur & Kultur.

Nordberg, Olof & Wittrock, Ulf (1967). *Dikt och data. Litteraturhistoria för gymnasiet*. Gleerups.

Strindbergs dramatik I (1965). (B60 M1 297).

Strindbergs dramatik II (1965). (B60 M1 297).

Söderblom, Inga & Edqvist, Sven-Gustaf (1992). *Litteraturhistoria*. Andra upplagan. Natur & Kultur.

Stina-Karin Skillermark

är doktorand inom pedagogiskt arbete vid Institutionen för Kultur och Kommunikation vid Linköpings universitet. Tidigare har hon under många år varit verksam som lärare i svenska och tyska på gymnasiet. Stina-Karin intresserar sig i sin pågående forskning särskilt för hur litteraturhistoria förmedlas i utbildningsradions program under perioden 1960 till 2012.

”Men öppna den, och den ska sjunga för dig!”

– om det estetiska i bilderboken

Eva Söderberg

Redan titeln på Lennart Hellsings och Marianne Enquists bilderbok från 1987 – *Bokbok* – tycks utlova ett metalitterärt motiv. Framför oss har vi förmodligen en bok om böcker, en bok som i text och bild kommer att rikta uppmärksamhet mot litteraturen själv, mot litteraturen som just litteratur. De två böckerna på omslagsbilden antyder detsamma: i den ena ligger en människa och skriver och ur den andra, fylld av geometriska figurer, böljar mänskliga och kosmiska färger och former. När vi öppnar boken visar det sig att våra förutsägelser inte kommer på skam. Detta är otvetydigt en bok om böcker! Tämligen raskt informeras läsaren om böckers kännetecken med ord som samtidigt hänvisar till mänskliga personlighetsdrag och materiella omständigheter:

En bok är inbunden till sin natur
den vänder världen ryggen, tvär och sur,
men öppna den – och den ska sjunga för dig
som nånsin näktergalen i sin bur.

Som exempel på böcker möter vi bland annat en filosofibok, en rätt högdragen litteraturhistoria och en spränglärd uppslagsbok som tycker att alla andra böcker är barbarer. Illustrationerna visar hur böckernas innehåll breder ut sig över uppslagen, och genom korta verser kan vi lyssna till deras tal, eller ”sång”, om sig själva. Lena Kåreland ser dessa verser där böckerna för ordet som ett slags ”rolldikter” (Kåreland 2002b:198), och med Sonja Svenssons formulering handlar det om ”böckernas poetiska självbiografier” (Svensson 1999:76).

I denna artikel kommer jag att utgå från prologen i *Bokbok* och därefter ta fasta på de rimmade verser som den första av de personifierade böckerna diktar om sig själv, nämligen bilderboken. I diskussionen kommer dess utsagor att bilda en fond och samtidigt vara något att gå i dialog med utifrån de senaste decenniernas utveckling av den litterära kategori som kallas just bilderbok, och forskningen om den. När Svenska barnboksinstitutet varje år analyserar föregående års barn- och ungdomsboksutgivning på svenska är just bilderboken en av tio huvudkategorier. Här betraktas den som litteratur som oftast vänder sig ”till barn upp till sex år” (Svenska barnboksinstitutet 2018:2). Mot bakgrund av en sådan åldersindelning kan Anna Kayas kommentar ses: ”Att använda bilderböcker i undervisningen kan vid en första anblick tänkas vara både barnsligt och inte speciellt kognitivt utmanande”. Men hon avfärdar omgående ett sådant synsätt och vittnar om hur givande bilderboksläsning i skolan kan vara även för äldre elever (2016:133f.).

Vad kan då bilderbokens dragningskraft bero på? En del av svaret på frågan finns i bilderbokens specifika sätt att berätta en historia och i dess estetiska dimension. Begreppet estetik, och adjektivet estetisk härlett ur detta, har av historiska skäl många innebörder och kan bland annat handla om sinneskunskap, analys av konstverk och om teori (Bale 2010:11f.). Med tanke på bilderbokens komplexitet är alla tre relevanta i detta sammanhang, om än i olika hög grad. En annan del av svaret ligger i Svenska barnboksinstitutets tillägg till bilderboksdefinitionen: ”Vissa böcker är åldersöverskridande” (2018:2). Även bilderböcker som inte är uttryckligen åldersöverskridande kan ha en allålderspotential, som Hellsings och Enquists *Bokbok* till exempel. Av dessa skäl vill även jag framhålla bilderboken som ett självklart svar på den litteraturredaktiska frågan som handlar om *vad* vi kan läsa i skolan, i både grundskolans och gymnasieskolans klassrum. Avslutningsvis nämner jag något om hur lärare kan navigera i den stora mängd bilderböcker som ges ut varje år.

Boken – och bilderboken – enligt Hellsing

Bokbok hör till den grupp av Hellsings senare bilderböcker som ofta gavs ut i stort format, är tematiskt upplagda och behandlar ett specifikt ämne. Det kan röra sig om fingrar, ägg, sjörövare, bananer och – som i *Bokbok* – böcker (se vidare Kåreland 2002b:57). På det första uppslaget presenteras läsaren för berättarjagets morfar som sägs vara en ”bok-tok”. Denne boktok är alltså tokig i just böcker, och till sin hustrus stora förtrytelse – böcker samlar damm! – har han hela våningen full. Men hans barnbarn tycker om det. En bild av ett läsande barn på ett ulligt moln på bokens baksida antyder att barnbarnet är en pojke. Denne pojke besöker ofta sin morfar och sitter framför brasan, dricker te, äter söta saker – och läser!

Liksom sin morfar är pojken alltså intresserad av böcker, både som föremål och som förmedlare av ett innehåll. Hans reflexioner över böckernas natur springer ur ett naivt medvetande men handlar om vad skönlitteratur är och hur den kan fungera. I de korta verserna gömmer sig frågor som berör centrala litteraturvetenskapliga spörsmål. Pojken undrar till exempel om böckerna kan ”läsa och förstå en sång”, vad de vet om ”varandra och sig själva” och vad de gör på sin hylla ”natten lång”. De skenbart barnsliga funderingarna närmar sig frågor om litteraturens estetiska dimensioner, om medvetna och omedvetna förbindelser mellan texter och om litteraturens väsen och relation till sina läsare. Är till exempel litteratur litteratur även då boken bara står där på sin hylla – eller uppstår litteratur först i det ögonblick då bokens pärmar öppnas och text och läsare möts...?

I *Bokbok* ges indirekt *ett* svar på pojkens fråga i och med att läsaren uppmanas att öppna den inbundna boken för att den ska börja sjunga. Att den ska sjunga som ”nånsin näktergalen” ger associationer till det lyriska, till ett annat sätt att uttrycka sig om jaget och världen än det vardagliga. Detta understryks av rytmen och rimmen. I *Tankar om barnlitteraturen* framhäver Hellsing de skenbart enkla småvisorna, ramsorna och rimmen som han menar har avgörande betydelse för den enskilda människan, för hennes möjlighet att hålla sin förtröstan och lyckokänsla vid liv. Detta är enligt

honom inte en intellektuell fråga utan en sinnlig – och dans, sång och poesi talar direkt till sinnena (1963/1999:130f.). I de fyrradiga verserna och de färgsprakande, expressiva bilderna i *Bokbok* passerar som nämnts olika typer av böcker revy i en veritabel bokkavalkad. Först ut är alltså bilderboken:

Jag är en bilderbok från Sagans skog!
Man läste i mig och man slet och drog
min pärm är kluven, alla blad är lösa
– för kärleken kan vara hårdhänt nog.

Med orden ”från Sagans skog” påminns läsaren om att många tidiga bilderböcker var ramsor, verser och berättelser i den muntliga traditionens efterföljd och att det rör sig om fiktion. Den bild som ledsagar versen gestaltar en sagoskog full av byggnader, människor, djur och andra varelser som kan härledas till kända folk- och konst-sagor. Men bilderboken kan erbjuda barn fler möten än det med sagor och berättelser. Bilderboksläsning har även sagts innebära ett möte med konst och med föräldern eller någon annan vuxen litteraturförmedlare (se t.ex. Kåreland 2002a:66). Denna läsning ”i dubbel knäbredd”, och den vuxnes roll, framhävs emellertid inte i Hellsings vers. Här är det bilderboksbruket som accentueras och barnets närkamp med själva föremålet bilderbok. Läsaren ges ett vittnesmål utifrån en bilderbok som hanterats ivrigt, till och med våldsamt. En sådan handfast hantering rimmar med Hellsings syn på barnets möte med konst som något aktivt och högst sinnligt, liksom med hans funktionella litteratursyn (Helsing 1963:130; Kåreland 2002b:38).

I bilderbokens andra självreflekterande vers går associationerna till barnbiblioteket Sagas utgivning för skolbruk (1899-1954) och till några rader ur den dikt, ”Barndomsposien” av Viktor Rydberg, som avslutade det första Saga-häftet: ”Än därinne finns slottet, som du minns,/och där leker än den vackre sagoprins;/än i måneglans, flor och krans,/sångarens älva svävar där i dans” (Wranér 1959:127). Men innehållet i *Bokbok* tycks krocka med det högstämda språket:

Dock är jag än bland barn en favorit!
Kring slottet rider riddarn – liljevit
i tornet en prinsessa med mustascher
som någon elak pojke klistrat dit.

Hos Hellsing har Orfeus i modernistisk anda redan retirerat och återigen understryks bilderbokens koppling till det aktiva barnet och dess avtryck i boken. Här sägs ett barn ha lämnat spår efter sig i form av ett slags ”queert kollage”. På så sätt förs läsarens tankar inte bara till de ofta förekommande sagomotiven – pojken ingrepp påminner också om alla de parodierade och travesterade sagor som den moderna bilderboken presenterar. I den kan rollerna vara ombytta eller sagans handling förlagd till nutid. Ingreppet kan också vara Hellsings blinkning till Marcel Duchamps berömda ready-made där konstnären ritat mustasch och pipskägga på en reproduktion av da Vincis Mona-Lisa. Liksom Duchamp stannade pojken i bilderboksversen ingalunda i passiv andakt inför ett känt gammalt motiv – han går i dialog med det! Det ska inte vara så högtidligt! Kanske vill han göra uppror mot ett alltför traditionellt innehåll? Hellsing själv var kritisk till folksagan som barnläsning – såvida den inte bearbetades – och han argumenterade ofta för barnlitteraturens förnyelse och förde in både modernistiska former och mer moderna, urbana miljöer (Kåreland 2002b).

Vad ska vi med bilderböcker till? I den sista versen i *Bokbok* antyds återigen att den är förknippad med en människas tidiga år och är ett slags förbrukningsvara:

Vad är det då vi bilderböcker vill?
Jo, valsa runt som vindar i april?
Att leva livet, kramas, älskas sönder
– och sedan inte mera finnas till!

Här kan man nästan tro att bilderboken identifierar sig som en ”kramgo” brukslitteratur utan bestående värde, en litteratur som efter att ha gjort sitt kan lämna plats för annan typ av litteratur,

kanske ”vuxnare” texter? Det intressanta med den sista bilderboks-utsagan är att den motsägs av den bilderbok som den själv är en del av. *Bokbok* är inte en bilderbok som lämpar sig enbart för förskolebarn. Den är tvärtom en bok som med sin humor och sina litterära referenser och intrikat framställda frågor och påståenden vänder sig till alla åldrar. Följaktligen tycks inte bilderbokens egna utsagor formulerade av Hellsings penna till fullo beskriva dess särart.

Bilderboken som språk och tecken, modaliteter och medium

Vad är då en bilderbok utanför Hellsings och Enquists poetiska självbiografi? I uppslagsböcker, handböcker och forskningslitteratur från 1940-talet och framåt finns en lång rad definitioner vars utgångspunkter är många och skiftande. De kan som hos Svenska barnboksinstitutet röra bilderbokens primära målgrupp, barnen, men också dess pedagogiska syften. De kan ange kvantitativa mått vad gäller förekomsten av bilder i boken. ”Minst hälften av en bilderbok utgörs av bilder, som är jämnt fördelade”, heter det till exempel i Svenska barnboksinstitutets presentation. De kan ta fasta på själva förhållandet mellan text och bild och framhäva bilderbokens estetiska sida och specifika sätt att berätta med hjälp av två språk – och själva bläddrandet (Boglund & Nordenstam 2015:105f.; Svenska barnboksinstitutet 2018:2). Genom att bilderboken har ett tämligen litet omfång utgör den en bokkategori som ofta tillvaratar möjligheterna att variera de fysiska uttrycken. Att boken är ovanligt stor eller liten, stående eller liggande och har tjocka eller tunna blad har betydelse och är en del av dess estetiska helhet (Nikolajeva 2000:64). Formatet på boken, liksom ibland själva formen, kan bidra till att lyfta fram ett motiv och väcka förundran och läs- och blädderglädje.

Trots att det finns textlösa bilderböcker som berättar enbart i bild så är just sättet på vilket bilderboken oftast låter text och bild kommunicera i symbios – och kravet på läsaren/lyssnaren att ta in dessa dubbla uttryck samtidigt och skapa mening – något av det mest utmärkande. Mot bakgrund av denna symbiotiska kommuni-

kation är det relevant att sätta in bilderboken i en vidare tidsmässig kontext. Att för olika syften föra samman text och bild är ett grepp med en mycket gammal historia och något som konstnärer, filosofer och forskare studerat och reflekterat över under lång tid. I en antologi som ägnar svenska som estetiskt ämne uppmärksamhet är det befogat att backa till 1700-talet och den tyske filosofen Alexander Baumgarten som var den förste att använde ordet estetik i ett filosofiskt sammanhang som namn på vetenskapen om sinneskunskapen. I sitt ofullbordade verk *Aesthetica* (1750-1758) talar han om den själsliga förmåga som består i att kunna kombinera flera olika sinnesintryck, till exempel ord och bilder, till en helhet (se t.ex. Bale 2010:13).

Baumgarten hör till det första av fyra inriktningar eller paradigmer – *jämförande estetik* – som enligt Hans Lund utvecklats när det gäller studiet av samband och samspel mellan konstarter och medier. Efter *jämförande estetik* kommer *jämförande konststudier* med mer konkreta exempel och *interartiella studier* som visar på vikten att studera själva kopplingarna mellan konsterna, deras ”interrelationer”. Men detta räcker inte för att spegla utvecklingen. Att hålla sig endast till konsterna blir för snävt. Lund påminner om den mediala och digitala utvecklingen och föreslår beteckningen *intermediala studier*. Denna inriktning, menar han, gör sig på allvar gällande under åren kring millennieskiftet (2002:14f.). Parallellt med detta börjar ett besläktat begrepp, *multimodalitet*, att användas i kommunikationsforskning – och senare i skolsammanhang – som ett samlingsnamn för hur vi kommunicerar med varandra med hjälp av olika teckensystem, koder, medier och material. En modalitet är följaktligen ett sätt att uttrycka innehållet i en kommunikationssituation och kan förutom skrivet eller talat verbalspråk utgöras av bilder, diagram, ljud, gester, mimik, blickar mm. (Selander & Kress 2010).

Hur kan då bilderboken förstås utifrån dessa begrepp? När det gäller *interartiella* eller *intermediala* relationer mellan ord, bild och ton så formar dessa, enligt Lund, ”en heterogen, föränderlig och svåröverskådlig värld full av tillfälliga förbindelser och fasta samband förhållanden”. Lund delar upp fältet i ”kombinerade medier”, ”in-

tegrerade medier” och ”transformerade medier”, och placerar bilderboken i den första kategorin. Här rör det sig, skulle man kunna säga, om ett mer fast samband mellan text och bild, men Lund påpekar att de sätt på vilka text och bild kombineras skiftar (Lund 2002:19f.).

Denna kombination av text och bild har teoretiserats av Kristin Hallberg. 1982 myntade hon begreppet *ikonotext*, vilket syftar på det faktum att bilderboken har två språk till sitt förfogande, bilden (”ikon” på grekiska) och texten. Begreppet ikonotext är ett litteraturteoretiskt begrepp som sedan dess har använts inom bilderboksforskningen i Sverige och även internationellt. Bilderbokens budskap bygger som redan nämnts på att den verbaliserade berättelsen, texten, och den visualiserade berättelsen, bilden, samverkar. Upplevelsen skapas av synergin mellan text och bild som blir något mer än de enskilda delarna. Detta är i linje med ett receptionestetiskt synsätt och innebär att bilderbokens egentliga text uppstår i läsögonblicket då text och bild kan samverka. När det gäller bilderboken kan den inte vända världen ryggen. I synnerhet den måste öppnas för att ”den ska sjunga för dig”. Som exempel har Hallberg använt Beskows kända saga om den lilla gumman, där ansiktsuttryck på pelargonblad och inramningar av videkissar runt ett motiv lägger till dimensioner och ökar tolkningspotentialen (Hallberg 1982). Till detta kommer, vilket Hallberg har understrukt i många sammanhang, själva bläddrandet som en del av bilderbokens estetiska helhet.

Ett decennium efter Hallbergs artikel kom den första doktorsavhandlingen om bilderboken. I *Bilderboken. På väg mot en teori* (1992) utgår även Ulla Rhedin från kombinationen av text och bild: ”Med ’bilderbok’ avses i denna inledande fas en bok av begränsat omfång som i skönlitterärt syfte vill berätta en historia genom en kombination av text och bilder, så att det förekommer minst en bild per uppslag.” (1992:22) I sin avhandling intresserar sig Rhedin för själva bokformatet och ser bilderboken som ett medium som interagerar med andra uttrycksformer som film, drama och tecknade serier. Det faktum att hon uppfattar bilderboken som ett medium innebär att hon kan uppmuntra till analys av den i dess egenskap

av fysiskt objekt. Då blir det relevant att undersöka dess fram- och baksida, dess format och vilken funktion själva bläddrandet har. Genom att Rhedin pekar på förbindelsen mellan bilderboken och film, drama och tecknade serier tar hon, menar Nina Christensen, det första steget mot att placera in bilderboken i det intermediala forskningsfältet, även om själva begreppet inte används (Christensen 2014:6).

Utifrån ett informationsdesignperspektiv talas som antytts allt oftare om text och bild som olika modaliteter, och litteratur som kombinerar dessa är att betrakta som *multimodal* (Eriksson 2017:9). Med andra ord kan bilderboken ses som en multimodal litteraturtyp, något som allt oftare görs (se t.ex. Boglind & Nordenstam 2015:101). I den första danska avhandlingen om bilderboken söker Christensen (2003) formulera några konstituerande drag för den fiktiva bilderboken som tar fasta på både text- och bildrelationer, som har barnet som implicit läsare och som också pekar på förbindelsen med den muntliga berättartraditionen genom högläsningen. Då en modalitet kan utgöras inte bara av text och bild utan också av gester, mimik och blickar lämpar sig, har studier senare visat, just högläsning av bilderböcker för utforskandet av multimodala uttryck. I dessa kan det taktila, bläddrandet, röst och kropp – det sinnliga – vara minst lika viktiga för det lilla barnets helhetsupplevelse av en bok som text och bild (Mjør 2009).

Bilderböcker och bilderboksforskning i förvandling

Många forskare talar om den expansion och de förändringar som bilderboken genomgått under 1990-talet och det nya millenniets första årtionden. År 2017 gavs det ut 2532 barn- och ungdomsböcker i Sverige och av dessa var 906 titlar bilderböcker. Detta gör bilderboken till den i särklass störta utgivningskategorin. De senaste två åren har den ökat med en tredjedel och är även den kategori som ökat allra mest under hela 2000-talet (Svenska barnboksinstitutet 2018:17). Åsa Warnqvist upplyser dock om att en del av ökningen under 2000-talet består av produkter som är ett mellanting mellan bok och leksak och som genom att klassas som bok kommer i åtnju-

tande av den lägre bokmomsen (Warnqvist 2016:432). Men dessa produkter är endast en del av samtidens dynamiska bilderboks-kategori. Enligt Ann Boglind och Anna Nordenstam hör bilderböckerna till de barnlitterära texter som förändrats mest under senare tid (2015:101). När Christensen gör sin genomgång ur ett nordiskt perspektiv, ger hon sin artikel den talande rubriken ” I bevægelse. Billedbøger og billedbogsforskning under forvandling” (2014). Åsa Warnqvist lyfter i sin tur fram en ny generation svenska bilderboks-skapare, födda på 1970- och 1980-talen. De är ofta kvinnor med konstnärliga utbildningar, de är estetiskt nyskapande och har ofta prisbelönats tidigt i sina karriärer (Warnqvist 2017:147f.).

Inom kategorin bilderbok finns kort och gott en stor variations-rikedom och experimentlusta och den är inte lätt att slutgiltigt ringa in. Kategorin rör sig! Kanske skulle den bilderbok som tar till orda hos Hellsing och Enquist 1987 ha fört sin talan med än större självförtroende och anspråk om *Bokbok* hade skrivits idag, trettio år senare. För det första skulle den påminna om att den inte vill reduceras till en genre, den skulle hävda att den är en litterär kategori och/eller ett medium som i sig består av en rad *olika* genrer. I *Bilderbokens pusselbitar* från 2000 nämner Maria Nikolajeva, förutom sagor, ABC-böcker och räkneböcker, illustrerad poesi, fantasy, vardagsberättelser, äventyr, historiska berättelser, leksaker och levande föremål och något hon kallar ”bortom genregränserna” (2000:48f.). Dessutom tar hon upp greppet att för en rad olika syften laborera med talande och påklädda djur. Många av de genrer och genrehybrid-er som finns i vuxenlitteraturen har också successivt letat sig in i bilderboken så idag finns även relationsdramatik, rysare, deckare och bilderböcker med dystopiska drag.

För det andra skulle bilderboken kunna hävda att den i många stycken har blivit alltmer estetiskt medveten och berättartekniskt avancerad, att den utnyttjar relationen mellan text och bild på allt mer sofistikerade sätt och att den laborerar med grepp från andra multimodala konstformer som tecknade serier, sceniskt drama och film, och sedan 2008 med digitala tekniker (Kåreland 2002a:64; Druker 2008:13). Bilderbokskategorin bär över huvud taget tydliga spår av det ökande intresse för det visuella som vi bevittnat allmänt

i kulturen från 1990-talet och framåt. Under 2000-talet har inte bara bilderboks-kategorin vuxit utan även andra bildbaserade och rikt illustrerade kategorier vilket, enligt Svenska barnboks-institutet, ”tyder på att bilden generellt har blivit viktigare i digitaliseringens tidsålder” (2018:5). Uttrycket ”the visual turn” brukar användas för att beskriva den tyngdpunktsförskjutning som under dessa decennier tagit sig uttryck i ett ökat engagemang för det visuella inom humaniora och samhällsvetenskap. I en studie diskuterar teologen Sigurd Bergmann hur villkoren för seendet som kunskapsform kontinuerligt förändras genom dominansen av ett ökande massmedialt flöde av bilder (Bergmann 2003). Bildteoretikern W. J. T. Mitchell (2005) talar också om hur bilders budskap blivit alltmer dominerande i vår kultur. Kanske kan bilderboken känna att den nu – äntligen – kan *stoltsera* med sin beteckning ”*bilderbok*”. Den är besläktad med den illustrerade barnboken och den tecknade serien men har också fått nya nära släktingar att stå i dialog med, detta i och med framväxten av hybridformer som serieromaner och grafiska romaner, och däremellan har gränserna blivit allt mindre tydliga (Christensen 2014:5). Möjligen kan den också avslöja att den i vissa fall finns både som e-bok och i digital form.

För det tredje skulle bilderboken kanske hävda att den idag har blivit ett allt vanligare föremål för studier och forskning av olika slag. Det var visserligen lite trögt i portgången. Via pedagogik och lärarutbildning kom barnlitteraturen in i de akademiska rummen, och den första doktorsavhandlingen om barnlitteratur var en pedagoghistorisk och bibliografisk översikt (Klingberg 1964). När Hallberg skrev sin inflytelserika artikel om ikonotexten 1982 anar man att syftet delvis var att ur ett litteraturvetenskapligt perspektiv etablera ett textbegrepp där också visuella uttryck kunde inbegripas. Hon påpekar att ”bilderböcker *har* text, är litteratur, används och recenserar i första hand som litteratur, inte som bildkonst” (1982:163). 1985 utgavs den första svenska antologin med bilderboksstudier inom litteraturvetenskapen (Hallberg & Westin) och 1992 kom som nämnts den första doktorsavhandlingen (Rhedin).

Därefter har bilderboksforskningen både fördjupats och bredats med bland annat historiska, narratologiska, psykoanalytiska

och ekokritiska studier. Även inom konst- och genusvetenskap och teknikdidaktik har intresset för bilderboken vuxit (Se t.ex. Bergstrand 1993; Kåreland & Werkmäster 1994; Schaffer 1995; Nikolajeva 2000; Rhedin 2004; Druker 2008; Österlund i Andersson & Druker 2008; Gunnarsson 2011; Axell 2015). Vidare har bilderbokens svårare och mer existentiella och kontroversiella ämnen utforskats liksom det faktum att den allt oftare uppvisar allålderskvaliteter och inte längre har endast barnet som tänkt mottagare (Koskimies-Hellman 2008; Haynes & Murriss 2012; Söderberg 2014; Evans 2015). Warnqvist har konstaterat att den ålderöverskridande bilderboken har uppmärksammats i samband med 2000-talets svenska bilderboksutgivning, något hon menar är starkt kopplat till den nya generationen bilderbokskonstnärer födda på 1970-talet och senare (2017:151f.). Mot bakgrund av detta kan vi hävda att bilderboken inte alls, som det antyds i Hellsings dikt, ska virvla runt endast i april, under barnets tidiga år. Den kan finnas med under hela året, under hela skolgången.

Bilderboken i skolan

Vilken roll kan då bilderboken spela i skolan? Många tänker kanske att den kan vara betydelsefull i början av barns läsutveckling, i kodknäckarfasen, inte minst med tanke på att texten ledsagas av bilder som kan fungera som stöd. Men texten behöver inte alltid betraktas som överordnad bilden. Allt oftare framförs tanken att bilderboken kan utgöra ett kraftfullt verktyg då det som kan kallas ”visuell literacy” ska utvecklas hos barn (se t.ex. Nikolajeva 2013:249). I baksidestexten till *Bilderbokens pusselbitar* (2000) av Maria Nikolajeva inskräps att det intrikata text- och bildspelet gör bilderboken till ”en av de mest komplicerade konstnärliga former man kan tänka sig”. I boken görs läsaren medveten om att alla pusselbitar verkligen är viktiga och kan ha betydelse för den som läser/lyssnar och skapar mening ur en bilderbok. I *En fanfar för bilderboken* (2013) ställer Ulla Rhedin en fråga i samma anda och undrar om bilderboken ska låta sig uppslukas av den allmänna digitala strömmen, eller om den kan ”stå fast vid sin väsensskilda, andra flermedialitet som konst-

form och utveckla den tryckta bokens hantverk, innehåll, estetik, komplexitet och långsamhet?” (Rhedin et al 2013: 11). Den som läser *En fanfar för bilderboken!* inser snart vilket svaret på frågan är enligt författarna. Som lärare kan man uppmuntra till långsamma och noggranna närläsningar av både text och bild i bilderboken, och inskräpa värdet av att fördjupa sig i den särskilda synergi som text, bild och bläddrande utgör. Ibland står text och bild i konflikt med varandra och fungerar på intressanta sätt ”kontrapunktiskt” eller ”ambivalent”, för att använda begrepp hos Nikolajeva (2000:22).

En fördel med bilderboken i undervisningen är dess ringa omfång som gör den möjlig att läsa ut under en lektion, och kanske läsa om flera gånger för att nya detaljer ska upptäckas. Särskilt intressant kan det bli då bilderboken tematiserar bildskapande och formgivning, som i Sara Lundbergs *Fågeln i mig flyger vart den vill* (2017) som handlar om den mycket unga konstnären Berta Hansson, eller Lacombes och Kawas *William Morris bok* (2011), där det berättas om den brittiske tapet- och tygformgivarens barndom. Stimulerande läsningar kan även olika versioner av en och samma folk- eller konstsaga erbjuda. I ett avsnitt i *Bilderbokens pusselbitar* presenterar Nikolajeva estetiska, ideologiska, kulturella och berättartekniska överväganden som illustratörer av folk- och konstsagor kan ställas inför, och hon listar en rad produktiva frågor som är utmärkta att använda när till exempel olika bilderboksversioner av samma saga ska diskuteras i undervisningen (2000:93f.) För äldre elever kan det vara intressant utifrån ett ålders- och genusperspektiv att jämföra till exempel Elsa Beskows Tummelisa-tolkning från 1908 och Matilda Rutas grafiska roman från 2011 (Söderberg 2016:25ff.). Fler intellektuellt stimulerande läsningar kan postmoderna bilderböcker med metalitterära motiv erbjuda. Sylvia Pantaleo menar att denna kategori kan underlätta utvecklingen av en mångsidig förståelse av vad berättelser är och alla de sätt dessa kan skrivas, representeras och berättas på (Pantaleo 2014:324). På dansk mark har också visats hur just bilderböcker med metafiktiva drag med framgång lästs och tolkats tillsammans med tvåspråkiga elever i årskurs 2 (Møller Daugard & Blok Johansen 2012).

De metafiktiva dragen sätter fokus på bilderboken som fiktion

och konst. När kopplingen mellan litteratur och pappersbok inte längre är självklar finns det även anledning att i skolan uppehålla sig vid själva bokmediet, en boks ”bokighet” och dess funktion. För detta syfte är bilderboken ytterst lämplig. Som bland andra Christensen konstaterat förhåller sig bilderboken i högre grad till boken som medium och utnyttjar dess särskilda materiella möjligheter, även om detta inte är något nytt (Christensen 2014:5 och 9; Druker 2104). Två samtida exempel är bilderbokskonstnären Isols bok *En anka/pojke är bra att ha* (2013), en dragspelsbok som går att veckla ut och läsas från två håll utifrån två olika perspektiv, och *Nocturne. Recept på drömmar* (2014), en bok med spiralrygg, en baksidespärm som går att fälla ut som ett stöd och bilder på uppslagen som sedan de belysts av ljuset från en lampa träder fram ur mörkret då lampan släckts.

I kapitlet ”Bilderboken som estetiskt föremål” i *Bilderbokens pusselbitar* motiverar även Nikolajeva indirekt en noggrann, långsam läsning även av omslag, försättsblad och titelsida som ju omfångsmässigt utgör en betydande del av boken. Hon påminner om att en berättelse kan börja redan på omslaget och fortsätta bortom sista sidan och in på pärmens baksida. Vidare kan även försättsblad innehålla viktig information, och bilder på titelsidan kan bekräfta eller strida mot den övriga berättelsen (2000:63). I resonemanget om bilderbokens estetiska helhet utreder Nikolajeva inte bara bilderböckers bokformat och hur de används utan också bilderbokstitlar. Titlarna kan vara rent innehållsdeklarande, mångtydiga, symboliska och formulerade ur barn- eller vuxenperspektiv. Titeln kan dessutom ha olika typsnitt, färger, storlek och konfiguration. Här leder konstnärens titelval till att läsarens upplevelse påverkas på olika sätt (2000:65f.).

Den estetiska utformningen av omslaget till Anna Höglunds *Om detta talar man endast med kaniner* (2013) visar att en rad frågor kan väckas redan innan boken har öppnats. I förgrunden ser vi en vit kanin med hängande öron. Den tycks blicka rakt mot läsaren och dess ”mungipor” är vända nedåt. Den syns inte i helfigur utan är avskuren under bröstkorgen. Rent visuellt är den ”halv”. I bakgrunden syns en mörk skog med smala stammar. Träden är så höga

att deras kronor försvinner ovanför bild. Vad betyder alla dessa detaljer? Hur får de läsaren att associera? Titeln ser ut att vara skriven för hand, med skrivstil, liksom bilderbokskonstnärens namn. Här finns inga versaler, bara gemener. Hur ska det förstås? Och vad är det man endast kan tala med kaniner om...? (Den som läst Barbro Lindgrens och Anna Höglunds *Titta Hamlet* från 2017, Shakespeares mest kända drama som pekboksversion, kan dessutom grunna över den visuella likheten mellan Höglunds kanin och Hamlet i pekboken.) Efter det att kaninbokens pärmar öppnats kan läsaren bevittna hur text och bild successivt bygger upp en gestaltning av ”meningslöshet” som existentiell erfarenhet. Höglunds bok kan därmed sägas vara ett exempel på den typ av litteratur som Joanna Haynes och Karin Murriss diskuterar i *Picturebooks, Pedagogy and Philosophy* (2012). Här talar de bland annat om ”farliga” och ”inte så oskyldiga” bilderböcker och om bilderböcker som filosofiska texter att samtala om på ett demokratiskt, dialogiskt sätt i klassrummet (2012:1f.).

I *Bilderbokens pusselbitar* presenterar Nikolajeva några viktiga begrepp som kan hjälpa den som vill nalkas bilderboken utifrån dess specifika särdrag. Bilderboken berättar sin historia genom ett antal bilder arrangerade i en viss följd, ”ofta med särskilda övergångar, så kallade pageturners” (2000:15). Dessa ”bladvändare” får oss att vilja bläddra vidare i boken och kan vara visuella: en dörr som i Anna-Clara Tidholms smååringsbok *Knacka på!* (1992), en tråd som löper genom boken, som i *Historien om någon* av Åke Löfgren och Egon Möller-Nielsen (1951) och i *Den röda tråden* av Tord Nygren (1987), de utstansade hålen som ger en glimt av nästa uppslag i Tove Janssons *Hur gick det sen?* (1952), eller en väg som slingrar sig fram i blädderriktningen i samma bok. En pageturner kan även vara *verbal*, något frågan ”Vad tror du hände sen?” längst ned på varje högersida i *Hur gick det sen?* är ett exempel på.

Ytterligare ett begrepp, lanserat av Nikolajeva, är ”intraikonisk text”, det vill säga ”ord som finns inuti en bild och som på något sätt kommenterar eller säger emot den primära verbala berättelsen” (2000:82). I Eva Lindströms *ALLA går iväg* (2015) kokar pojken Frank marmelad av sina tårar till tre kamrater (om de nu är kam-

rater...) och kokböckernas namn kan leda till djupgående diskussioner. Även i denna bok finns pageturners: Frank går från vänster till höger, här finns vägar, en tekannas pekande pip, en sladd som försvinner ut till höger i bilden och rent allmänt en tyngdpunkt på uppslagets högra sida. Till och med karaktärernas blickar har ibland en pageturnerfunktion och är laddade med betydelser, liksom alla illustrationer i denna bok. Den sista bilden på pärmens insida finns dock inte med i *alla* utgåvor, vilket berövar boken något högst centralt – slutet! Eller kanske den nya början! Boken för tankarna till Nikolajevas senare studier som utforskar bilderbokens potential att utveckla läsarnas ”emotional literacy”, något som på intet sätt förminskar dess estetiska dimensioner (2013).

Dagens barn börjar tidigt utveckla sin visuella läskunnighet genom mötet inte bara med pekböcker och bilderböcker utan också med dataspel, serier och TV på skärmar av olika slag (Kress & van Leeuwen 1996/2006:23f.; Fast 2007:34 och 39f.). Denna kunskap kan skolan bygga vidare på eftersom arbete med multimodala texter är något som finns inskrivet i läroplanen för grundskolan. Här står att elever ”ska få pröva och utveckla olika uttrycksformer” och även att ”skapande i bild, text och form ska vara inslag i skolans verksamhet” (Lgr 11:7). Som mönster för multimodala och estetiskt arrangerade uttryck är bilderboken en tillgång. I Anders Holmers *Regn* (2018) till exempel presenterar varje uppslag dels en scen någonsans i världen där det regnar, dels en haikudikt förknippad med respektive scen. Men bilderboken ska inte bara vara ett mönster. Med tanke på att den konstnärligt syftande bilderboken har ökat i antal under de senaste decennierna kan den även läsas för att stimulera det Madeleine Hjort kallar ”art literacy”. Det handlar bland annat om ”att se med alla sinnen” och om att ”tala om det man ser och skriva om detsamma” (2011:165f.). Sådana närläsningar av bilder – och text och bildsamverkan – erbjuder visuellt sprakande och detaljrika böcker som *Annas himmel* (2013) av Stian Hole och *Sommarregler* (2013) av Shaun Tan, men även en mer sparsmakad som *Anden, Döden och Tulpanen* (2012) av Wolf Erlbruch – och många, många fler.

Men hur ska lärare kunna navigera i bilderboksfloden? Förutom

tips från kunniga bibliotekarier och recensioner i till exempel *Svenskläraren* och *Opsis Barnkultur* kan lärare lyssna på barnbokspoddar och bevaka nomineringar till barn- och ungdomslitteraturpriser: Slangbellan (Författarförbundets debutantpris), August-priset och Nordiska Rådets pris i kategorin barn- och ungdomslitteratur, ALMA-priset, Peter Pan-priset (svenskt pris som uppmärksammar översatt barn- och ungdomslitteratur) och Snöbollen (ett pris särskilt för bilderboken) är några. På webbplatserna för de olika priserna finns mycket intressant material och, när det gäller ALMA-priset, även didaktiska nycklar. Den som läser *Jag och Ingenting* (2014) av Kitty Crowther och *Det röda trädet* (2011) av Shaun Tan, båda ALMA-pristagare, frestas dessutom att besvara frågan i Hellsings *Bokbok* om vad böckerna vet om ”varandra och sig själva”. De intertextuella förbindelserna tyder på att Crowthers *Jag och ingenting* vet en hel del om Tans *Det röda trädet* (men även om en gammal klassiker som Burnetts *Den hemliga trädgården*).

Till sist är det värt att åter nämna Svenska barnboksinstitutet. När Helsing skrev *Bokbok* 1987 hade han året innan donerat hela sin väldiga boksamling bestående av 1400 volymer till detta unika specialist- och forskningsbibliotek som han själv tagit initiativ till ett par decennier tidigare (Kåreland 2002b:197). Kanske är det i själva verket Helsing som är ”bok-token”? Hursomhelst kan Svenska barnboksinstitutets årliga bokprovningar visa på den mångfald och rikedom som finns i bilderboksutgivningen och kanske inspirera till att bilderböckerna får en självklar plats i skolans litteraturläsning.

Referenser

- Axell, Cecilia (2015). *Barnlitteraturens tekniklandskap. En didaktisk vandring från Nils Holgersson till Pettson och Findus*. (Diss.) Linköping: Linköpings universitet.
- Bale, Kjersti (2010). *Estetik. En introduktion*. Göteborg: Daidalos.
- Bergstrand, Ulla (1993). *En bilderbokshistoria: svenska bilderböcker 1900-1930*. (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet 44). Stockholm: Bonniers juniorförlag.
- Bokprovning på Svenska barnboksinstitutet: En dokumentation*. Årgång 2017: 21 mars–17 maj 2018. Stockholm: Svenska barnboksinstitutet.

- Boglund, Ann & Nordenstam, Anna (2015). *Från fabler till manga 1. Litteraturhistoria och didaktiska perspektiv på barnlitteratur*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Bergmann, Sigurd (2003). *I begynnelsen är bilden: En befriande bild-konst-kulturtologi*. Stockholm: Proprius.
- Christensen, Nina (2014). I bevægelse. Billedbøger og billedbogsforskning under forvandling. *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2014:2. S. 5–19.
- Christensen, Nina (2003). *Den danske billedbok 1950-1999: teori, analys, historie*. (Center for børnelitteratur). Roskilde: Roskilde universitetsforlag.
- Druker, Elina (2014). *Eva Billow. Bilderbokskonstnär och författare*. Stockholm: Makadam.
- Druker, Elina (2008). *Modernismens bilder: den moderna bilderboken i Norden*. (Diss. Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet 103) Stockholm: Makadam.
- Eriksson, Yvonne (2017). *Bildens tysta budskap: interaktion mellan text och bild*. Lund: Studentlitteratur.
- Evans, Janet (red.) (2015). *Challenging and controversial picturebooks. Creative and critical responses to visual texts*. New York: Routledge.
- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. (Diss.) Uppsala: Uppsala universitet.
- Gunnarsson, Annika (2011). *Synligt/osynligt. Receptionen av det visuella i bilderböckerna om Alfons Åberg*. (Diss.) (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet 115). Göteborg: Makadam.
- Hallberg, Kristin (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap* 1982:3–4, s. 163–168.
- Hallberg, Kristin och Westin, Boel (red) (1985). *I bilderbokens värld*. Stockholm: Liber förlag.
- Haynes, Joanna & Murriss, Karin (2012). *Picturebooks, pedagogy and philosophy*. New York & London: Routledge.
- Helsing, Lennart (1963/1999). *Tankar om barnlitteraturen*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Hjortberg, Madeleine (2012). *Konstens betydelse. Om konstarter och litteratur i skola och samhälle*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Kaya, Anna (2016). *Att undervisa nyanlända: metoder, reflexioner & erfarenheter*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Klingberg, Göte (1964). *Svensk barn- och ungdomslitteratur 1591-1839: en pedagogisk och bibliografisk översikt*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Koskimies-Hellman, Anna-Maija (2008). *Inre landskap i text och bild: dröm, lek och fantasi i svenska och finska bilderböcker*. (Diss.) Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (1996/2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge
- Kåreland, Lena (2002a). Bilderboken. I Lund (red.). *Intermedialitet. Ord bild och ton i samspel*. Lund: Studentlitteratur. S. 63–70.
- Kåreland, Lena (2002b). *En sång för att leva bättre. Om Lennart Hellsings författarskap*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Kåreland, Lena (2015). *Skönlitteratur för barn och unga. Historia, genrer, termer, analyser*. Lund: Studentlitteratur.
- Kåreland, Lena & Werkmäster, Barbro (1994). *Livsvandring i tre akter: en analys av Tove Janssons bilderböcker Hur gick det sen?, Vem ska trösta Knyttet?, Den farliga resan*. (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet 54). Uppsala: Hjelm Förlag.
- Lgr 11. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (2011). Stockholm: Skolverket.
- Lund, Hans (2002). Medier i samspel. I Lund (red.) *Intermedialitet. Ord bild och ton i samspel*. Lund: Studentlitteratur. S. 9-22.
- Michell, W. J. Thomas (2005). *What Do Pictures Want?: The Lives and Loves of Images*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mjør, Ingeborg (2009). *Høgtlesar, barn, bildebok. Vegar till mening og tekst*. (Diss.) Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Møller Daugard, Line & Blok Johansen, Martin (2012). Tosprogede børns møde med metafiktion i en postmodern billedbog. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*. Vol 3. S. 1–14.
- Nikolajeva, Maria (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, Maria (2013). Picturebooks and emotional literacy. *The Reading Teacher*, Vol. 67. Issue 4. S. 249-254.
- Pantaleo, Sylvia (2014). The metafictional nature of postmodern picturebooks. *The Reading Teacher*, Vol. 67. Issue 5. S. 324-332.
- Rhedin, Ulla (1992). *Bilderboken: på väg mot en teori*. (Diss.) Göteborgs universitet.
- Rhedin, Ulla (2004). *Bilderbokens hemligheter*. Stockholm: Alfabeta.
- Rhedin, Ulla, Oskar K. & Eriksson, Lena (red.) (2013). *En fanfar för bilderboken!*. Stockholm: Alfabeta.
- Schaffer, Barbro (1995). ”Barn och blomma”: den animerade blomman och bilderboken. I: Banér (red.), *Ur barndomens historia*. Centrum för barnkultur-forskning 25. Stockholm: Stockholms universitet. S. 197-211.

- Selander, Staffan & Kress, Gunther. (2010). *Design för lärande. Ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Svensson, Sonja (1999). "Barnböcker utan barn". I Banér (red.), *Barnkultur – igår, idag, imorgon. Festskrift till Gunnar Berefelt*. Centrum för barnkulturforskning, 30. Stockholm: Stockholms universitet.
- Söderberg, Eva (2014). Death in Swedish picturebooks: gender, emotion and individualism. I Söderberg & Nyhlén (red.). I *Walking beside – challenging the role of normalization* (Genusstudier vid Mittuniversitetet nr 6). S. 135–154.
- Söderberg, Eva (2016). Tummelisa, häxan och djurtanterna. Litterära karaktärer i en saga av H.C. Andersen. I Lövgren, Karin, (red.), *Att konstruera en kvinna: Berättelser om normer, flickor och tanter*. Lund: Nordic Academic Press. S. 25–50.
- Warnqvist, Åsa (2016). En marknad i förändring. Om utgivningen av barn- och ungdomslitteratur i Sverige 2001–2015. I Furuland et al (red.). *Spänning och nyfikenhet. Festskrift till Johan Svedjedal*. Möklinta: Gidlunds förlag. S. 428–443.
- Warnqvist, Åsa (2017). Flickans århundrade? Generationsskiftet i den svenska barn- och ungdomslitteraturen under 2000-talet. I Borg et al. (red). *Konstellationer. Festskrift till Anna Williams*. Möklinta: Gidlunds förlag. S. 145–158.
- Wranér, Signe H. (1959). "Litet om Saga". I *Till sagolandet*. Stockholm: Svensk läraretidnings förlag. S. 127–128.
- Österlund, Mia (2008). Kavatt men känslösam: den komplexa bilderboksfiguren i Pija Lindenbaums Gittan-trologi. I: Andersson & Druker (red), *Barnlitteraturanalyser*. Lund: Studentlitteratur. S. 97–112.

Bilderböcker

- Andersen, H. C. (1908). *Tummelisa*. Illustratör Elsa Beskow. Stockholm: Fritzes.
- Beskow, Elsa (1887). *Sagan om den lilla, lilla gumman*. Stockholm: Fritzes.
- Crowther, Kitty (2015). *Jag och Ingenting* (översättning Gun-Britt Sundström). Stockholm: Berghs.
- Erlbruch, Wolf (2012). *Anden, Döden och Tulpanen* (översättning Lennart Lindskog). Stockholm: Lindskog Förlag.
- Hellsing, Lennart & Enquist, Marianne (1987). *Bokbok eller en boktöks bokbok*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Hole, Stian (2013). *Annas himmel* (översättning Barbro Lagergren). Stockholm: Alfabeta.
- Höglund, Anna (2013). *Om detta talar man endast med kaniner*. Stockholm: Lilla Piratförlaget.

- Isol (2013). *En anka/pojke är bra att ha*. Översättning Thorburn, AnnaKarin. Stockholm: Alfabet.
- Isol (2014). *Nocturne. Recept på drömmar*. Översättning Thorburn, AnnaKarin. Stockholm: Alfabet.
- Jansson, Tove (1952). *Hur gick det sen?* Helsingfors: Schildts.
- Lacombe, Benjamin & Kawa Agata (2011). *William Morris bok* (översättning Kerstin M. Lundberg). Bromma: Alvina förlag.
- Lindgren, Barbro & Höglund, Anna (2017). *Titta Hamlet*. Stockholm: Karneval Förlag.
- Lindström, Eva (2015). *ALLA går iväg*. Stockholm: Alfabet.
- Lundberg, Sara (2017). *Fågeln i mig flyger vart den vill*. Stockholm: Bokförlaget Mirando.
- Löfgren, Åke och Möller-Nielsen, Egon (1951). *Historien om någon*. Stockholm: Folket i Bild.
- Nygren, Tord (1987). *Den röda tråden*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Ruta, Matilda (2011). *Tummelisa eller den andra vildmarken*. Stockholm: Kolik Förlag.
- Tan, Shaun (2011). *Det röda trädet*. (Översättning Ulla Rosén, form Klara Persson). Göteborg: Kabusa Böcker.
- Tan, Shaun (2013). *Sommarregler*. (Översättning Ulla Rosén). Göteborg: Kabusa böcker.
- Tidholm, Anna-Clara (1992). *Knacka på!* Stockholm: Alfabet.

Eva Söderberg

är lektor i svenska med didaktisk inriktning vid Stockholms universitet. Hon har arbetat som svensklärare på grund- och gymnasieskolan och med lärarutbildning och kompetensutveckling för lärare. Hon disputerade 2004 med en avhandling om flickböcker, och hennes huvudsakliga undervisnings- och forskningsområden är barn- och ungdomslitteratur och litteraturdidaktik. I ett pågående svenskämnesdidaktiskt projekt undersöker hon tillsammans med en forskargrupp vid Stockholms universitet litteracitetspraktiker i år F–6. Hon sitter även i styrgruppen för LDN, ett nationellt nätverk för litteraturdidaktiker.

”Vänta, jag ska bara rita det först”

– om vikten av att få erövra och använda olika uttryckssätt

Maria Söderling

Uttryckets kreativa kraft

När vi uttrycker oss kan vi vara kreativa; vi skapar något här och nu. Skapandeprocessen kan innebära att vi erövrar ny eller fördjupad kunskap om något. Det vi skapar kan vara en alldeles ny berättelse eller något vi kan använda för att berätta vem vi är och vad vi kan.

Som svensklärare står uttrycket och våra elevers möjlighet att uttrycka sig i olika sammanhang i fokus. Ofta handlar det om att uttrycka sig i tal eller skrift. I den här artikeln vill jag utmana oss och våra val av uttryckssätt. Genom val av infallsvinklar och exempel vill jag visa möjligheter, men också utmaningar, som kan ges när det gäller användning av andra uttryckssätt än tal och skrift. Artikelns exempel är hämtade från sammanhang i vilka jag själv fått syn på vilken betydelse valet av uttryckssätt kan ha: från arbetet med min licentiatavhandling och från dokumentationsarbete jag gjort av olika filmprojekt de senaste åren. Det finns även exempel, som det inledande citatet – ”Vänta, jag ska bara rita det först” – som jag har hämtat från mitt arbete som lektor i Burlövs kommun.

Textens resonemang utgår från multimodal socialsemiotisk teoribildning, eftersom den kan vara ett stöd för oss när det handlar om att förstå varför valet av uttryckssätt kan ha betydelse för hur något kan förstås eller vad som kan uttryckas. Inom den socialsemiotiska teoribildningen används begreppet *teckenvärld* istället för uttryckssätt. Det finns sju olika teckenvärldar: den muntliga, den skriftliga, den visuella, den taktila, den spatiala, den auditiva och en rörelsebaserad teckenvärld (Kalantzis & Cope 2012). Enligt social-

semiotiken kan en enskild teckenvärld användas när vi kommunicerar med andra, men ofta används flera teckenvärldar parallellt. Då kommunicerar vi *multimodalt*. När vi står framför en klass och talar, använder vi exempelvis såväl talat språk, som rörelser och ljud. När vi kommunicerar på sociala medier som Instagram och Snapchat, är det framför allt den visuella teckenvärlden vi använder oss av, men ibland kombinerar vi den med ljud och språk.¹ Och när vi skapar film använder vi mestadels alla teckenvärldar, utom den taktila.

Vikten av att synliggöra elevers erfarenheter och kunskap

För att vi som svensklärare ska kunna forma en undervisning som utmanar våra elever och erbjuder dem nya kunskaper, behöver vi hitta sätt som kan synliggöra deras erfarenheter och kunskaper. När vi har sett en film eller läst en text tillsammans, behöver vi därför förstå hur eleverna tolkat texten/filmen för att kunna forma den vidare undervisningen om texten/filmen.

I mitt avhandlingsprojekt utforskade jag hur elever i en sjunde klass läser film. När eleverna arbetade med tema skräck såg de filmen *Sjätte sinnet* och fick efter filmen i uppgift att skriva en novell för att fylla ett av filmens tomrum, en scen i vilken huvudpersonen Cole stängs in i ett vindsutrymme. Som läsare av filmen får vi inte veta exakt vad som händer i vindsutrymmet, men när vi har sett filmen och tolkat den kan vi ändå ha en uppfattning av vad som kan ha hänt. En av eleverna, Björn, skrev så här:

Jag går upp för trappan för att hämta min ballong. Jag stannar upp för att jag hör röster, men jag ser ingen. Då förstår jag att det är en av de döda. När jag ska gå tillbaka ner möter jag Darren och hans kompis. De frågar mig om jag vill vara med i deras pjäs och det vill jag så klart. Men så plötsligt rycker de tag i mina armar och drar in mig i vindsluckan. Jag skriker och slår vilt med armarna. Jag vill inte träffa han där inne! Jag börjar slå på dörren. Jag har panik! Och plötsligt slår jag huvudet och svimmar (Söderling, 2011:121 Cole på vinden: Björn; Redigerad)

1 I den här texten utgår jag inte från en vidgad syn på språk, utan när jag skriver *språk* avser jag talat eller skriftligt språk.

En analys av Björns novell visar att han har förmåga att återberätta ett skeende, men att han inte har förmåga/vilja att självständigt fylla tomrummet i filmen, eftersom det enda han lägger till filmens händelser är en förklaring till varför Cole är avsvimmad när han till slut kommer ut: att Cole slagit sitt huvud.

När Björn och de andra eleverna därefter fick i uppgift att istället fylla tomrummet med film, gav Björn emellertid en helt annat tolkning av filmen och scenen, en tolkning som hade helt andra kvaliteter än vad hans skriftliga svar på uppgiften hade. Berodde det på att uppgiften var mer lustfylld, att den gjordes i grupp istället för individuellt eller på att den innebar att Björn fick möjlighet att uttrycka sin tolkning med hjälp av andra teckenvärldar? Troligtvis har de olika aspekterna förändrat förutsättningarna på olika sätt, men min analys visar att det som har haft störst betydelse är de olika valen av teckenvärldar, eftersom olika teckenvärldar har olika potentialer och begränsningar. Vad innebär det?

Olika teckenvärlars meningspotential

Att olika teckenvärldar har olika meningspotential innebär att de har olika *resurser* till sitt förfogande. Skriftens och talets teckenvärldar är exempelvis organiserade utifrån kronologins logik, vilket innebär att det är enklare att berätta om temporala relationer i tal/skrift än i bild. I bilder kan vi behöva göra tillägg i form av pilar för att tydliggöra tidsordning eller använda flera bilder efter varandra som i en seriestripp. I skrift är det också enklare att berätta om orsakssamband än i bilder. Däremot kan vi i bild enklare än i text referera till konkreta ting genom att fotografera dem. Genom hur vi placerar något i bilden kan vi också berätta om vilken betydelse det har: är något centralt placerat och dessutom taget i närbild tillmåtar vi det större betydelse än det som finns i bildens periferi (Kress, 2003; Danielsson & Selander, 2014).

Från ljudinspelningen när Björn planerar sin film tillsammans med de andra i filmgruppen är det tydligt att han tar hjälp av olika teckenvärlars resurser för att berätta om den känsla av utsatthet

och skräck som Cole upplever i vindsutrymmet. Björn använder den spatiala teckenvärlden och föreslår att Cole ska sitta i ett hörn; han använder kroppsspråk och föreslår att Cole ska sitta hopkruken; han använder den visuella teckenvärlden och föreslår att det först ska vara mörkt när Cole är instängd för att sedan ändras till ljus när han ska släppas ut; han använder ljud/musik och menar att de behöver använda sig av olika slags musik i scenen. För att tydliggöra vad han menar, spelar han upp olika låtar från sin telefon, vilka han benämner som *Pavarottimusik*, *fängelsemusik*, *musik från Star Wars*, *emo-musik* och *Harry Potter-musik*. Och även om den taktila teckenvärlden inte är möjlig att använda i film, använder sig Björn även av den när han föreslår att hörnet Cole sitter i ska vara fuktigt. Vi ser att när Björn får tillgång till andra teckenvärldar än skriften, innebär det att han också får tillgång till sin kreativitet och på ett nyanserat sätt kan gestalta en tolkning av Coles utsatthet genom att låta olika teckenvärldars resurser samspela och förstärka varandra.

Utöver detta gör Björn också intertextuella referenser till online-spelet *World of Warcraft* när han föreslår att anledningen till att Cole till slut kan ta sig ut från vinden är att ”de döda” ska hela honom på samma sätt som karaktärer i *World of Warcraft* kan helas. Björn är inte ensam i klassen om att göra intertextuella referenser i arbetet med filmen, referenser som helt saknas när eleverna skriver om filmer. Det är som att filmarbetet inte bara visar på en djupare tolkningsförmåga, utan att det också sätter andra erfarenheter i rörelse än vad skrivuppgifter förmår att göra (Söderling, 2011).

Vikten av att få uttrycka sin kompetens på olika sätt och med hjälp av olika teckenvärldar blev också mycket tydlig för mig, när jag fick möjlighet att dokumentera ett filmkollo för unga människor med funktionshinder. Före och efter lägret intervjuade jag de flesta av lägerdeltagarna, och jag fick också möjlighet att följa ett av lägerveckans filmprojekt. Annie var den av deltagarna som hade mest erfarenhet av filmskapande sedan tidigare, men hon var mycket fåordig under intervjun. Däremot visade hon mig gärna filmklipp från animationer och andra filmer som hon själv skapat och hade sparat på sin telefon. Det visade sig också att Annie hade enkelt för att uttrycka sig med gester, rörelser och genom att variera

sin röst med användning av olika styrka och variera intonationen under filminspelningen. Däremot bad hon om hjälp med vilka ord hon skulle använda när hon behövde komma på något att säga. Både under arbetet med bildmanus och i redigeringsarbetet satt Annie mest tyst. Men hennes engagemang i arbetet var ändå tydligt. När det gällde bildmanuset var det exempelvis Annie som ritade det mesta, och i redigeringsarbetet trädde hon in när hon märkte att de andra ställdes inför svåra utmaningar i arbetet med filmens ljud som hon kunde klara. Annie valde också att svara genom att själv visa, när en av lägreets filmpedagoger frågade henne om hon visste hur ett särskilt moment skulle utföras. Hennes möjligheter till att få vara kreativ och synliggöra sina kunskaper och idéer var således i hög grad beroende av att hon fick möjlighet att representera dem med hjälp av andra teckenvärldar än de språkliga.

Ett annat exempel hämtar jag från Burlövs kommun. I den roll jag har som lektor i kommunen har jag förmånen att få ta del av en mängd utvecklingsarbeten, som på olika sätt har som mål att gynna elevers literacyutveckling. På två skolor i Burlövs kommun arbetar lärare exempelvis med att undersöka hur visuella representationer kan användas i undervisningen. På högstadieskolan Vårboskolan i Arlöv, den ena av Burlövs två orter, organiseras utvecklingsarbetet i form av forskningscirkel. Alla lärare deltar i utvecklingsarbetet, och redan efter några månaders arbete blev det tydligt för många av lärarna hur förutsättningarna för deras undervisning förändras, när de medvetet började använda andra teckenvärldar än tal och skrift.

En lärare berättade exempelvis vid en träff hur hen låtit eleverna ta fem bilder med sina iPads som svar på frågan ”Vad är biologi?”. Uppgiften hämtade hen från en work-shop med Linda Sternö från Akademi Valand.² När eleverna kom tillbaka skulle de välja ut en av de fem bilderna att visa för klassen. De flesta hade tagit bilder på träd, löv med mera, men en av eleverna hade tagit en bild av ett föremål tillverkat av trä och motiverade motivet med: ”Allt som växer är väl biologi.” Läraren berättade att resultatet av att hen valde att låta eleverna ta bilder som svar på hens fråga, istället för att besvara

2 Sternös och Valands arbete kan du läsa mer om här: <https://www.kameransabc.com> & <http://www.barnfilmskolan.se>.

den muntligt eller skriftligt, innebar dels att alla elever var delaktiga och svarade, dels att alla elever tog del av allas bilder och tog ställning till dem. Dessutom innebar elevsvaret ”Allt som växer är väl biologi.” att hen som lärare behövde anstränga sig för att kunna bemöta det uttalandet på ett tydligt sätt och att hen redan i inledningen av arbetet med biologi fick anledning att på ett utvecklat sätt definiera ämnet. Att låta elever svara på frågor genom att ta bilder är en uppgift som kan överföras till undervisningssituationer i alla ämnen. Vilka svar skulle vi som svensklärare kunna få om vi bad elever svara på en fråga om exempelvis en viss genre genom att be eleverna ta en bild som svar?

I rollen som lektor möter jag elever från alla stadier, och under förra året arbetade jag med lågstadielärare i Åkarp, den andra av Burlövs två orter. Sedan flera år har lärarna bedrivit ett utvecklingsarbete kring språkutveckling och då lagt mycket tonvikt på samarbetsinläring och pararbete. Under förra året riktades det arbetet mer specifikt mot att utforska hur goda forskningsresultat kring kamratrespons kan omsättas i undervisningen. Syftet med kamratrespons är framförallt att elever ska bli mer medvetna om kvalitetsaspekter samt kunna vara en resurs i varandras arbete. Lärarna i Åkarp har också tillsammans med sina elever undersökt hur arbete med digitala verktyg och kommunikation till autentiska mottagare kan gynna elevernas språkutveckling, med särskilt fokus på läs- och skrivutveckling.

I höstas skapade fyra klasser i årskurs 2 julkalendrar till yngre barn. Arbetet utformades på olika sätt, men gemensamt var att arbetet präglades av användning av olika teckenvärldar både parallellt och växelvis. I alla klasser planerade eleverna exempelvis initialt sina berättelser genom att rita dem i en fyrfältare med: inledning, problem, lösning och avslutning. Därefter skrev de berättelserna, ofta i par. För att eleverna sedan skulle få ytterligare möjligheter att förstå hur en berättelse med en tydlig struktur kan skapas, fick eleverna i några klasser arbeta med kamratrespons genom att markera textdelarna med olika färger. Förutom att eleverna fick ytterligare möjligheter att förstå vad i en text som utgör dess inledning med mera, innebar uppgiften också att de kunde vara en resurs för varandra i

lärandeprocessen. Att använda färg i arbetet, istället för att tala eller skriva om uppbyggnaden av varandras texter, skapade andra förutsättningar för meningsskapande³; det blev enkelt att se hur långa de olika textdelarna var samt om någon del helt saknades, eftersom de olika färgerna tydligt visualiserade detta. Vi kunde också se att de elever som har svårt att uttrycka sig i skrift eller tal gynnades särskilt mycket av arbets sättet.

I några klasser fick eleverna också arbeta med person- och miljöbeskrivningar. Innan eleverna skulle skriva om en viss person/miljö ritade de den. En lektion, när jag fick läsa en elevs text och sedan prata om den med textens författare, sa jag i slutet av vårt textsamtal: ”Du, det där slottet. Jag blir nyfiken på hur det ser ut. Kan du berätta?” Då sken hen upp och sa: ”Vänta, jag ska bara rita det först.” Hens reaktion kan bero på olika saker. En kan vara att hen tillägnat sig ett sätt att arbeta där det visuella skapandet föregår skriften. En annan möjlig förklaring kan vara att hen erfarit att bildskapande som teckenvärld har andra möjligheter när det gäller att gestalta en miljö än skriften. Det blir helt enkelt tydligt för den som ska representera en miljö i bild att val behöver göras kring en mängd olika aspekter som form, storlek och färg, val som inte lika självklart behöver göras när vi skriver om ett slott. Kanske hade hen erfarit att bildens teckenvärld gav hens kreativitet andra möjligheter till både urval och uttryck, ett meningsskapande som sedan också kunde stödja hen när hen växlade till skriftens teckenvärld och skrev vidare på sin text.

Det är dock inte självklart att alla barns kreativitet och uttrycksmöjligheter blir större när innehållsskapandet inleds med bildskapande. Jag har också sett exempel på barn som låser sig och menar att de inte alls har några idéer när de först ska rita en berättelse, men om de då får möjlighet att istället skriva stödord i fyrfältarens rutor, så blir det plötsligt möjligt för dem att använda sin kreativitet och skapa tecken. Många elever får också tillgång till sin kreativitet i samtal och samarbete med andra, och samarbetsinläringen i klasserna gynnar därför många elever.

3 Socialsemiotiken ersätter *lärande* med *meningsskapande*, något jag utvecklar längre fram i texten.

Förutom att olika teckenvärldar har olika meningspotential, beror också olika elevers möjlighet till skapande och kreativitet på hur väl de behärskar olika teckenvärldars resurser, vilket jag utvecklar i nästa avsnitt.

Resurser och representationer

I likhet med andra kommunikationsteorier och exempelvis den sociokulturella synen på lärande, är det enligt socialsemiotiken inte möjligt att överföra kunskap från en människa till en annan. Istället beskrivs kommunikation, tolkning och lärande som komplexa processer: När jag ska uttrycka något behöver jag skapa tecken och det skapandet sker i två steg. I det första steget behöver jag som teckenskapare göra ett urval av vad som är viktigt att representera i en viss situation. Urvalet behöver göras, eftersom det inte är möjligt att återge vår mångfacetterade värld i sin helhet.

I nästa steg behöver det som valts ut ges ett uttryck, och som teckenskapare är jag då beroende av vilka resurser jag har tillgång till. Med resurser avses både teckenvärld, material, medier med mera och vår egen förmåga att använda dessa (Leijon & Lindstrand, 2012). När vi ska ge uttryck för en tolkning av en text eller en åsikt om en politisk fråga, kommer uttrycket således att påverkas av vår inre förståelse av det vi vill kommunicera och av hur väl vi behärskar teckenvärlden och dess resurser med vilka vi ska uttrycka vår förståelse.⁴ Det vi uttrycker är en *representation* som visar hur vi uppfattat eller förstått något, vad vi har lärt oss (Selander & Kress, 2010).

När det gäller Björn och hans klasskamrater blev det tydligt för mig att jag helt hade gått miste om hans och andras utvecklade tolkningar av filmen, om jag hade utgått från deras färdiga filmer i analysarbetet. Det eleverna i samtal kunde kommunicera att de önskade kunna uttrycka med hjälp av filmens teckenvärldar, visade sig nämligen vara svårt för dem att realisera. De hade helt enkelt inte de resurser de behövde för att kunna realisera sitt innehåll i filmskapandet.

⁴ Utöver de påverkansfaktorerna är det naturligtvis så att teckenskaparen påverkas av sin förståelse för kontexten och verktyg, kvalitet på material med mera, men i den här texten står inte de aspekterna i centrum.

Materialet från undersökningen är nu nästan tio år gammalt, och elever jag möter idag har generellt sett fler erfarenheter av att både tolka och skapa bilder, och därmed förmodligen tillgång till mer utvecklade resurser när det gäller användning av bilder. Enligt min erfarenhet använder vi oss också alltmer av bild och ljud i takt med att tillgången till digital teknik ökar i våra klassrum. Det är positivt, inte minst med tanke på den digitala teknikens ökade betydelse i vårt samhälle och skrivningar i våra styrdokument samt naturligtvis de möjligheter det innebär för elevers meningsskapande och uttrycksmöjligheter som jag tidigare visat i artikeln.

Men undervisar vi som svensklärare explicit om exempelvis bilders meningspotential? Tror vi kanske att bilder läses av sig själva? Tänker vi att det är bildlärarens uppgift? Eller tänker vi att elever erövrar den visuella teckenvärldens meningspotential med dess möjligheter och begränsningar idag på egen hand genom att befinna sig i ett flöde av egna och andras bilder? Och om vi inte explicit undervisar om andra teckenvärldar – hur gör vi då när vi ska bedöma texter i vilka bild, ljud och text samspelar?

Att det verkligen behövs explicit undervisning kring hur bilder kan tolkas visar Pia Nygård Larsson (2011). Hennes forskning ger belägg för att elever inte tar del av information som förmedlas genom bilder och att det kan vara svårt att tolka no-ämnenas abstrakta modeller. Vidare kan det också vara svårt för elever att se hur bilder kan relatera till varandra.

Även om vi som svensklärare ser vilka möjligheter användningen av olika teckenvärldar kan ge våra elever, räcker det alltså inte med att ge dem möjligheten att använda olika teckenvärldar; vi har också ett ansvar när det gäller att explicit undervisa om hur mening skapas genom exempelvis den visuella eller rörelsebaserade teckenvärlden.

Vikten av explicit undervisning

Den explicita undervisningen behövs även när det gäller användning av andra teckenvärldar än tal och skrift. Jag har tidigare beskrivit att teckenskapande sker i två steg: Först görs ett urval av vad som är viktigt att representera i en viss situation. Därefter behöver

det som valts ut ges ett uttryck, och teckenskaparen är då beroende av vilka resurser hen har till sitt förfogande. Med resurser avses både teckenvärld, material, medier med mera och vår egen förmåga att använda dessa. I detta sammanhang vill jag lyfta fram att jag menar att det inte enbart är så att innehållet i det jag vill kommunicera påverkas av uttrycket jag väljer och av vilka resurser jag har till mitt förfogande, utan att det är så att redan när jag i mitt inre ska skapa tecken för mitt innehåll, så påverkas den kreativa processen av hur väl jag behärskar teckenvärldarna med vilka jag ska representera mitt innehåll. Hur många gånger har vi som svensklärare exempelvis suttit bredvid elever som stirrat stumt på vita papper eller flimrande skärmar och bara sagt ”Jag vet inte”, när vi frågat dem om vilka idéer de kan tänkas ha till en viss skrivuppgift, men som i en situation som börjar i samtal om ett möjligt innehåll kan få massor av idéer? För vissa elever är det helt enkelt så att skriftspråkets motstånd låser dem redan på idéstadiet. Samma sak gäller alla teckenvärldar vi ska uttrycka oss genom.

När det gäller att uttrycka sig i film hänvisar Fredrik Lindstrand (2006) till några studier som visar på just detta: I projektet ”Getting Creative: Young People and Cultural Production” undersöktes bland annat vilken betydelse unga människors erfarenheter av olika uttrycksätt, som film, och deras kunskap om filmskapande fick för kvaliteten i deras egen filmproduktion. Inte oväntat visade det sig att större kunskaper om filmskapande också gav ungdomarna större uttrycksmöjligheter när de själva skapade filmer (Buckingham, Harvey & Sefton-Green, 1999).

Vi har helt enkelt svårt att få idéer när vi inte vet hur vi ska uttrycka dem. Det gäller också exemplet med Björn i situationen när han skulle gestalta sin tolkning av tomrummet i filmen skriftligt. Det är tydligt att han i min undervisning inte fått utveckla de förmågor han hade behövt för att göra sin tolkning rättvisa, eller kanske ens få tillgång till den när han som teckenskapare skulle göra ett urval av vad som var viktigt att representera av tolkningen i sin novell.

Den explicita undervisningen behöver därför på olika sätt visa på olika teckenvärldars möjligheter och begränsningar. Vikten av att få syn på möjligheter och begränsningar i användning av olika

teckenvärldar och kommunikationssituationer är något som exempelvis genrepedagogiken tagit fasta på när det gäller elevers skrivande. Frågan är om vi som svensklärare undervisar på samma sätt när våra elever ska uttrycka sig genom att skapa en filmtrailer, en affisch eller en dramatisering av något.

Vikten av explicit undervisning, särskilt när det handlar om teckenvärldar som elever inte har så stor erfarenhet av sedan tidigare, blev tydlig för mig när jag förra hösten dokumenterade ett Skapande skola-projekt i Malmö hösten 2016. I projektet arbetade eleverna i årskurs 2–5 med att animera film i cut-out-teknik samt med att göra spel. Förutom att delta under pedagogernas och elevernas inspirationsdagar, träffade jag också en grupp lärare och elever före och efter projektet i fokusgruppintervjuer. Jag följde också en grupp elever i årskurs 5 när de under två halvdagar animerade och redigerade med stöd av filmpedagoger från Film i Skåne. Planeringen av filmen samt allt material de behövde i form av manus, bakgrunder, karaktärer och rekvisita hade de gjort i skolan inför film- och redigeringsarbetet. Projektet var framgångsrikt på så sätt att det innebar att eleverna som jag följde fick erövra ett nytt uttrycksätt, men däremot fick de inte lära sig alla dess möjligheter.

När du arbetar med cut-out-animationer har du som teckenskapare möjlighet att påverka allt i din film: allt kan skapas från grunden och i de material du önskar och har tillgång till. Det innebär att fysiska lagar kan upphävas, och det är möjligt att berätta historier i vilka grisar flyger, och händelserna kan utspela sig såväl i en undervattensvärld, som på månen eller inne i någons hjärna. Det innebär också att metaforer och fenomen kan konkretiseras, eftersom det är möjligt att låta hjärtan gå i tusen bitar eller animera fotosyntesens alla steg. All denna meningspotential besitter animationer i cut-out-teknik. I elevernas färdiga filmer var det dock inte många elever som tagit fasta på dessa möjligheter. Min tolkning är att det berodde på att de inte hade fått prova sig fram och undersöka animationens möjligheter och begränsningar och inte heller sett så många exempel på dessa (Söderling, 2017).

Det finns också undersökningar som visar att vi lärare saknar bedömningskompetens när det gäller sammansatta texter. Anna-Lena

Godhe (2014) visar exempelvis i *Creating and assessing multimodal texts – Negotiations at the boundary* att andra uttryckssätt än tal och skrift knappt bedöms i svenskämnet på gymnasieskolan. I ”*Det kan vara svårt att förklara på rader*”. *Perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3* visar Eva Borgfeldt (2017) att bedömningsfrågan även är komplex på lågstadiet, och i ett blogginlägg med rubriken ”Att skapa text där ord, bild och ljud samspelar” skriver Toura Hägnesten på Stockholm stads utbildningsförvaltning: ”Handen på hjärtat. Känner du dig bekväm med att undervisa i just detta momentet? Är det ett moment som ingår i din undervisning? Hur blir det att bedöma en elevtext där ord, bild och ljud samspelar?” (Pedagog Stockholm, 10 mars 2016). Sammantaget indikerar dessa resultat att vi svensklärare behöver fördjupa vår kompetens inom detta område, eftersom om vi saknar bedömningskompetens är det svårt för oss att undervisa om olika teckenvärldar och deras meningspotential. Resultaten kan också förklara varför vi svensklärare inte använder oss av alla möjligheter en ökad och mer medveten användning av olika teckenvärldar kan ge.

Fram till nu har jag visat hur användning av olika teckenvärldar kan synliggöra olika erfarenheter och kunskaper beroende på att olika teckenvärldar har olika meningspotential och beroende på hur väl vi behärskar dem. Jag har också lyft betydelsen av explicit undervisning av olika teckenvärldar. Innan jag avslutar artikeln vill jag dessutom visa vilken betydelse användningen av olika teckenvärldar kan få för våra möjligheter att lära.

Olika teckenvärldars betydelse för meningsskapande

I socialemiotiken ersätts *lärande* med *meningsskapande*. Meningsskapande utmärks av en ökad förmåga att både använda och utveckla tecken samt teckenvärld och på så sätt också erövra en ökad förmåga att engagera sig i världen på ett meningsfullt sätt. Processen sker såväl omedvetet som medvetet (Kress, 2003; Selander & Rostvall, 2008).

Vilken betydelse har teckenskapande för vårt lärande, för vårt meningsskapande? Jag menar att teckenskapandet i sig är kreativt,

kreativt på så sätt att det kan förändra min förståelse av något. I *Tänkande och språk* ([1934] 2001) menar Vygotskij att tanken påverkas och omstruktureras av språket. Han pekar här på en dialektik mellan tanke och språk. Den dialektiska relationen mellan det inre och det yttre gäller inte enbart tanke och språk, utan också mellan tanke och andra teckenvärldar (Wertsch, 1981). Vårt meningsskapande kommer därför att påverkas av teckenvärlden som ska kommunicera vårt valda innehåll. Vår förståelse av en novell kommer att påverkas på olika sätt om vi får i uppgift att tala om den, rita en av karaktärerna, dramatisera en scen ur boken eller skapa en trailer till en möjlig filmatisering av boken.

I det här avsnittet utforskar jag vilken betydelse användningen av olika teckenvärldar kan ha för våra möjligheter att lära, att skapa mening. När vi gör växlingar mellan olika teckenvärldar verkar det exempelvis finnas en särskild kraft:

Den socialemiotiska teoribildningen skiljer på *transformation* och *transduktion*. Transformation kännetecknar de processer då vi skapar tecken kring ett innehåll och använder samma teckenvärld som uttrycket vi utgår från. Exempel på transformationer är när vi översätter en text från exempelvis danska till franska eller när vi sammanfattar en skriven text i skrift. Exempel på transduktioner är när vi skriver en laborationsrapport om ett experiment, ett teckenskapande som många lärare berättar är problematiskt för elever (Danielsson & Selander, 2014). Ett annat exempel kan vi hämta från *Att göra skillnad. Representation, identitet och lärande i ungdomars arbete med film* (Lindstrand, 2006). I en filmprocess sker en självklar växling mellan olika teckenvärldar under arbetets gång: Från ett inledande verbalspråkligt synopsis till det visuella bildmanuset, till filmningen och de teckenvärldar som då tas i bruk och sedan även till redigeringsarbetet som innebär att ytterligare andra resurser kan tas i bruk vad det gäller exempelvis ljus och ljud. Lindstrand menar att dessa växlingar mellan teckenvärldar innebär en kvalitativ utveckling av filmskaparnas reflektioner kring både filmerna som de skapar och kring filmmediet i stort.

Det finns också forskning som visar att arbete med animationer kan gynna elevers läsförståelse (Hagelskjær, Holmgaard, Lindekilde

& Pedersen, 2011). Min tolkning är att det beror på att ett arbete med att animera en text innebär att teckenskaparen ska uttrycka sin förståelse av texten med hjälp av andra teckenvärldar än skriftens, teckenvärldar vars meningspotential innebär att tolkningen av det lästa behöver konkretiseras. En begränsning i arbetet med animation är att det är svårare att kommunicera med hjälp av skiftningar av ansiktsuttryck eller blickar, särskilt när de som animerar inte behärskar uttrycks sättet så väl. Det innebär att det mesta behöver gestaltas i form av olika rörelser och att känslor med mera behöver få ett konkret uttryck. Begränsningar som kan innebära att texten som ska gestaltas behöver tolkas på ett annat och kanske djupare sätt än om den enbart skulle sammanfattas muntligt eller skriftligt. Dessutom behöver miljöer och karaktärer utformas och därför först definieras.

Vikten av att få erövra och använda olika uttrycks sätt

När vi uttrycker oss kan vi vara kreativa; vi skapar något här och nu. Skapandeprocessen kan innebära att vi erövrar ny eller fördjupad kunskap om något. Det vi skapar kan vara en alldeles ny berättelse eller något vi kan använda för att berätta vem vi är och vad vi kan.

I den här artikeln har jag visat hur en mer medveten användning av olika teckenvärldar kan gynna våra elevers möjligheter till kreativitet och meningsskapande, men också gynna våra möjligheter som svensklärare att få syn på deras tidigare kunskaper och erfarenheter. Det är därför viktigt för såväl svensklärare som alla lärare att ge elever rika möjligheter att använda olika teckenvärldar/uttrycks sätt. För att kunna ge eleverna dessa rika möjligheter behöver vi som svensklärare också erövra och förstå hur vi kan använda olika uttrycks sätt – Ett viktigt utvecklingsarbete att utforska tillsammans med varandra och våra elever med målet att skapa ett kreativare klassrum i vilket en mängd olika teckenvärldar samspelar, kompletterar och utmanar varandra.

Referenser

- Borgfeldt, Eva (2017). "Det kan vara svårt att förklara på rader" *Perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Buckingham, David & Sefton-Green, Julian (1994). *Cultural Studies Goes to School. Reading and Teaching Popular Media*. London: Taylor & Francis.
- Danielsson, Kristina & Selander, Staffan (2014). *Se texten! Multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. Malmö: Gleerups.
- Godhe, Anna-Lena (2014). *Creating and assessing multimodal texts – Negotiations at the boundary*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hagelskjær, J., Holmgaard, A., Pedersen, H. & Lindekilde, S. (2011). *Animeret til Læsning – Et studie i animations- pædagogikken mulighed for at udvikle læseforståelseskompetencer hos elever på folkeskolens mellemtrin*. Viborg: Nationalt Videncenter for Læsning: Viborg.
- Kalantzis, Mary & Cope, Bill (2012). *Literacies*. Port Melbourne, Vic: Cambridge University Press.
- Kress, Gunther (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, Gunther & Selander, Staffan (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Kress, Gunther (2017-11-30). Föreläsning på NNMF 6: Gränsegångare i Odense.
- Lindstrand, Fredrik (2006). *Att göra skillnad. Representation, identitet och lärande i ungdomars arbete och berättande med film*. Stockholm: HLS förlag.
- Leijon, Marie & Lindstrand, Fredrik (2012). Socialsemiotik och design för lärande. Två multimodala teorier om lärande, representation och teckenskapande. I: *Pedagogisk Forskning i Sverige* årg 17, nr 3–4, s 171–192.
- Selander, Staffan & Rostvall, Anna-Lena (2008). Design och meningskapande – en inledning. I: Selander, Staffan & Rostvall, Anna-Lena (red.): *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Söderling, Maria (2011). *Att sätta erfarenheter i rörelse*. Malmö: Malmö högskola.
- Söderling, Maria (2014). "Det är inte så svårt att vara kreativ". *Dokumentation av filmkollor 29/6–6/7 2013 i Ystad Studios för unga människor med funktionsnedsättning*. Film i Skåne: Ystad.
- Söderling, Maria (2017). *Erövra uttryck i samspel med andra. En dokumentation av ett Skapande skola-projekt på Kulladalsskolan i Malmö hösten 2016*. Film i Skåne & VIS, Vetenskap i skolan: Ystad & Malmö.

- Vygotskij, Lev S. ([1934] 2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wertsch, James V. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Harvard University Press.
-

Maria Söderling

arbetar som lektor i Burlövs kommun med fokus på literacyutveckling och är medlem i Vetenskap i skolan (VIS), som är ett skånskt nätverk för forskarutbildade lärare. I sin licentiatavhandling, *Att sätta erfarenheter i rörelse* (2011), undersökte Maria hur elever i en sjunde klass läser film och hur svenskundervisningen kan förvalta deras filmläsning.

Svenskläraryöreningens verksamhetsberättelse för 2017

Styrelse och arbetsutskott

I styrelsen har under året följande medlemmar ingått:

Nils Larsson, Kungsängen, ordförande

Suzanne Parmenius-Swärd, Norrköping, vice ordförande

Ulrika Nemeth, Stockholm, sekreterare

Jenny Edvardsson, Kristianstad

Anna Nordenstam, Göteborg

Kristina Magnér, Malung

Joakim Lygner, Göteborg

Christina Olin-Scheller, Karlstad

Jeanette Lavigne, Gävle

Arbetsutskottet, AU, har bestått av Nils Larsson, Ulrika Nemeth och Suzanne Parmenius-Swärd.

Styrelsen har stadgeenligt sammanträtt vid två tillfällen den 1–2 april i Norrköping samt den 13–14 oktober i Stockholm. Årsmötet ägde rum i samband med styrelsemötet den 1 april i Norrköping. Årsmötet avslutades med en uppskattad föreläsning av Bengt-Göran Martinsson.

AU har sammanträtt i Stockholm vid tre tillfällen. Därutöver har AU haft mejlkontakt.

Medlemstal och medlemsavgift

Antalet betalande medlemmar i föreningen uppgick i december 2017 till 1618. Därtill kommer hedersmedlemmar. Styrelsen har arbetat aktivt för att värva fler medlemmar genom att synliggöra föreningen i olika sammanhang. Föreningens hemsida www.svensklararforeningen.se har varit ett gott verktyg för nyrekrytering liksom Facebookgruppen. Facebookgruppen hade i december 2017 drygt 13 000 medlemmar och är ett synnerligen livaktigt forum för kol-

legiala diskussioner. Svenskläraryöeningens Twitterkonto hade vid samma tid drygt 600 följare.

Medlemsavgiften var under 2017 290 kronor och 140 kronor för studerande och pensionärer.

Ortsföreningssverksamhet

Ortsföreningar finns i Stockholm, Västerås och Kalix. Stockholmsföreningen är den största av dessa. Dessa föreningar får verksamhetsbidrag från riksföreningen och för närvarande är det Västerås-föreningen som är den mest aktiva av dem. Ortsföreningssverksamheten rapporteras numera regelbundet i tidningen *Svenskläraren*.

Riksföreningens verksamhet

Under 2017 har samarbetet med Svenska Akademien kring Svenskläraryriset fortsatt. Ann Löwbeer och Nils Larsson har varit föreningens representanter i den kommitté som utser de tre pristagarna. Priset delades ut i Svenska Akademiens monter på Bok och biblioteksmässan i Göteborg den 30 september.

Svenskläraryöeningens representant i paraplyorganisationen Språkvårdsgruppen har varit Nils Larsson med Suzanne Parmenius Swärd som suppleant. Som en följd av att föreningen nu ingår i Språkvårdsgruppen har flera av ledamöterna där blivit skribenter i *Svenskläraren*.

Ekonomi

Redaktörens arbete med att få fler annonser i tidningen har gett ett mycket gott ekonomiskt resultat. Arbetet med medlemsrekrytering pågår hela tiden.

Föreningen har under 2017 fått bidrag för verksamheten från Svenska Akademien och från Skolverket. Föreningen har också av Kungliga Patriotiska Sällskapet fått 30 000 kr i tryckbidrag för tryckningen av SLÅ 2016.

Föreningens publikationer

Tidskriften *Svenskläraren* har under 2017 utkommit med fyra nummer. Varje nummer är på ca 40 sidor. Teman under 2017 har varit följande: 1. Kanon, 2. Litteraturdidaktik 3. Språkhistoria samt 4. Grammatik. Carl-Magnus Höglund är fortsatt anställd av föreningen som redaktör. Tidskriften ingår i medlemsavgiften och har därutöver ett antal både svenska och utländska direktprenumeranter samt ett antal prenumeranter via prenumerationsförmedlingar. Det är främst bibliotek, kulturella organisationer och universitet både Sverige och utomlands som prenumererar på *Svenskläraren*. Utöver temaartiklarna innehåller tidningen artiklar, debattinlägg och recensioner. Artiklarna handlar om aktuell skolutveckling samt ger information om aktiviteter av intresse för svenskämnet och dess utveckling. Varje nummer innehåller också recensioner av ny barn- och ungdomslitteratur, pedagogisk litteratur och avhandlingar inom det svenskdidaktiska fältet. Vi har också alltid en stående kolumn ”Språkspalten” där Språkrådet ger råd och tips kring aktuella språkfrågor, och en författarkrönika som oftast är skriven av barn- och ungdomsförfattare.

Årsboken SLÅ 2017, som blir färdig att publiceras i maj 2018, har som arbetstitel ”Svenska som ett estetiskt ämne”. Redaktörer är Suzanne Parmenius-Swärd och Nils Larsson.

Nordspråksverksamheten

Jenny Edvardsson, Nils Larsson och Sofia Cederberg Jansson representerar föreningen i Nordspråk, som är ett samarbetsorgan för lärare i de nordiska språken som modersmål eller som främmande språk. Nordisk språkkoordination som är den nya uppdragsgivaren (efter Nordiska ministerrådet) fick en ny koordinator från och med januari 2015. Målet med verksamheten är att främja undervisningen, och ytterst den ömsesidiga kunskapen, om grannländernas språk, litteratur och kultur. Arbetet i Nordspråk består av arbetsmöten och kursplanering. Sommaren 2017 anordnades en mycket uppskattad nordspråkskurs på Grönland och sommaren 2018 ar-

rangeras sommarkursen på Hanaholmen utanför Helsingfors. 2019 kommer Norge att vara arrangör för sommarkursen.

Ett annat exempel på Svenskläraryöningens nordiska samarbete är att det varje år hålls en endagskurs i Köpenhamn där Svenskläraryöningens representanter medverkar. ”Det nordiske klasserum” är namnet på dessa endagskurser riktade till lärare. Dessutom presenteras också på dessa endagskurser språkprojekt som Nordpilot, Nordplus junior och Nordiska pilotskolor och Språkpiloterne. Vid det senaste mötet i november 2017 deltog Nils Larsson från styrelsen.

Tidningen *Svensklärarens* redaktör deltar också i ett samarbete med våra nordiska systerorganisationers tidningsredaktioner.

Stockholm den 13 mars 2018

För Svenskläraryöningens styrelse

Nils Larsson, ordförande

Suzanne Parmenius Swärd, vice ordförande

Ulrika Nemeth, sekreterare

Jenny Edvardsson

Anna Nordenstam

Jeanette Lavigne

Kristina Magnér

Joakim Lygner

Christina Olin-Scheller