

Läsa, förstå, analysera

En komparativ studie om svenska och franska
gymnasieelevers reception av en narrativ text

Maritha Johansson



Linköpings universitet
Institutionen för kultur och kommunikation

Linköping 2015

Linköping Studies in Pedagogic Practices No 25

Distribueras av:
Institutionen för kultur och kommunikation
Linköpings universitet
581 83 LINKÖPING

Maritha Johansson
Läsa, förstå, analysera
En komparativ studie om svenska och franska
gymnasieelevers reception av en narrativ text

UPPLAGA 1:1
ISBN: 978-91-7685-964-3
ISSN 1653-0101

©Maritha Johansson
Institutionen för kultur och kommunikation, 2015
Tryckeri: LiU-tryck, Linköpings universitet

Omslagsbild/Couverture: Pierre-Jean Couarraze *Les mots bleus*.
Olja på duk/ Huile sur toile. ©Pierre-Jean Couarraze.
Med konstnärens tillåtelse/Avec l'autorisation de l'artiste.
(Kontakt/Contact: contact@couarraze.com)
Porträttfoto: Ellen Hagström

Förord

Innan spelet kan börja vill jag rikta några tacksamhetens ord till dem som bidragit till att arbetet med denna avhandling har kunnat avancera förhållandevis smidigt. Först och främst stort tack till huvudhandledare, professor Bengt-Göran Martinsson, som genom tydlig och handfast handledning bidragit till att hålla projektet på rätt väg, och till biträdande handledare universitetslektor Ann-Kari Sundberg som både har entusiasmerat och konstruktivt kritiserat under arbetets gång.

Mitt allra varmaste tack också till de lärare i Sverige och Frankrike som låtit mig ta värdefull lektionstid i anspråk för att genomföra undersökningen och till alla de elever som genomförde den ålagda uppgiften på ett mycket seriöst sätt. Etiska riktlinjer för forskning hindrar mig från att nämna några namn, även om jag egentligen tycker att ni förtjänar det, för utan er hade denna avhandling inte kunnat realiseras. I sammanhanget vill jag också tacka Ann-Kari Sundberg och Jean André för förmedlande av kontakter i Frankrike. Jag vill även rikta ett mycket varmt tack till svensk-franska stiftelsen som genom stipendium finansierat mina forskningsresor till Frankrike.

Avhandlingstexten har granskats vid ett flertal tillfällen och framför allt vill jag tacka professor Katarina Eriksson Barajas och docent Michael Tengberg, vars noggranna läsningar vid 60- och 90 % -seminarierna bidragit till textens utveckling. Inom forskningsmiljön Pedagogiskt arbete vid Institutionen för kultur och kommunikation och Institutionen för beteendevetenskap och lärande har både handledare och doktorandkollegor bidragit med kritiska läsningar av texterna vid seminarier och för detta är jag mycket tacksam.

Ett stort också tack till Pamela Vang och Gwenaëlle Clairet, vilka har bidragit med språkgranskning av de engelska respektive franska sammanfattningarna. Gwenaëlle Clairet har också granskat andra delar av avhandlingens franskspråkiga delar, samt varit ett värdefullt bollplank under hela projektets gång när jag har velat dryfta olika fransk- och Frankrikerelaterade spörsmål. Tack också till Julien Renard för granskning av beskrivningarna av franska förhållanden i kapitel 3 och till Anna Johnsson Harrie för extra granskning av samma kapitel. De kollegor som korrekturläst olika kapitel förtjänar också ett tack: Sofia Boo, Gunilla Hedbrant, Anna Johnsson Harrie,

Stina Skillermark och Simon Wessbo. Eventuella kvarstående felaktigheter är helt mitt eget ansvar.

Doktorandkollegorna både inom Pedagogiskt arbete och inom forskarskolan Språk och kultur i Europa har bidragit till att förgylla doktorandtiden på olika sätt. Särskilt tack till mina närmaste doktorandkollegor, Marie-Helene Klementsson och Helen Winzell. Utan er hade det här jobbet varit mycket tråkigare! Tack också till Suzanne Parmenius Swärd, som varit en god diskussions- och samarbetspartner när det gäller olika aspekter av livet och arbetet på LiU.

Sist, men inte minst, tack till familjen för att ni, medvetet och omedvetet, varje dag tvingat mig bort ifrån datorn i rimlig tid och givit mig perspektiv på hela projektet.

Un très grand merci à Mme B., Mme L. et M. P. pour votre hospitalité et votre accueil chaleureux lors de mes visites en France. Grâce à vous et à nos discussions j'ai eu un aperçu qui m'a permis de mieux comprendre l'enseignement en France, ce qui aurait été impossible si vous ne m'aviez pas ouvert les portes de vos établissements, de vos salles de classes et de vos maisons. Sans votre contribution et celle de vos élèves, ce projet n'aurait jamais pu être réalisé et je vous en suis pour toujours très reconnaissante. Je suis aussi très reconnaissante envers les élèves français qui ont reçu avec curiosité, intérêt et enthousiasme, cette chercheuse suédoise qui est arrivée un jour dans leur salle de classe, et cela sans trop questionner la tâche que je leur ai imposée. MERCI !

Merci aussi à M. Couarraze, qui a eu la gentillesse d'autoriser l'utilisation de la reproduction d'une de ses œuvres, Les mots bleus, pour la couverture.

Linköping i september 2015

Innehåll

1. INLEDNING	9
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH CENTRALA BEGREPP	9
<i>Texter och läsare</i>	10
<i>Lässammanhang och tolkningsgemenskaper</i>	14
<i>Koder, kapital och habitus</i>	18
TIDIGARE FORSKNING	19
<i>Litteraturdidaktisk forskning i Frankrike</i>	20
<i>Empiriska receptionsstudier</i>	21
<i>Litterär socialisation</i>	24
<i>Nationella komparationer</i>	25
Litteraturdidaktiska komparationer	26
SYFTE, FORSKNINGSPRÅG OCH AVGRÄNSNINGAR	32
<i>Avhandlingens disposition</i>	34
2. METOD OCH MATERIAL	36
BAKGRUND OCH URVAL	36
<i>Studiens deltagare</i>	37
<i>Program och elever</i>	39
UNDERSÖKNINGEN	43
<i>Beskrivning av insamlingstillfällena</i>	43
<i>Instruktion till eleverna</i>	44
<i>Etiska överväganden</i>	47
<i>Undersökningens problem och möjligheter</i>	48
NOVELLEN "BANSHEEN"	50
<i>Kortfattad analys av novellen</i>	51
<i>Två översättningar</i>	53
<i>Genre</i>	54
ANALYSMETOD	54
<i>Renskrivning och excerpter</i>	55
3. LITTERATURUNDERVISNINGEN I TEORI OCH PRAKTIK	57
STYRDOKUMENT OCH EXAMINATIONER	62
<i>Franska styrdokument</i>	62
Le lycée professionnel	63
Lecture - läsning	65
Le lycée général	67
<i>Svenska styrdokument</i>	70
<i>Examinationer och slutprov</i>	75

Le baccalauréat professionnel français	75
Le baccalauréat français – lycée général	77
Le baccalauréat och undervisningen	79
Explication de texte	80
Nationella prov i svenska B	81
DISKUSSION	83
4. ÖVERGRIPANDE DRAG I ELEVTEXTERNA – INNEHÅLLSRELATERAD, UTOMTEXTUELL OCH LITTERÄR DOMÄN	88
DOMÄNBEGREPPET	91
ÖVERGRIPANDE ANALYS AV ELEVTEXTERNA	92
ELEVTEXTERNAS FÖRDELNING PÅ DOMÄNER	96
DEN INNEHÅLLSRELATERADE DOMÄNEN	98
<i>Referat</i>	99
<i>Referat med värde­markörer</i>	103
DEN UTOMTEXTUELLA DOMÄNEN	106
<i>Jagrelaterade kommentarer</i>	107
<i>Omvärldsrelaterade kommentarer</i>	111
DEN LITTERÄRA DOMÄNEN	113
<i>Litterär domän och bristande innehållslig förståelse</i>	115
ÖVRIGA	117
DISKUSSION	119
<i>Komparativa aspekter</i>	121
5. FÖRSTÅELSE OCH TOLKNING	124
NÅGRA TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	125
URVAL	132
OLIKA TYPER AV FÖRSTÅELSE	133
<i>Explicit bristande förståelse</i>	133
Missuppfattningar och felläsningar	135
<i>Lexikal och kulturell förståelse</i>	136
<i>Strukturell förståelse</i>	139
<i>Mimetisk förståelse</i>	142
TOLKNINGAR	144
<i>Mikrotolkningar</i>	145
Familjeförhållandena – pappa och Gerard	145
Mammans personlighet	150
"­Banshee"	155
Textnära läsningar eller gissningar	160
<i>Makrotolkningar</i>	160
Budskap	161
Tema, motiv och symbolik	162

DISKUSSION.....	164
<i>Komparativa aspekter</i>	168
6. LITTERATURVETENSKAPLIGA OCH VARDAGLIGA UTTRYCKSSÄTT	171
TEORETISK BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING.....	172
<i>Definitioner och gränsdragningar</i>	178
DE MEST FREKVENTA BEGREPPEN.....	180
DE LITTERATURVETENSKAPLIGA BEGREPPENS FUNKTION.....	183
<i>De litteraturvetenskapliga begreppens beskrivande funktion</i>	183
<i>De litteraturvetenskapliga begreppens analyserande funktion</i>	186
De litteraturvetenskapliga begreppens värderande funktion	188
PSEUDOBEGREPP OCH TVEKSAMHET	190
<i>Författare och berättare</i>	194
<i>Beskrivande eller berättande text</i>	199
VARDAGLIGA UTTRYCKSSÄTT	201
DISKUSSION.....	205
<i>Komparativa aspekter</i>	207
7. DISKUSSION OCH SLUTSATSER.....	210
LITTERÄR SOCIALISATION I SVERIGE OCH FRANKRIKE	210
UNDERSÖKNINGENS KONSEKVENSER OCH RELEVANS FÖR FORSKNINGEN	217
<i>Institutionalisering</i>	218
<i>Textreception och litterär analys</i>	219
IMPLIKATIONER FÖR LITTERATURUNDERVISNINGEN	221
<i>Att bereda för respons</i>	224
<i>Att tala och skriva om skönlitterära texter</i>	227
VIDARE FORSKNING	229
SUMMARY.....	233
SOMMAIRE	245
REFERENSER.....	257
BILAGA 1 "THE BANSHEE"	
BILAGA 2 TABELLER OCH FIGURER	

1. Inledning

Den här avhandlingen handlar om litterär socialisation och om hur olika utbildningssystem och undervisningstraditioner formar olika typer av litteraturläsare. För att det ska vara möjligt att analysera effekterna av litterär socialisation måste minst två olika förhållningssätt till litteraturundervisningen kompareras. Sverige och Frankrike är exempel på två nationer som i de yttre förutsättningarna har flera beröringspunkter. Det är två västeuropeiska länder som i stort sett har en gemensam västeuropeisk kulturtradition bakom sig. Det är även två länder där den yttre skolstrukturen är jämförbar, även om det finns många detaljskillnader. Likheterna består också i att skoldebatten i de båda länderna är livaktig och i att respektive lands skolsystem på olika nivåer ifrågasätts och debatteras på olika arenor.

Bortom de yttre ramarna framträder även skillnader mellan de två länderna. I ett vidare sammanhang än enbart skolan skiljer sig synen på vad som är värdefullt kulturellt kapital. Boel Englund skriver: ”Frankrike är ett land som haft stor kulturell tyngd, med ett bredare borgerligt kulturbärande skikt och en längre och mer glansfull litterär tradition än Sverige” (Englund 1997:8). Detta blir synligt inte minst i gymnasieskolans litteraturundervisning, där de franska kursplanerna betonar den litterära bildningen på ett tydligare sätt än de svenska. En komparation mellan dessa två nationer är fruktbar eftersom såväl likheter som skillnader möjliggör en studie av hur undervisningen påverkar den litterära socialisationen.

Det empiriska material som ligger till grund för undersökningen är 223 texter skrivna av gymnasieelever från olika skolor i Sverige och Frankrike. Texterna är kommentarer till en novell, ”Bansheen” av Joyce Carol Oates (2005; 2007; 2008), och har tillkommit inom ramen för denna undersökning. Elevtexterna har analyserats utifrån olika aspekter, vilka visar konsekvenserna av den litterära socialisationen för textreception i allmänhet, men även för förståelse, tolkning och begreppsanvändning.

Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp

Avhandlingen relaterar till teoretiska perspektiv som främst är hämtade från den litteraturvetenskapliga ämnestraditionen och den gren inom denna som intresserar sig för läsarens reception av skönlitterära texter. Eftersom en utgångspunkt i avhandlingen är att textreceptionen påverkas av de konven-

tioner som präglar litteraturundervisningen är också teoretiska perspektiv om litterär socialisation och om allmänpedagogiska och didaktiska aspekter aktuella. Att det receptionsteoretiska perspektivet tydligt måste relateras till den lästa texten är också en viktig utgångspunkt i denna avhandling.

Texter och läsare

Två centrala begrepp i avhandlingen är text och läsare. Båda dessa begrepp är i sin litteraturteoretiska definition problematiska och att de därtill är vanligt förekommande i vardagliga sammanhang komplicerar bilden ytterligare. Detta hänger dessutom nära ihop med hur man betraktar läsningen som skeende eller process. De olika teoretiska perspektiv som sätter författaren, läsaren, texten eller lässammanhanget i centrum, kan tyckas svåra att förena. Antoine Compagnon (1998) framhåller att det går att argumentera för alla de olika perspektiven, men också att det mellan de teoretiska ytterligheterna finns ett antal mellanled. I praktiken blir det sällan svart eller vitt¹:

Mais pratiquement nous vivons (et nous lisons) dans l'entre-deux. L'expérience de la lecture, comme toute expérience humaine, est inmanquablement une expérience double, ambiguë, déchirée : entre comprendre et aimer, entre la philologie et l'allégorie, entre la liberté et la contrainte, entre l'attention à l'autre et le souci de soi. Cette situation moyenne répugne aux vrais théoriciens de la littérature.² (Compagnon 1998:175)

När man i vardagliga sammanhang talar om läsare är det den verkliga, fysiska eller empiriska läsaren som avses. I receptionsteorin talar man därtill om en tänkt läsare. Wolfgang Iser beskriver en implicit läsare, vilken inte ska förväxlas med den verkliga läsaren, och som finns inbyggd i texten (Iser 1978:34). Iser skiljer på *Wirkungstheorie* och *Rezeptionstheorie* och säger att den senare tydligt har med faktiska läsare att göra, medan den förra framför allt är en responsteori som utgår ifrån texten (Iser 1978:x). Detta kan jämföras med Umberto Ecos modellläsare. Eco talar om textstrukturer som förbereder för en viss typ av läsning. En sluten text är öppen i den bemärkelsen att den är öppen för alla möjliga tolkningar (Eco 1984:8). I

¹ Alla franska citat återges i min översättning.

² Men i praktiken lever vi (och läser vi) i mellanrummet. Erfarenheten av läsning, liksom all mänsklig erfarenhet, är oundvikligen en dubbel, mångtydig, splittrad erfarenhet: mellan att förstå och att älska, mellan språkvetenskap och allegori, mellan frihet och tvång, mellan uppmärksamhet på den andre och omsorg om sig själv. Denna mellansituation väcker motvilja hos de sanna litteraturteoretikerna.

öppna texter är läsaren blir mindre fri att göra sin egen tolkning, eftersom modelläsaren är inbyggd i textens strukturella strategi: "You cannot use the text as you want, but only as the text wants you to use it. An open text, however 'open' it be, cannot afford whatever interpretation" (Eco 1984:9). Såväl Iser som Eco lyfter således fram samspelet mellan läsaren och texten, där ingen av dessa två komponenter kan uteslutas i skapandet av texten.

Även textbegreppet kan betraktas som problematiskt genom att det förekommer i både vardagliga och litteraturteoretiska sammanhang. I det följande används textbegreppet främst om skrivna tryckta texter, eftersom det är en sådan som ligger till grund för undersökningen (den lästa novellen). Petra Magnusson (2014) kallar detta för "diskursiv pappersburen text" (2014:15). Detta begrepp är dock för omfattande för att beteckna den text som eleverna i undersökningen har läst och kommenterat, vilket är den skönlitterära pappersburna texten. Detta går att precisera ytterligare genom att det är en novell, således en narrativ text som har lästs. Ytterligare en aspekt på textbegreppet är att läsarna i ett första skede mött denna text delvis som muntlig text under högläsning, vilket innebär att de kan sägas ha mött två olika texter: den upplästa och den tryckta. Det är dock inte relationen mellan dessa och hur de kan framstå som olika texter som är i fokus här, utan de texter som eleverna i undersökningen urskiljer i relation till texten som artefakt. Utgångspunkten för analysen i sig utgörs också av skrivna texter. Dessa kallas i avhandlingen *elevtexter*, vilket ska förstås som den fysiska artefakt som elevernas handskrivna kommentarer till den lästa novellen utgör. Novellen refereras till antingen som "novellen" eller som "den lästa texten" och då avses den artefaktiska texten.

Ett annat problem är hur man ska definiera litteraturbegreppet. Vad gör att en text kan betraktas som litterär? I inledningen till sin bok om litteraturteori gör Compagnon (1998) ett försök att reda ut frågan men konstaterar att det är en i stort sett omöjlig uppgift som riskerar att leda till cirkeldefinitioner. Det går att sätta gränser, definiera och diskutera vad som är litteratur från en rad olika perspektiv, men risken är diskussionen blir en filosofisk fråga som inte leder någonstans. Frågan är också i vilken grad det tjänar syftet i denna avhandling att försöka reda ut olika synpunkter på vad som räknas till litteratur och inte. En viktig synpunkt som Compagnon lyfter fram är dock att definitionen varierar, både över historisk tid och mellan olika samhällen. Därför måste resultaten av min avhandling relateras till den novell som läses inom undersökningen. Att denna kan betraktas som skönlitterär är

nog ett föga kontroversiellt påstående. Av större betydelse är då hur just denna text kan tänkas få betydelse för receptionen. Trots att utgångspunkten i denna avhandling är eleven som läsare, kan man inte bortse ifrån den skönlitterära textens appellstruktur, vilket är det begrepp som Iser använder för de strukturer som enligt hans synsätt är en förutsättning för läsarens reaktioner.

I denna avhandling betraktas textens struktur som något befintligt i texten som artefakt. Det går, någorlunda objektivt, att konstatera förekomsten av olika stilistiska grepp, exempelvis, vilket är ett synsätt som kan sägas vara strukturalistiskt grundat: ”To say that a poem becomes an autonomous object once it leaves the author’s pen is, in one sense, precisely the reverse of the structuralist position”, säger exempelvis Jonathan Culler (1975:30). Det innebär att det enligt ett strukturalistiskt synsätt finns aspekter i den skönlitterära texten som placerats där av författaren och att dessa finns där oberoende av den empiriska läsaren. Det är texten och dess inneboende egenskaper som står i centrum och den enskilda läsaren blir inte särskilt intressant. Culler vill beskriva hur man kan tillämpa den lingvistiska strukturalismen på litterär analys. Precis som man lär sig ett grammatiskt system för att kunna uttrycka sig språkligt, lär man sig koder (”semiotic conventions”) för hur litteratur är uppbyggd och kan därmed skapa mening i en litterär text. För Culler handlar det inte om tolkning, utan om litteraturens inneboende egenskaper. En förståelse för den litterära diskursen måste finnas med när man går in i läsningen. Den mest grundläggande kunskapen härvidlag handlar om att kunna identifiera ett litterärt verk som ett sådant. Detta kan jämföras med Iserns interaktionella perspektiv som hävdar att det i den skönlitterära texten finns strukturer som framträder på samma sätt för olika läsare, men han menar också att det finns tomrum (*Leerstellen*) i texten som läsaren kommer att tolka på olika sätt beroende på bakgrund, såväl litterär som erfarenhetsmässig. Även den artefaktiska textens potentiella tomrum är av relevans för föreliggande avhandling.

Det kan också jämföras med Louise M. Rosenblatt (1978; 2002), som ofta använts både inom svensk litteraturdidaktisk forskning och som en inspirationskälla för många lärare. Hon företräder det transaktionella perspektivet, där läsningen inte i första hand betraktas som interaktion mellan läsare och text, utan som en ständigt pågående transaktion, där både textens och läsarens egenskaper samspelar i en speciell kontext:

[W]e need to see the reading act as an event involving a particular individual and a particular text, happening at a particular time, under particular circum-

stances, in a particular social and cultural setting, and as part of the ongoing life of the individual and the group. We can still distinguish the elements, but we have to think of them, not as separate entities, but as aspects or phases of a dynamic process, in which all elements take on their character as part of the organically-interrelated situation. Instead of thinking of reading as a linear process, we have to think rather of a complex network or circuit of inter-relationships, with reciprocal interplay. (Rosenblatt 1985:100-101)

Den litterära erfarenheten påverkar därtill hur eleven läser en skönlitterär text, oavsett om eleven har stor eller begränsad litterär erfarenhet. Även Kathleen McCormick (1994) används ofta inom svensk litteraturdidaktisk forskning. Hon beskriver förhållandet mellan läsare och text som olika repertoarer, där läsarens repertoar består av den erfarenhet av och kunskap om den litterära texten som denne tar med sig in i läsningen, men också av en allmän repertoar som inte har med skönlitteratur att göra i första hand. Textens repertoar är egentligen textens inneboende egenskaper, där såväl handling som struktur och språk utgör beståndsdelar. För att mötet mellan läsaren och texten ska vara fruktbart krävs att läsarens och textens repertoarer inte ligger alltför långt ifrån varandra, men de behöver inte heller fullständigt överensstämma. Den slutgiltiga texten får sin utformning beroende på läsarens personlighet, erfarenheter och kunskaper.

Michael Tengberg (2011) beskriver som en begränsning i den litteraturdidaktiska receptionsforskningen ”att den i så liten grad tagit hänsyn till de textuella förutsättningarna för läsakten. Det är ett problem eftersom det utan att ta med texten i beräkningen blir svårt att förklara vad elevernas läsningar är läsningar av” (Tengberg 2011:123). Hans kritik handlar också om att förhållandet mellan transaktionella och interaktionella perspektiv bortses ifrån eller inte reds ut. Tengberg (2011) problematiserar i kapitlet ”Texten som responsförberedande struktur” de olika ståndpunkter som å ena sidan hävdar att det i texten finns en struktur, färdig för alla läsare att reagera på och å andra sidan hävdar att texten med dess strukturer inte finns innan mötet med läsaren (Tengberg 2011:124). Hans lösning på problemet är dels att skilja på texten som artefakt och på det han kallar ”urskild text” (Tengberg 2011:28–29), dels att ”låta begreppet interaktion handla om en dialog mellan läsart och text – och på samma gång mellan text och respons [...]” (Tengberg 2011:127).

Lässammanhang och tolkningsgemenskaper

Även Christian Mehrstam (2009) riktar kritik mot den litteraturdidaktiska forskningen på liknande grunder. Mehrstam diskuterar en ”spricka” mellan ett transaktionellt och ett interaktionellt perspektiv i den svenska litteraturdidaktiska forskningen och föreslår bland annat att den kan överbryggas genom att man betraktar texten och responsen på den som immergenta. Det innebär att man måste ta lässammanhanget i beaktande. Man bör ställa sig frågan vilka ”texter som möjliggjorde och begränsade informanternas responser i undersökningen” (Mehrstam 2009:270). Mehrstam säger också: ”Det som skiljer immergens från ren solipsism är också lässammanhangets kollektiva karaktär. Det finns i ett immergensperspektiv inte möjlighet för *någon* att bli läsare utan att med hjälp av regler, program eller något motsvarande gradvis och ofta med stor möda socialiseras in i det” (Mehrstam 2009:258).

Ett annat sätt att tala om litteraturundervisningens påverkan på receptionen av en skönlitterär text är att som Fish (1980) tala om tolkningsgemenskaper genom vilka man skolas in i ett sätt att läsa skönlitteratur, som blir accepterat och allmänt vedertaget inom gruppen. Fish säger att man i olika (skol-) kulturer påverkas starkt av den rådande tolkningsgemenskapen. Läsaren är inte fri i relation till traditionerna inom denna tolkningsgemenskap. Tolkningsgemenskaperna kan aktualiseras i båda de kontexter som kompareras här. I föreliggande avhandling undersöks hur konventioner i det aktuella lässammanhanget påverkar elevernas reception av en narrativ text och där utgör den aktuella tolkningsgemenskapen en viktig faktor. Det går dock inte att förhålla sig enbart till antingen texten som artefakt eller till den urskilda texten, eftersom huvudintresset är litterär socialisation genom undervisning.

Utgångspunkten är att lässammanhanget är av stor betydelse för den litterära socialiseringsprocessen. Istället för ”regler, program eller något motsvarande” används begreppet konventioner. Det är ett begrepp som bättre täcker in de båda kontexter som avhandlingen undersöker, eftersom graden av styrning varierar mellan de båda. I det lässammanhang som undersökningstillfället utgör är läsaren påverkad av de konventioner han eller hon har vant sig vid att möta i litteraturundervisningen. Vad eleverna lägger märke till i den skönlitterära artefaktiska texten liksom deras tolkningar påverkas av en rad faktorer, där skolans litteraturundervisning utgör en viktig sådan. I denna undersökning blir sammanhanget dock mer komplext, efter-

som den uppgift som genomförs är enskild, samtidigt som det finns ett kollektivt sammanhang i bakgrunden. Den handlar därtill om två olika nationella kontexter. Lässammanhanget blir både de tillfällen då elevtexterna blev till och det sammanhang i vilket litteraturundervisningen för undersökningens deltagare sker till vardags. Båda dessa aspekter har en potentiell påverkan på den text som eleverna urskiljer vid undersökningstillfället.

Elevtexterna i den här undersökningen analyseras utifrån ett receptions-teoretiskt perspektiv, i vilket läsaren betraktas som medskapare av den skönlitterära texten genom att exempelvis interagera med dess appellstruktur (Iser 1978), men också genom att göra tolkningar utifrån associationer som väcks under läsningen. Staffan Thorson (2009) skiljer på receptionsteoretiska och responseestetiska perspektiv och beskriver sitt teoretiska perspektiv på följande vis: ”Mitt receptionsteoretiska perspektiv har fokus på den empiriske läsarens skriftliga reaktioner på olika noveller” (Thorson 2009:152), vilket är av relevans även i denna avhandling. Det responseestetiska perspektivet innebär att fokus läggs på den skönlitterära texten och potentiella responser på det ”retoriska tilltal” (ibid) som finns i denna, alltså sådant som den empiriska läsaren skulle kunna reagera på. Dock kan det behöva kompletteras med andra aspekter som påverkar den empiriska läsaren. Den litterära skolningen kan exempelvis få konsekvenser för hur läsaren förhåller sig till en skönlitterär text, liksom litteraturundervisningens traditioner eller läsarens sociala bakgrund. Litteraturundervisningens konventioner kan också verka normerande i olika hög grad, så till vida att man i olika kontexter blir mer eller mindre benägen att hålla sig inom textens ramar. Det är således inte säkert att det enbart är textens struktur som dikterar villkoren.

Det går inte heller att bortse ifrån att skolans litteraturundervisning i många avseenden är – och måste vara – en speciell form av lässituation. Det innebär att det finns ytterligare perspektiv att ta i beaktande när läsning i en skolkontext undersöks. Iser (1974:280) påtalar att varje läsare kommer att fatta individuella beslut om vad textens tomrum ska fyllas med. En hypotes som undersöks i föreliggande avhandling är dock att dessa beslut också påverkas av litteraturundervisningens konventioner. Annie Rouxel och Gérard Langlade (2004) reser ett antal frågor om litteraturundervisningens ibland motstridiga roller:

Il convient en effet d'examiner le rôle de l'école dans cette tension entre les droits du texte et les droits du lecteur. Ce qui conduit à s'interroger sur la place, le statut et les formes que peuvent avoir les expériences subjectives des œuvres, de la maternelle à l'université, à côté de la nécessaire transmission de

connaissances sur la littérature, son histoire, ses codes, ses rituels... Comment concilier, voire articuler, ces deux volets apparemment antagonistes d'une même ambition didactique : la liberté nécessaire, mais par nature difficilement contrôlable, du lecteur empirique, qui plus est apprenti lecteur, et le respect contraignant, mais tout aussi nécessaire, des codes herméneutiques fixés par les œuvres singulières et la littérature dans son ensemble en tant que monument langagier ? Les normes scolaires coïncident-elles nécessairement avec les droits du texte ou sont-elles d'un autre ordre ? Comment préserver et construire la liberté du lecteur dans la conscience même des limites de cette liberté ?³ (Rouxel & Langlade 2004:13)

I skolans litteraturundervisning blir det en balansgång mellan frihet och tvång. Hur man väljer att hantera relationen mellan läsaren och den skönlitterära texten i ett skolsammanhang leder till litterär socialisation av olika slag, vilket i sin tur påverkar hur den artefaktiska skönlitterära texten hanteras.

Att påstå att eleverna i undersökningen kan interagera med en appellstruktur förutsätter att en sådan finns i texten, delvis färdig för läsaren att förhålla sig till. Till viss del menar jag att det är så, om man med appellstruktur menar att det i den artefaktiska texten finns strukturer som en empirisk läsare potentiellt kan reagera på. Det är dock, som konstaterats ovan, vanskligt att påstå att dessa framstår på samma sätt för alla läsare och i alla sammanhang. Denna problematik som gäller läsarens samspel med den skönlitterära texten kommer man till viss del undan genom att utforma undersökningen på det sätt som har gjorts här. Det är vad undersökningens empiriska läsare väljer att lyfta fram i den lästa skönlitterära texten (som artefakt) som är huvudintresset och därmed också de urskilda texter som blir resultatet av deras läsningar. Därigenom blir det också möjligt att relatera de mönster som återkommer i elevtexterna både till den lästa skönlitterära texten

³ Det är lämpligt att undersöka skolans roll i denna spänning mellan textens och läsarens rättigheter. Detta leder till ett ifrågasättande av den plats, den ställning och de former som de subjektiva erfarenheterna av verken kan ha, från förskolan till universitetet, vid sidan av den nödvändiga överföringen av kunskap om litteraturen, dess historia, dess koder, dess ritualer... Hur ska man förena, rent av foga samman, dessa två synbarligen motstridiga delar i en och samma didaktiska ambition: den empiriska läsarens (som därtill är en lärande läsare) nödvändiga, men av naturen svårkontrollerade frihet, och den hämmande, men lika nödvändiga respekten för de hermeneutiska koder som är fasta för det enskilda verket och för litteraturen i stort i dess egenskap av språkligt monument? Sammanfaller skolkoderna nödvändigtvis med textens rättigheter eller är de av en annan ordning? Hur ska man bevara och konstruera läsarens frihet i själva medvetenheten om denna frihets begränsningar?

och till det bakomliggande sammanhanget i form av skolans litteraturundervisning. De passager i den lästa texten som lyfts fram i flertalet elevtexter tas i särskilt beaktande. Mehrstam (2009) ställer sig frågan vad som händer med ”*texten* [...] under ett aspektskifte som tar lång tid, som i en litteraturhistorisk forskningsprocess eller när en elev socialiseras in i undervisningens läsararter” (2009:272), vilket är ytterligare en fråga som är relevant för föreliggande avhandling.

Inom den franska litteraturdidaktiska forskningen och i talet om skolans litteraturundervisning används ofta begreppet *lecture littéraire* (litterär läsning). Användningen av begreppet kritiseras ibland för att vara alltför lättvindig och icke problematiserande. Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne och Dominique Ledur (2013) menar att man inte kan tala om det i bestämd form singularis, som om innebörden vore självklar, utan ger exempel på olika definitioner av begreppet. Det kan helt enkelt betyda läsning av litterära texter, vilket implicerar att den skönlitterära texten är färdig, ett synsätt som överensstämmer med det strukturalistiska. Det finns emellertid också definitioner som sätter läsaren i centrum och definitioner som framhåller växelverkan mellan text och läsare och som betonar hur man rör sig mellan olika delar vid läsningen. Trots att begreppet är problematiskt om man inte definierar dess betydelse, menar Dufays et al. att det fyller en funktion inom litteraturdidaktiken under förutsättning att man betraktar all läsning som pluralistisk och att relationen mellan vanlig läsning och litterär läsning betraktas som ett kontinuum, där de båda går ut och in i varandra. Detta synsätt måste resultera i en undervisning som tar hänsyn till olika faktorer, såväl känslomässiga som analytiska.

Avhandlingens resultat måste också relateras till det faktum att elevtexterna har skrivits inom ramen för två undervisningstraditioner som har olika litteraturteoretiska utgångspunkter. Den franska litteraturundervisningen bygger på en strukturalistisk och formalistisk tradition (Rouxel & Langlade 2004) där bland andra Barthes (1994), Greimas (1966) och Genettes (1980; 1988) synsätt är centrala (Daunay 2007:161). Eleverna tränas i att leta efter vissa strukturer i den skönlitterära texten enligt analysmodeller. Modellerna eller strukturerna finns att söka i litteraturundervisningen och dess potentiella inflytande över läsningen i en given situation. Detta kan också leda till att lärarens, läromedelsförfattarens eller litteraturforskarens läsning betraktas som ett facit och då blir det inte den enskilda empiriska läsaren som urskiljer en text utifrån sina egna förutsättningar. I den svenska

litteraturundervisningen har fokus skiftat i något högre grad, men under senare år har läsorienterade teorier vilka bygger på exempelvis Judith Langer (2005), Rosenblatt (1978; 2002) och McCormick (1994) haft stort inflytande (se t.ex. Degerman 2012:119-120; 146 och Tengberg 2010). Detta har lett till att läsaren står i fokus i högre grad i den svenska litteraturundervisningen, jämfört med den franska, där närläsning av texten får en större betydelse.

Koder, kapital och habitus

De två olika skolsystem och undervisningstraditioner som ligger till grund för avhandlingen kan till viss del beskrivas med hjälp av Basil Bernsteins (1975) begrepp sammansatt (*collection*) och integrerad (*integrated*) kod. Den sammansatta koden kan förstås som ämnesbaserad, det vill säga det enskilda ämnet är utgångspunkten och avgränsningarna gentemot andra ämnen är tydlig. Den sammansatta koden präglas också av ett noggrant kontrollsystem, i form av sammanfattande eller avslutande examinationer. Den integrerade koden är ämnesövergripande och kan jämföras med en skola där utgångspunkten är samarbete. I den sammansatta koden ligger fokus på *states of knowledge*, vilket Bengt Sjöstedt (2013:50) översätter med ”kunskaps-tillstånd” och i den integrerade på *ways of knowledge* (”kunskapsvägar” i Sjöstedts översättning). Dessa begrepp blir i föreliggande avhandling relevanta för beskrivningen av de ramfaktorer i form av olika styrdokument, vilka påverkar undervisningen.

Ett annat sätt att beskriva hur man positionerar sig i olika system finns hos Pierre Bourdieu. Bourdieu (1977) talar om olika typer av kapital, såsom ekonomiskt kapital (materiella tillgångar) och kulturellt kapital⁴ (språkbruk, kunskaper om kultur). Det kulturella kapitalet är ett symboliskt kapital, det vill säga inte kopplat till materiella tillgångar. I Donald Broadys tolkning innebär begreppet: ”*det som av sociala grupper igenkännes som värdefullt och tillerkännes värde*” (Broady 1991:169). För föreliggande avhandling är det främst det kulturella kapitalet som är relevant. Det kulturella kapitalet kan sägas vara en undergrupp till det symboliska och är viktigt i en kultur som den franska (Broady 1991:171). Bourdieu använder kapitalbegreppen för att analysera det franska samhället och de skiljelinjer mellan olika fält som han ser där. I hans resonemang blir också klassbegreppet viktigt. Hos Bourdieu

⁴ Broady föreslår som alternativ svensk översättning ”bildningskapital” (1991:174).

och Jean-Claude Passeron (2008:119 ff.) är social bakgrund en viktig faktor för att förklara skillnader mellan olika elevers resultat. I föreliggande avhandling är inte motsättningen mellan ekonomiskt och kulturellt kapital relevant. Inte heller sociala skillnader är i centrum. Skillnader och likheter mellan olika skolsystem kan dock också beskrivas med hjälp av kapitalbegreppet i relation till vilken vikt man lägger vid att eleverna genom skolundervisningen ska förvärva ett kulturellt kapital. Skolundervisningens syn på det kulturella kapitalet kan betraktas som en avspeglning av vad som inom det aktuella samhället anses vara ett värdefullt kulturellt kapital.

Ett annat grundläggande begrepp hos Bourdieu är *habitus*. Broady (1998) tolkar begreppet enligt följande: ”En människas habitus grundlägges genom de vanor hon införlivar i familjen och skolan och fungerar sedan som ett seglivat och ofta omedvetet handlingsmönster. Habitus kan betraktas som förkroppsligat kapital” (Broady 1998:3). Bourdieus utgångspunkt är det franska samhället och utbildningsväsendet och hans teorier är inte alltid direkt överförbara på det svenska systemet, vilket Broady (1998) påpekar. Dock är teorierna användbara för att förklara skillnader mellan vad som betraktas som värdefullt kulturellt kapital i olika kulturella kontexter, till exempel på vilka sätt man ska läsa, behandla och bearbeta en litterär text. Skillnader mellan de olika skolsystemen skulle i det här sammanhanget kunna förklaras med att respektive skolsystem format elevernas litterära habitus, i detta fall deras sätt att vanemässigt ta sig an texter.

Tidigare forskning

Läsarens relation till texten och vad som sker i mötet mellan dem har undersökts i empiriska receptionsstudier, med skiftande fokus. Den svensk-ämneshdidaktiska forskningen i Sverige domineras av ett socialkonstruktivistiskt perspektiv (Skar & Tengberg 2014) men i föreliggande avhandling är det delvis andra perspektiv som blir betydelsefulla, vilket den ovanstående teoretiska genomgången har indikerat. I kommande avsnitt, som berör tidigare forskning, kommer därför huvudsakligen studier som har tydliga beröringspunkter med avhandlingens fokus att presenteras. Annan tidigare forskning som handlar om de mer specifika områden som behandlas i relation till resultaten tas upp i inledningen till respektive kapitel.

Litteraturdidaktisk forskning i Frankrike

Den litteraturdidaktiska forskningen i Frankrike har kritiserat litteraturundervisningen för att inte vara tillräckligt metodbaserad, vilket innebär att forskningen till viss del ägnat sig åt att utarbeta metoder för litteraturanalys. Metoderna som utarbetas är ofta strukturalistiskt inriktade. Bertrand Daunay (2007), som gör en genomgång av den franska litteraturdidaktiska forskningen från 1970-talet och framåt, konstaterar en avsaknad av studier med en annan inriktning. Han föreslår själv psykoanalytisk eller marxistisk litteraturanalys (2007:160). De receptionsteoretiskt inriktade studier som genomförts har också bidragit till att synliggöra ett strukturalistiskt fokus i den franska litteraturundervisningen, vilket, enligt Daunay, ofta kolliderar med elevernas vardagspraktik. Han säger också att skolpraktiken har blivit "le calque d'une pratique lettrée, instituée seule *pratique de référence* de la lecture scolaire des textes littéraires"⁵ (Daunay 2007:155). Den teoretiska litteraturforskningen varnar också för riskerna med att litteraturundervisningen blir alltför teknisk.

I centrum för intresset står, trots forskningens teoretiska inriktning, den faktiska undervisningen, men framför allt som något man kritiserar och vill hitta alternativ till. Redan under 1970-talet kritiserades exempelvis explikationsövningarna, det vill säga systematiska närläsningar av skönlitterära texter, men också läromedlens urval och upplägg (Daunay 2007:144). I Frankrike har intresset för att studera den faktiska undervisningen varit mindre än i Sverige. Daunay betonar också att det är i beskrivningen av praktikerna som forskningen får betydelse, inte i den faktiska undervisningssituationen.⁶ Avståndet mellan den litteraturdidaktiska forskningen och den faktiska undervisningen består, även om några studier under 2000-talets första år har försökt att ändra på det. De studier som genomförts är entydiga: även om den litteraturdidaktiska forskningen kan vara nytänkande både när det gäller teoretiska aspekter och hur dessa skulle kunna omsättas i praktiken är traditionens makt stor hos lärarna och läromedelsförfattarna. I flera fall är

⁵ en kalkering av en bildad praktik, instiftad som enda *referenspraktik* för skolläsningen av litterära texter.

⁶ Den första studien som intresserar sig för den faktiska undervisningen är Franck Marchands *Le français tel qu'on l'enseigne* (1971) (Franska så som det undervisas). Även om de inte är så många, finns det några studier av nyare datum som genom exempelvis läromedelsanalyser, paneldiskussioner och analyser av korpusar kan uttala sig om vad som läses i franska klassrum och hur det lästa behandlas (se t.ex. Dupuy 2009 som studerar litteraturundervisningen i grundskolans tidiga år).

dessutom kursplanerna nytänkande, men detta får inte genomslag i undervisningen (se t.ex. Veck 1994⁷).

På senare år har eleven stått mer i centrum för intresset för forskningen, framför allt eleven som läsare och eleven i relation till den skönlitterära texten. Detta syns bland annat genom ett ökat intresse för förståelse och tolkning, vilket exempelvis Catherine Tauveron, Bertrand Gervais och Vincent Jouve (2001) ägnat sin forskning åt. En diskussion om hur nya och mer heterogena elevgrupper ska bemötas pågår inom hela utbildningsväsendet, men trots att eleven och dennes läsande tydligt står i centrum för exempelvis förståelse och tolkning av den skönlitterära texten förblir resonemangen om hur man bäst förhåller sig till detta i undervisningssituationen teoretiska.

Empiriska receptionsstudier

I.A. Richards (1929) hör till föregångarna inom den empiriska litteraturreceptionsforskningen, genom den undersökning han genomförde om Cambridgestudenter och deras missuppfattningar av skönlitterära texter. Richards sätter läsaren i fokus, men framför allt genom att tala om att felaktiga läsningar av en text kan korrigeras genom undervisning. Richards läsare blir snarast en idealläsare, vars villkor dikteras av texten, men också av lärarens läsning, vilket innebär att lärarens urskilda text betraktas som *facit*.

På 1950-talet genomförde Gunnar Hansson (1959) en studie av diktupplevelser, där ett syfte var att undersöka vilken påverkan olika faktorer hade på hur studenter upplevde en dikt. Ett intresse var att undersöka vilken undervisningsmetod som hade bäst effekt på diktupplevelsen. Hansson kom fram till att det fanns olika stadier i diktupplevelsen, där det första stadiet innebar oreflekterade kommentarer, kopplade till den egna personen eller den egna erfarenheten och där efterföljande stadier kopplade till exempelvis annan litteratur (Hansson 1959:361). Både Richards och Hansson utgår ifrån att det går att påverka informanternas läsningar i olika riktningar. Idag känns det möjligen förlegat att försöka påverka en upplevelse, åtminstone om man med upplevelse menar en känslomässig sådan, men samtidigt väcker frågeställningen nya, högst relevanta frågor, om vad som egentligen är syftet med litteraturundervisningen i skolan.

⁷ I några delstudier undersöker han lärares syn på ämnet (via enkäter), styrdokumentet, läromedel och undervisningen.

Även i Frankrike har det i litteraturundervisningen funnits en strävan efter att forma elevernas smak. Violaine Houdart-Mérot (2004:223) kallar det för ”pédagogie de l’admiration” (beundrans pedagogik) och framhåller att åtminstone fram till 1960-talet innebar att lära sig läsa en litterär text på gymnasiet att man skulle lära sig att beundra den, och då framför allt mästerverken inom den franska litteraturhistorien. Detta är också framskrivet i styrdokumentet, där ett syfte är att man ska påverka elevernas smak när det gäller litteratur. Houdart-Mérots intervjuer med såväl gymnastiser som studenter visar att traditionen att beundra såväl författaren som verket fortfarande lever kvar, även om det är mindre tydligt idag (Houdart-Mérot 2004:227).

I frågan om lärarens läsning som facit för receptionen har de två kontexter som utgör underlag i föreliggande avhandling delvis olika inställning, vilket kan tänkas få en avspeglning i elevens relation till den skönlitterära texten. Begreppet litterär socialisation genom undervisning innebär att litteraturundervisningens olika inriktning får olika konsekvenser för eleven som läsare och att skolans litteraturundervisning, oavsett inriktning, syftar till att påverka elevernas läsningar. Även när det uttalade syftet är att väcka läslust i allmänhet innebär det en påverkan.

Litteraturundervisningssituationen är i sig påverkad av olika omkringliggande faktorer. Vilka konsekvenser olika ramfaktorer får för läsning undersöker Bengt-Göran Martinssons (1989) i vad som kan sägas vara en historisk receptionsstudie. Genom att studera studentuppsatser undersöker Martinsson vilken författarsyn, verksyn och litteratursyn som kommer till uttryck i uppsatserna vid olika tidpunkter i historien och de förhållningssätt som studenterna intar i relation till dessa. Martinsson visar hur fokus har skiftat under årens lopp, beroende på hur studenterna positionerar sig i relation till författare, verk och litteratur. Detta relateras till den litteraturundervisning som styrdokumentet implicerar. I Martinssons fall handlar det inte om att aktivt försöka påverka studenters läsningar, utan genom att analysera ett befintligt material visar han att skolans ramar vid olika tidpunkter påverkar studentuppsatserna. Han framhåller också hur viktig traditionens makt är: ”Det hela skulle också kunna beskrivas som att skolans traditioner här har visat sin immunitet mot yttre förändringar” (Martinsson 1989:177).

Studenters reception av litterära texter har undersökts i senare undersökningar, bland annat av Thorson (2009) som undersöker litteraturreception

hos grundstudenter inom litteraturvetenskap och hos lärarstudenter. Thorson bad studenterna läsa skönlitterära texter och föreslå en presentation av den på ett seminarium för studenter i deras egen situation. Frågan lydde ”Vad skulle du vilja att seminariedeltagarna med hjälp av din presentation såg i novellen?” (Thorson 2009:150-151). Thorson kommer fram till att det finns en viss skillnad mellan hur grundstudenterna i litteraturvetenskap och de blivande svensklärarna besvarar frågan. Thorson avslutar sin studie med att beskriva det han kallar ”den känslofulla paradoxen” (Thorson 2009:249). Denna paradox består i att läsandet av studenterna beskrivs som lustfyllt – själva motivet till läsandet är att det ger känsloupplevelser – samtidigt som man genom en litteraturvetenskaplig utbildning tränas i att distansera sig från känslaspekter på den skönlitterära texten. Thorsons åsikt är att den akademiska utbildningen bör leda till att studenterna kan förhålla sig till känsloupplevelsen och för att de ska kunna göra det krävs både en litteraturvetenskaplig begreppsapparat och en litteraturvetenskaplig teoribildning.

Thorsons studie har hämtat inspiration från Örjan Torells, Stig Bäckmans Olga Gontjarovas och Monica von Bonsdorffs (2002) studie, vilken refereras nedan i avsnittet nationella komparationer. Både Thorson och Torell et al. iscensätter en undersökning som genererar ett empiriskt material istället för att undersöka ett befintligt sådant. Det leder till intressanta fynd när det gäller vad studenterna väljer att lyfta fram i den skönlitterära texten som viktigt för andra att lägga märke till. Resultaten relateras till litteraturundervisningen både i skolan och inom högre utbildning, även om Torell et al. lägger större fokus på gymnasieutbildningen (studenterna är där precis i början av sin lärarutbildning).

Inom svensk litteraturdidaktisk forskning har intresset inte varit särskilt stort för empiriska receptionsstudier men de få som redovisats ovan visar att det går att se mönster i hur informanterna hanterar den skönlitterära texten. Det går att se dessa mönster som ett resultat av den litteraturundervisning eleverna har genomgått, vilket kan tolkas som att litterära socialisationsprocesser äger rum. Empiriska receptionsstudier kopplas ofta till en undervisnings- eller skolkontext, oavsett om syftet är att undersöka hur undervisningen kan förändras eller om intresset är konsekvenserna av den. För att resultaten av en empirisk receptionsstudie ska kunna sättas i relation till undervisningen måste denna, utöver förhållandet läsare-text, också tas i beaktande. Ett sätt att göra det är att undersöka litteraturundervisningens socialiserande påverkan på eleven som läsare.

Litterär socialisation

Begreppet litterär socialisation kan leda tankarna åt olika håll. När man i Tyskland under 1970-talet börjar intressera sig för litteraturdidaktiska frågor handlar begreppen *Lesesozialisation* och *Literarische Sozialisation* om vad som formar barn och elever till läsare och hur man skolar in dem i en litterär värld. I första hand var intresset hur man i skolan kunde bemöta barn från socialgrupper med låg utbildningsnivå (Pieper 2011). Begreppen används även idag för att tala om hur man i skolan ska förhålla sig till klyftan mellan elever från olika bakgrund, ett problem som fortfarande är olöst:

Key issues were raised then that the educational system has still been unable to solve: how to design learning contexts in such a way that 'Bildung' is not what learners need to bring with them in order to unfold it further, but opportunities are offered for experiences which allow students to develop their potential as readers. (Pieper 2011:190)

Begreppet litterär socialisation används ofta i betydelsen att skola in någon till att bli litteraturläsare överhuvudtaget. När Gerbert Kraaykaamp (2003) definierar litterär socialisation betonar han starkt den sociala interaktionen som en viktig beståndsdel: "Literary socialization means that both cognitive and motivational resources are strengthened by concrete activities or circumstances in social interaction, which foster children's cultural development" (Kraaykamp 2003:235-236). Det är inte enbart skolan som förutsätts ha en socialiserande effekt på individens förhållande till litteraturen, utan även andra sociala sammanhang relaterade exempelvis till hemförhållanden och uppfostran (jfr även Heath 1983). Även J.A. Appleyard (1994) beskriver den litterära socialisationen som en utveckling, från det yngre barnet som den lekande läsaren, till den vuxne läsaren som pragmatisk läsare.

Såväl hemmet som skolan har således en påverkans effekt på om man överhuvudtaget blir en läsare eller inte. Utöver den socialisering till läsare som sker i hemmet och i de tidiga åren, har skolan också en påverkan när det gäller hur man förhåller sig till det lästa. När man talar om läsning i ett skol-sammanhang betonas att texten blir till i samspel med andra, genom exempelvis litteratursamtal (Langer 2005:30). I sammanhang där olika intryck och åsikter ställs mot varandra växer en djupare förståelse och nya tolkningar fram. Detta blir då ett lärande som sker i situationen, tack vare att man ingår i en kontext. Trots att eleverna i denna undersökning lämnas ensamma kan det tänkas att den tolkningsgemenskap de normalt sett ingår i påverkar deras

reaktioner på texten indirekt. Langer betonar starkt att den sociala situationen bidrar till skapandet av föreställningsvärldar och framför allt till att dessa blir föränderliga: ”Elevernas föreställningsvärldar påverkas av deras olika erfarenheter, deras motiv för att läsa, deras antaganden om vad läraren vill och deras uppfattningar om vad som är politiskt eller socialt korrekt” (Langer 2005:54). I föreliggande avhandling är varken personliga egenskaper eller den tidiga litterära socialisationen i bemärkelsen att man socialiseras till läsare det huvudsakliga intresset. Istället är det elevens respons på en skönlitterär text med dess appellstruktur i relation till litteraturundervisningstraditioner som undersöks, det vill säga hur olika sätt att hantera den skönlitterära texten i skolan får konsekvenser för elevers förhållningssätt till den.

Det innebär att i det följande definieras den litterära socialisationen som det sätt på vilket skolans litteraturundervisning påverkar den empiriska läsaren att förhålla sig till skönlitterära texter. För att frågor om litterär socialisation ska kunna fördjupas behöver olika typer av litteraturundervisning ställas emot varandra och genom nationella komparationer kan mönster framträda tydligare.

Nationella komparationer

Nationella komparationer inom utbildningsområdet har under de senaste åren rönt stor medial och politisk uppmärksamhet i Sverige och andra länder. Resultaten av undersökningar som PISA⁸ (Programme for International Student Assessment) och PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) påverkar synen på skolan och blir i den allmänna debatten det mest betydelsefulla måttet på dess framgång eller tillbakagång. Den debatt som omgärdar undersökningarna hamnar ofta i en krisdiskurs (Martinsson 2015a; Martinsson 2015b; Tengberg 2015). Jämförelserna kritiseras för att inte ta hänsyn till tillräckligt många faktorer och för att de endast speglar en

⁸ I PISA-undersökningen 2009 låg Sverige och Frankrike på ungefär samma medelpoäng (497 respektive 496) i läsförståelsetestet. 2012 hade Sverige en medelpoäng på 483 och Frankrike 505. För Frankrikes del har resultaten varit stabila sedan mätningarna startade 2002 (Ministère de l'Éducation Nationale 2013b), medan de svenska resultaten har försämrats, inte bara poängmässigt, utan också i relation till de andra ländernas resultat. 2012 låg Sverige för första gången under OECD-genomsnittet (Skolverket 2013b). Fullständiga analyser och rapporter finns såväl på OECD:s hemsida (<http://www.oecd.org/pisa/>) som hos de nationella skolmyndigheterna (exempelvis Skolverket 2010; 2013a; 2013b och Ministère de l'Éducation Nationale 2013b).

begränsad del av vad exempelvis läsförmåga egentligen innebär. Kritiken handlar också om vilken kunskapssyn som framkommer i undersökningarna, samt på vilket sätt de gynnas eller missgynnas av olika länders utbildnings-system och utbildningsfilosofi (Kreiner 2010; Jakobsson 2013). Svein Sjøberg (2007) framhåller testernas politiska och inte minst ekonomiska bevekelsegrunder. Mest uppmärksamhet i debatten som omgärdar undersökningarna får vilken plats landet hamnar på i rankningen. Skillnaderna mellan de olika stegen är dock oftast inte statistiskt signifikanta (Sjøberg 2007; 2012) och med andra beräkningsmetoder skulle listan kunna se helt annorlunda ut (Kreiner 2010). Sjøberg (2007; 2012; 2014) kritiserar också de världsomfattande undersökningarna för att varken ta hänsyn till exempelvis yttre och inre motivation hos eleverna vid testtillfället, texterna som läses eller de olika översättningarna av dem.

Undersökningar som PISA och PIRLS utgör en del av en omfattande internationell verksamhet av nationella komparationer på utbildningsområdet. Andra kartläggningar av olika slag visar att det finns skillnader mellan olika länders skolsystem när det gäller exempelvis lärarlöner, antalet ut-examinerade elever eller hur många studenter som studerar utomlands (Desjardins, Garrouste-Norelius & Mendes 2004). Studier inom det allmänpedagogiska området analyserar skillnader i organisations- och strukturfrågor och utbildningssystemen i stort (se t.ex. O'Dowd & Fägerlind (red.) 2000). Bakomliggande faktorer, som ekonomi, styrdokument och kulturella aspekter påverkar i förlängningen undervisningen ända ner på ämnesnivå (Sjöstedt 2013). Resultaten i PISA- och PIRLS-undersökningarna ställs också i relation till sådana strukturellerade faktorer (Fredriksson, Holzer, McCluskey-Cavin & Taube 2009; Fredriksson 2010).

Att mäta kunskaper i världsomspännande undersökningar ger visserligen *en* bild av resultatet av skolundervisningen, men dessa kunskaper kan problematiseras och fördjupas på olika sätt. Eftersom resultaten av stora nationella jämförelser kritiserar från olika håll, blir det angeläget att fördjupa och förklara genom andra typer av undersökningar. Även om inte PISA enbart använder sig av skönlitterära texter, är läsning av skönlitteratur en viktig del av skolundervisningen i många länder.

Litteraturdidaktiska komparationer

Läsning är inte bara läsförståelse och både läsning och läsförståelse måste relateras till olika aspekter såsom exempelvis litteraturundervisningens

traditioner i relation till olika typer av resultat. Trots krisdiskursen används exempelvis inte den litteraturdidaktiska⁹ forskningen i någon större utsträckning för att hitta fördjupade förklaringsmodeller (Martinsson 2015a). Det finns därtill i Sverige få studier som går på djupet med nationella komparationer på läsningens område och som ställer andra frågor och använder andra metoder.

Skillnaderna mellan olika nationer, i såväl förutsättningarna för undervisningen som i undervisningstraditionerna och vad detta resulterar i, bekräftas i komparativa studier med inriktning mot modersmålsundervisning eller med litteraturdidaktiska förtecken. Ett sådant exempel utgörs av Sjöstedts (2013) avhandling som ur ett svenskt perspektiv jämför den svenska och den danska gymnasiala modersmålsundervisningen. Huvudintresset är de styrsystem som på olika nivåer påverkar undervisningen ända ner på klassrumsnivå.

Nationella komparationer på en övergripande nivå visar att många faktorer är betydelsefulla för att man ska förstå och kunna förhålla sig till resultatet av undervisningen ur olika aspekter. En fördjupning kan göras genom att utgångspunkten för komparationen är en specifik ämnesdisciplin. Studier som intresserar sig för exempelvis begrepp som literacy i en vid bemärkelse visar att den enskilt viktigaste faktorn när det gäller en bibehållen hög literacynivå, oavsett bakgrund, är utbildning. Även den sociala bakgrunden påverkar, men är inte lika betydelsefull som utbildningen (Boudard 2001; Desjardins 2003¹⁰).

⁹ I PISA- och PIRLS-undersökningarna ingår inte enbart skönlitterära texter, men det är en av de texttyper som läses där. Texttyperna i de internationella undersökningarna analyseras t.ex. hos Atle Skaftun (2006:24 ff.; 40 ff.). Han visar bland annat att begreppen texttyp och genre behöver problematiseras i större utsträckning även i dessa sammanhang. Skaftun ser ett problem med kategoriseringen så som den görs i PISA:

Den eneste faren jeg ser med denne måten å tenke genre på, er at den er omgitt av en aura av lingvistisk vitenskaplighet og gir inntrykk, særlig ved sin inkluderende gestus i retning formater som grafer, diagram, kart, tabeller og skjema, av å være altomfattende. Det er det usunt å tro på så lenge det noen av os vil kalle genrenes sjel, ekskluderes fra feltet, til fordel for aspekter ved tekstene som tilsynelatende er lettere å operasjonalisere i testsammenheng. (Skaftun 2006:43)

¹⁰ Data för studien kommer ifrån den av OECD genomförda undersökningen *International Adult Literacy Survey* som undersöker bland annat läsförståelse i en vuxen population i ett antal länder. Denna relateras till frågor som rör social bakgrund, yrke och läsvanor.

Försök att överbrygga skillnader mellan olika länders undervisningstraditioner har gjorts på Europeanivå inom olika projekt. Inom de moderna språken har detta resulterat i en gemensam nivåbeskrivning, den europeiska språkportfolion¹¹ (European Centre for Modern Languages 2014). Med inspiration ifrån detta projekt har projektet *Literary Framework for Teachers in Secondary Education* initierats. Syftet är att formulera litterära kompetensnivåer med utgångspunkt i styrdokument i ett antal europeiska länder, inklusive förslag på titlar som lämpar sig för läsning på respektive nivå. Projektet är ett samarbete mellan Nederländerna, Tyskland, Tjeckien, Portugal, Rumänien och Finland (Witte & Sâmihăian 2013). Efter att ha analyserat kursplaner från respektive land kom man fram till att det för dessa sex länder verkade vara möjligt att definiera ett ramverk för litteraturundervisningen, men man framhåller att studien måste utökas till fler europeiska länder. Man använder sig i beskrivningarna av begreppet litterär kompetens och denna beskrivs i olika steg. Sådana gemensamma referensramar kräver djupgående kunskaper om de olika ländernas förutsättningar och utgångspunkter, varför en analys av kursplaner behöver kompletteras med andra studier som fördjupar frågeställningar om vad en nationell undervisningstradition betyder för att socialisera elever till litteraturläsare.

Av relevans för att placera föreliggande avhandling i ett sammanhang är också de studier som intresserar sig för reception ur ett komparativt perspektiv. Lena Kåreland har deltagit i en större fransk receptionsstudie där elever i olika åldrar läst H.C. Andersens *Den lilla sjöjungfrun*. I jämförelsen mellan svenska och franska studenter lyfter hon framför allt fram att de svenska studenterna är mer fokuserade på genusfrågor. En förklaring till detta är att det finns ett större intresse för sådana frågor i Sverige. En annan är att det i den franska undersökningen även ingår små barn och elever i lägre skolår, vilka kan förväntas fokusera på andra saker. Kårelands undersökning visar att de svenska studenterna har en varierad reception av sagan: ”De låter perspektiven växla, och de tar såväl sin allmänna som sin litterära repertoar i bruk i mötet med den lilla sjöjungfrun” (Kåreland 2009:219). Kåreland ser exempel på att studenterna besitter en viss litterär kompetens genom att de

¹¹ Europeisk språkportfolio är ett pedagogiskt verktyg, som tillkommit på initiativ av Europarådet, och som ska underlätta både bedömningen i sig och kommunikationen om denna. Den ska också vara ett verktyg för både elever och lärare genom att tydligt synliggöra var eleven befinner sig och vad nästa steg är (se t.ex. *Handledning Europeisk språkportfolio 6-16 år* Skolverket 2014).

kan genrebestämma sagan, men konstaterar att ingen av dem lyfter fram symboliken.

Den franska delen av studien hade inte huvudfokus på den nationella komparationen, utan på hur sagan om den lilla sjöjungfrun kan användas på olika nivåer i utbildningssystemet. Det ingår dock också några studier av hur receptionen av sagan sker i olika nationella kontexter. I slutsatserna lyfts fram att den inriktning som finns i olika kontexter också påverkar receptionen (Dubois-Marcoin, red. 2008). Diskussionen förs sedan framför allt ur ett komparativt perspektiv mellan olika ålderskategorier i ett internationellt perspektiv. Resultaten kan tolkas som att man genom att använda en och samma text i olika kontexter har fått indikationer på att utbildningssystemet och undervisningen är betydelsefulla för receptionen av texten.

Två studier som har många beröringspunkter med min avhandling, på olika sätt, är Boel Englunds (1997) komparativa studie av svenska och franska gymnasieantologier vid två tidpunkter i historien, 1920 och 1980 och Torells et al. (2002) komparation av svenska, finska och ryska modersmålsstudenter. Englund jämför läromedlens roll som kulturellt ”återskapande” (Englund 1997:44) och visar hur man genom de läromedel som används i litteraturundervisningen bidrar till att skapa och konservera en bild av en kulturell värld och hur denna kan skilja sig mellan två länder som är både lika och olika.

Torells et al. (2002) nationellt komparativa receptionsstudie undersöker svenska, finska och ryska blivande modersmålslärares reception av olika skönlitterära texter. Syftet med studien är att jämföra ”extremt olikartade litterära skolkulturer på nationell nivå” (Torell 2002:11). I studien används begreppet litterär kompetens i tre olika definitioner: konstitutionell kompetens, literary transferkompetens och performanskompetens. Torell menar att vi alla besitter konstitutionell kompetens, vilket ska förstås som en medfödd fiktionsskapande förmåga hos människan. Med performanskompetens menas den inlärd kunskapen om hur man analyserar litterär text. Literary transferkompetensen, innebär, kortfattat, att läsaren kopplar det lästa till sin egen erfarenhet: ”Genom *literary transfer* förs läsarens personliga liv och erfarenhetsvärld in i texttolkningen och tillför texten mening genom att anknyta den till en otvetydig *verklighet* – läsarens” (Torell 2002:86).

Dessa tre kompetenser bör enligt Torell et al. vara i balans för att man ska kunna kalla sig en kompetent litteraturläsare. Resultaten visar att de ryska studenterna är överlägsna när det gäller performanskompetensen. De är

textnära och kan relatera den skönlitterära texten till andra kunskaper. Även om performanskompetensen ibland har en tendens att blockera de andra kompetensstyperna slår undersökningen fast att "[d]en ryska skolkulturen ger ojämförliga möjligheter för unga människor att utveckla en litterär kompetens med det slags mångsidighet som kan ge en verklig humanistisk potential i umgänget med litteraturen – och därmed livet i allmänhet" (Torell 2002:99). De svenska studenternas literary transferkompetens blockerar de andra kompetenserna och gör att den skönlitterära texten hamnar i skymundan. De vill i högre grad att deras blivande elever ska lägga märke till sådant som berör den egna intressesfären, genom att: "de släpper kontakten med novellen och i stället skjuter i förgrunden det privata tankespår som texten aktualiserat" (Bäckman 2002:108).

De nationella komparationerna inom litteraturdidaktikens område visar att det finns skillnader mellan olika länder när det gäller litteraturläsning och litteraturreception, vilka är en följd av en rad olika orsaker. Komparationerna visar att svenska elever och studenter, i jämförelse med andra nationer, har en tydlig tendens att hamna i ett erfarenhetsbaserat resonemang och att de är bra på att relatera den skönlitterära texten till sig själva. De är sämre på att göra litteraturvetenskapliga analyser. Studierna visar att varken undervisningen, läromedlen eller styrmedlen förbereder dem för det senare. Konsekvenserna för arbetet med skönlitterära texter i undervisningen behandlas också, och antingen det erfarenhetspedagogiska perspektivet eller, tvärtom, det litterära bildningsperspektivet förespråkas (se t.ex. Sjöstedt 2013 och Torell et al. 2002).

Ur ett franskt perspektiv intresserar man sig framför allt för komparationer med andra franskspråkiga länder som Belgien och Kanada (se t.ex. Dufays et al. 2013; Dufays 2007). Med utgångspunkt i specifika teman undersöks litteraturundervisningen i olika länder också på ett mer fördjupat sätt.

Studierna visar framför allt att det finns skillnader i olika utbildningssystem. Den viktigaste skillnaden består i syftet med litteraturundervisningen, vilket påverkar hur den litterära texten hanteras i undervisningen. En annan viktig skillnad är vilket värde som tillmäts litteraturstudierna i olika nationella kontexter, liksom i vilken utsträckning angreppssättet på den skönlitterära texten i undervisningssituationen är vetenskapligt. Detta går att tolka som att olika skolsystem också fostrar olika typer av läsare, men läsaren är inte alltid i fokus i studierna (med vissa tydliga undantag, som exempelvis Torell et al.). En begränsning i dessa studier är också att huvudfokus inte

ligger på vilka konsekvenser olika förhållningssätt till den skönlitterära texten får för olika receptionsrelaterade aspekter och de relateras inte heller särskilt ofta till den skönlitterära textens strukturer. Bakomliggande faktorer och ramverk analyseras ofta i detalj, men inte textens påverkan på receptionen i lika hög utsträckning.

Det finns emellertid undantag. I en mer omfattande studie jämför Jacques Leenhardt och Pierre Józsa (1999) hur franska och ungerska läsare förhåller sig till några romaner. Utgångspunkten är att visa hur undervisningstraditioner och kulturella traditioner i två kulturer som skiljer sig från varandra påverkar läsningen. Studien handlar om hur receptionen av romaner från de två olika kulturområdena skiljer sig åt mellan läsare med olika nationell bakgrund. Detta analyseras med hjälp av ett antal olika parametrar, såsom ålder och utbildningsnivå. Leenhardts och Józsas studie visar både vilken påverkan olika kulturella undervisningstraditioner har och vilken betydelse den skönlitterära texten i sig har för responsen på en skönlitterär text. I studien läser informanterna texter från de två kulturerna och det visar sig att de franska läsarna läser romanen från den egna kulturen i högre grad på ett ”skolat” sätt, och har ett friare förhållningssätt till den ungerska (Leenhardt & Józsa 1999:324). De ungerska läsarna läser den franska romanen moraliskt och den ungerska politiskt (ibid:330). De ovan citerade studierna visar att skolan påverkar receptionen och att undervisningstraditionerna är betydelsefulla, men också de texter som används kan spela roll. I föreliggande avhandling används enbart en narrativ text, vilken är hämtad ifrån ett kulturområde utanför de båda som undersöks. Komparationen handlar om hur receptionen av en och samma text kan skilja sig åt mellan elever med olika bakgrund.

Mot denna bakgrund – ett stort intresse för olika länders position i nationella mätningar av olika slag i kombination med bristen på komparativa litteraturdidaktiska studier som intresserar sig för effekterna av litteraturundervisningen – är det angeläget att i fördjupade studier undersöka hur elever som läsare hanterar den skönlitterära texten och att relatera detta till litteraturundervisningens socialiserande funktion. Tidigare undersökningar har givit en del svar på hur olika inriktning på litteraturundervisningen får konsekvenser för elevers sätt att förhålla sig till den skönlitterära texten. I föreliggande avhandling riktas intresset mot fördjupade aspekter av förståelse, tolkning och begreppsanvändning.

Syfte, forskningsfrågor och avgränsningar

Att studera elevers respons på en skönlitterär text genom ett nationellt komparativt perspektiv leder till fördjupade kunskaper om vilka förhållnings-sätt till litterära texter som blir konsekvensen av olika inriktning på litteratur-undervisningen. Intresset i avhandlingen är riktat mot vilken typ av litteraturreception som blir effekten av olika utbildningssystem och i olika kulturella kontexter. Det finns en rad bakgrundsfaktorer som påverkar det sätt på vilket en skönlitterär text hanteras, men undersökningen genomförs i skolmiljö och dess resultat relateras till hur man som elev socialiseras in i olika sätt att förhålla sig till skönlitterära texter. Detta måste undersökas i en heterogen kontext eftersom enbart responsen från elever ur en homogen kontext inte ger svar på den typ av komparativa frågor som står i centrum för denna avhandling. Undersökningens utformning gör det också möjligt att ställa fördjupade frågor om förståelse och tolkning och om begrepps-användning. I avhandlingen undersöks även den lästa textens betydelse för receptionen i relation till dessa faktorer. Ur dessa perspektiv kan även den mer övergripande frågan om skönlitteraturens plats i dagens skola diskuteras.

Syftet med avhandlingen är att bidra till ökad kunskap om hur litterär socialisation genom undervisning påverkar elevers sätt att förhålla sig till en narrativ text och vilka konsekvenser den litterära socialisationen får för olika aspekter av litteraturreception, såsom tolkning, förståelse och begrepps-hantering. Detta undersöks i två olika kontexter¹², Sverige och Frankrike. Det empiriska materialet består av svenska och franska gymnasieelevers skriftliga respons på en skönlitterär text. Responsen relateras både till den lästa texten och dess struktur och till den bakomliggande litteraturundervisningens potentiellt socialiserande funktion. De forskningsfrågor som undersöks är följande:

- Går det att upptäcka övergripande mönster i vad som lyfts fram i elevtexter från olika kontexter och hur ser dessa mönster i så fall ut?

¹² Med kontext avses här de två övergripande *nationella* kontexterna. Elevtexterna är skrivna av elever från olika typer av program. I Sverige används samma kurs- eller ämnesplaner, oavsett programtyp, men studier (Malmgren 1992; Bergman 2007; Lilja Waltå 2011) visar att det trots det är stora skillnader mellan programtyperna. I Frankrike har man olika styrdokument för de olika programtyperna. Dessa skillnader skulle kunna utgöra argument för att i analysen också ta hänsyn till detta. I avhandlingen har dock urvalet från olika programtyper fått utgöra ett argument för att studera den litterära socialisationen, vilket motiveras av en bred materialinsamling.

- Hur konstrueras förståelse i elevtexterna och hur relateras förståelsekonstruktionen till den lästa textens strukturer?
- Vilka olika typer av tolkningar används i elevtexterna och vilken funktion fyller de för receptionen av den lästa texten?
- Vilken funktion fyller litteraturvetenskapliga begrepp i elevtexterna och hur hanteras stilistiska aspekter om en relevant litteraturvetenskaplig begreppsapparat saknas?

Den första forskningsfrågan är tydligt kopplad till avhandlingens övergripande syfte – den litterära socialisationen. Mönster i elevtexterna kan analyseras både ur kvalitativa och mer kvantitativt inriktade synvinklar. I avhandlingen finns båda dessa aspekter med. De två följande forskningsfrågorna har många beröringspunkter. Förståelse och tolkning är begrepp för komplexa processer. Alla aspekter på förståelse och tolkning kan inte utredas i denna avhandling, men fokus riktas mot hur förståelse konstrueras och hur olika typer av tolkning används i elevtexterna relativt den lästa skönlitterära texten och dess strukturer. Den sista forskningsfrågan innebär en detaljanalys av begreppsanvändningens betydelse, både för förståelsen av den lästa texten och för kommunikationen om den. En annan fråga är också om de uttrycks-sätt som är verksamma i elevtexterna kan avspegla den diskurs som är verksam i den vardagliga litteraturundervisningen i respektive nationell kontext.

I undersökningar om litterär socialisation betonas, vilket konstaterades ovan, att många olika faktorer bidrar till att socialisera individen till läsare. Denna studie avgränsar sig dock till att analysera och diskutera vilken typ av läsningar som elever socialiseras till genom skolans litteraturundervisning. Det är således inte hur man socialiseras till att bli en läsare eller hur den sociala bakgrunden påverkar som undersöks. Det är inte heller undervisningen i sig som studeras, men genom att forskningsfrågorna inriktas på olika aspekter av relationen mellan läsaren och texten och genom att dessa relateras till mönster i elevtexterna, går det att dra slutsatser om den litterära socialisationens effekter på olika områden.

Studien intresserar sig inte heller för läsförståelse i relation till avkodning. Trots att undersökningen genomförs med gymnasieelever är det tänkbart att det bland informanterna kan finnas individer för vilka själva avkodningen kan vara problematisk. Genom att eleverna först mött novellen som muntlig text undviks delvis sådana problem.

Studien genomförs med gymnasieelever som befinner sig i slutet av den obligatoriska litteraturundervisningen, vilket innebär att den avgränsas till en bestämd punkt i deras utbildningsgång. Det är inte heller processer eller utveckling som studeras, utan reaktioner och responser på en narrativ text vid undersökningstillfället. Detta relateras dock till bakomliggande faktorer vilka har en potentiell påverkan på förhållningssätt till den skönlitterära texten. Litterär socialisation pågår inte enbart i skolan, utan hemförhållanden, föräldrars påverkan och läsvanor är exempel på andra betydelsefulla faktorer. Trots en medvetenhet om att det finns andra påverkansfaktorer än enbart skolan är det eleven som litteraturläsare i relation till litteraturundervisningens traditioner som undersöks, oavsett elevens sociala bakgrund.

Avhandlingens disposition

I avhandlingens nästa kapitel, *Metod och material*, presenteras avhandlingens metod och det empiriska material som ligger till grund för studien. Kapitlet innehåller också en övergripande presentation av studiens deltagare. I kapitel 3, *Litteraturundervisningen i teori och praktik*, fortsätter bakgrundsteckningen som anger förutsättningarna för studien och placerar den i de två nationella kontexterna. Kapitlet innehåller en kortfattad analys av styrdokument, undervisning och examinationer. Den litteraturdidaktiska forskningens beskrivning av undervisningen i respektive land analyseras också. Kapitel 3 undersöker således de påverkansfaktorer som anses relevanta för studien och syftet är att ge tillräckligt med information för att avhandlingens resultat ska få relevans i relation till den kontext där den utförts. Läsaren av denna avhandling förutsätts ha en större förförståelse för de svenska aspekterna, varför de delar som berör den franska kontexten är mer utförliga. De förutsättningar för studien som finns i dessa omkringliggande faktorer problematiseras utifrån komparativa aspekter.

Avhandlingens huvudsakliga resultatdel innehåller tre kapitel, kapitel 4-6. Dessa utgår ifrån de ovan formulerade frågeställningarna. Varje kapitel inleds med en teoretisk bakgrund som en ingång till den problematik som utgör kapitlets huvudsakliga intresse. Här beaktas den litteraturdidaktiska forskning som är av relevans för kapitlets huvudtema. I varje kapitel finns en avslutande diskussion om kapitlets huvudsakliga resultat och ett avsnitt som behandlar komparativa aspekter.

Det första resultatkapitlet, *Övergripande drag i elevtexterna – innehållsrelaterad, utomtextuell och litterär domän* (kapitel 4), behandlar elevtexterna

som helheter. Den analys som presenteras utgår ifrån övergripande mönster i elevtexterna vilka placerar dem inom tre olika domäner, som i sin tur är relaterade till vad som huvudsakligen lyfts fram i elevtexterna. Dessa betecknas innehållsrelaterad, utomtextuell och litterär domän. Nästa resultatkapitel, *Förståelse och tolkning* (kapitel 5), behandlar hur förståelse konstrueras och hur elevtexterna förhåller sig till tolkning av den lästa texten. Här är receptionsteoretiska aspekter viktiga eftersom både förståelsen och tolkningarna relateras till läsarens respons på den lästa textens strukturer. Det sista resultatkapitlet, *Litterära och vardagliga uttryckssätt* (kapitel 6), behandlar språkliga uttryckssätt i elevtexterna, framför allt med avseende på användningen eller avsaknaden av litteraturvetenskapliga begrepp. I detta kapitel blir både sociokulturella, kognitiva och litteraturvetenskapliga perspektiv relevanta eftersom begreppsanvändningen och -inläringen kan relateras till den sociokulturella synen på språk och begreppsutveckling, samtidigt som traditionell litteraturanlys med strukturalistiska utgångspunkter också påverkar i hög grad. Avhandlingens avslutande kapitel (kapitel 7) ägnas åt slutsatser, avslutande diskussion och litteraturdidaktiska implikationer.

2. Metod och material

Det empiriska material som ligger till grund för denna avhandling är 223 texter skrivna av gymnasieelever i Frankrike och Sverige. Texterna är kommentarer till novellen ”Bansheen” av Joyce Carol Oates (Oates 2005; 2007; 2008). De samlades in från och med höstterminen 2011 fram till och med vårterminen 2014, vid totalt åtta gymnasieskolor på fem olika orter i Sverige och Frankrike. I det empiriska materialet ingår också en enkät, som eleverna fick besvara i samband med skrivuppgiften. Enkäten berör elevernas läsbakgrund och läsvanor.¹³

Avhandlingens primära material är således av elevtexterna. Utöver dessa används också annat material som analyseras på olika nivåer. En viktig del av detta utgörs av olika typer av styrdokument för litteraturundervisningen, till exempel kursplaner och nationella examinationer, i respektive land. Därtill relateras undersökningen till material som har direkt koppling till konkreta undervisningssituationer. Exempel hämtas exempelvis ur några läroböcker och från informella observationer och samtal, vilka genomförts i samband med insamlingen av elevtexterna. Det är främst i den franska kontexten som detta används som ett komplement till vad de officiella dokumenten stipulerar. Dessa observationer och samtal betraktas i avhandlingen som sekundärmaterial.

Bakgrund och urval

Valet av skolor och elever kan delvis betraktas som ett bekvämlighetsurval (Bryman 2002:114-115), dock med syftet att skapa ett så varierat urval som möjligt. En utgångspunkt var att olika typer av gymnasieprogram skulle vara representerade. En annan utgångspunkt var att inte alla texter skulle inhämtas från samma skola och lärare eller samma ort. Det är varken kommunen, skolan i sig eller den enskilda lärarens undervisning som står i fokus och för att inte riskera en sådan snedvridning, eftersträvades en så stor spridning som möjligt i valet av skolor och klasser.

¹³Svaren i enkäten är ibland spretiga och svårtolkade, vilket gör att den inte till fullo kan utnyttjas. Den har dock sammanställts och delar av den har använts för att ge kompletterande bakgrundsfakta om studiens deltagare.

I de svenska skolorna, vilka i ett initialskede valdes på grundval av ovan nämnda baskriterier, skedde kontakterna inledningsvis via kommunernas utbildningschef och rektorn på ett antal skolor. På de skolor där rektorer gav positiv respons informerades ämneslaget i svenska och frivilliga deltagare efterfrågades. I ett fall togs kontakt direkt med en svensklärare, efter rektors medgivande.¹⁴ För de franska skolornas del såg urvalsprocessen annorlunda ut, främst för att det inte bedömdes som en framkomlig väg att kontakta slumpvis utvalda skolor. Istället har vägen till de franska gymnasieskolorna skett via kontakter. Rektors godkännande har inhämtats via de lärare som ställt sina klasser till förfogande. De kriterier som ställdes upp inledningsvis uppfylldes i stort sett genom detta förfarings sätt. Urvalet bedöms vara tillräckligt stort och brett för att en kvalitativ analys ska kunna genomföras, men också tillräckligt stort för att en viss kvantifiering av data kan bidra med ytterligare perspektiv på resultaten. Enligt Alan Bryman (2002) är det omöjligt att generalisera ett bekvämlighetsurval till en hel population. Spridningen av skolor och programtyper i mitt urval gör dock att vissa försiktiga generaliseringar kan göras. Generaliseringarna kan till exempel liknas vid det Staffan Larsson (2010) kallar ”generalisering via maximerad variation” och ”generalisering via kontextlikhet” (Larsson 2010:59 ff.). I det första fallet handlar det om att urvalet ska vara ett ”alternativ till representativitetstänkandet i termer av urval baserade på sannolikhet och slump” (Larsson 2010:60) och det finns likheter med fenomenografisk variationsteori. I det andra fallet är tanken att ”tolkningen ska kunna generaliseras till andra fall med likartad kontext.” (Larsson 2010:61). Båda dessa kriterier kan sägas vara uppfyllda i denna avhandling.

Studiens deltagare

Den första svenska gymnasieskolan ligger i en kommun med cirka 12 000 invånare. Skolan har ungefär 500 elever och erbjuder såväl studie- som yrkesförberedande program. Kommunen har en låg andel högutbildade invånare (ca 13 %).¹⁵ De tre andra svenska skolorna ligger i en stad med cirka 150 000 invånare, där andelen högutbildade är cirka 35 %. Två av dessa

¹⁴ Eftersom material saknades från det naturvetenskapliga programmet, fick detta styra urvalet.

¹⁵ Kommunstatistiken är hämtad från SCB:s statistikatlas:

<http://www.scb.se/sv/Hitta-statistik/Regional-statistik-och-kartor/Statistikatlasen/>

skolor erbjuder både studie- och yrkesförberedande program. De har cirka 2000, respektive cirka 500 elever. Den tredje stadsskolan har runt 700 elever och erbjuder enbart studieförberedande program. Nedanstående tabell visar hur antalet elever fördelar sig på skolor och lärare.

Skolorna har numrerats och lärarna har försetts med en bokstavs-beteckning:

Tabell 1 Deltagande skolor – Sverige

SKOLA	ANTAL ELEVER	LÄRARE
Skola 1, landsbygd	39	A, B, C
Skola 2, stad	23	D
Skola 3, stad	42	E, F
Skola 4, stad	9	G
SUMMA	113	

Av de franska gymnasieskolorna ligger två i en kommun med ungefär 5000 invånare. Andelen högutbildade är cirka 10 %.¹⁶ Den ena är ett *lycée général et technologique*, med motsvarigheten till studieförberedande program. I samma lokaler finns ett *lycée professionnel*, med yrkesförberedande program (denna gymnasieskola utgör en helt egen enhet med egen ledning och personal). Totalt går cirka 500 elever på de två skolorna. Eleverna kommer i stor utsträckning från hem utan studietraditioner, vilket också syns i enkäten där eleverna svarat på vilket yrke deras föräldrar har. Den tredje franska gymnasieskolan ligger i en stad med cirka 100 000 invånare, varav 34 % är högutbildade. På skolan studerar ungefär 700 elever. Den fjärde franska skolan ligger i en kommun med ungefär 63 000 invånare varav 30 % är högutbildade. Det är ett yrkesgymnasium med cirka 1000 elever.

Nedanstående tabell visar fördelningen av elever på respektive skola i Frankrike:

¹⁶ Kommunstatistiken är hämtad från den franska motsvarigheten till Statistiska Centralbyrån, INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques): http://www.insee.fr/fr/themes/theme.asp?theme=1&sous_theme=2

Tabell 2 Deltagande skolor – Frankrike

SKOLA	ANTAL ELEVER	LÄRARE
Skola 5, landsbygd	45	I
Skola 6, landsbygd	11	J
Skola 7, stad	34	K
Skola 8, mindre stad	20	L
SUMMA	110	

Program och elever

Trots att det inte är eleverna som är i fokus i den här studien, utan deras texter, ger en presentation av studiens deltagare en tydligare bild av underlaget. De svenska program som är representerade är samhällsprogrammet, med olika inriktningar och profiler (samhälls-, ekonomisk, musikprofil, språkprofil och idrottsprofil), teknik¹⁷- bygg-, handels-, lärlings-, el- och industriprogrammen, samt hybridprogrammet omvårdnad med naturvetenskaplig inriktning. Anledningen till att många olika yrkesprogram finns representerade är främst att de samläser sina kärnämneskurser och att det är relativt få elever per program (se tabell 3). Samtliga elever följde svenska B-kursen inom ramen för Kursplaner 2000 och var i slutet av sin gymnasieutbildning.¹⁸ De lärare som har undervisat klasserna har olika lång erfarenhet av att undervisa på gymnasiet, från ett till 35 år.

¹⁷ De fyra teknikelever som ingår i undersökningen läste svenska B tillsammans med elever från el- och industriprogrammet.

¹⁸ Undersökningen genomfördes i slutet av höstterminen eller i början av vårterminen under elevernas sista gymnasieår.

Tabell 3 Fördelning av elever på program och lärare - Sverige

PROGRAM	ANTAL ELEVER	LÄRARE
Samhällsvetenskapliga programmet (med olika inriktningar)	70	A, D, E, F
Teknikprogrammet	3	C
Omvårdnadsprogrammet med naturvetenskaplig inriktning	9	G
Lärlingsprogrammet	8	D
Byggprogrammet	7	B
Elprogrammet	5	C
Handelsprogrammet	6	B
Industriprogrammet	5	C
Summa	113	

Eleverna på de franska studieförberedande programmen befann sig i motsvarande år 2 på gymnasiet. I Frankrike avslutas franskstudierna i samband med utgången av år 2, varför undersökningen, efter samråd med de franska lärarna, genomfördes med något yngre elever i Frankrike. De som läser litteratur i avgångsklass är bara de som har valt litterär inriktning (série L) och som därmed är specialiserade inom litteraturområdet. Yrkeseleverna var däremot avgångselever. För jämförbarhetens skull är det följaktligen elever som befinner sig i slutet av sina obligatoriska gymnasiala litteraturstudier som ingår i undersökningen i båda länderna.

Med undantag av de yrkesförberedande klasserna var de franska klasserna betydligt större än de svenska. Därför har de franska elevtexterna samlats in i totalt tre studieförberedande klasser. Lärarna i de olika klasserna hade mellan 15 och 20 års undervisningserfarenhet. I tabell 4 visas fördelningen på olika program i det franska materialet.

Tabell 4 Fördelning av elever på program och lärare – Frankrike

PROGRAM	ANTAL ELEVER	LÄRARE
Sciences et technologies du management et de la gestion	18	I
Économiques et sociales	61	I, K
Bac pro comptabilité	11	J
Bac pro commercialisation et service en restauration	20	L
Summa	110	

I undersökningen ingår totalt 133 flickor och 89 pojkar. En elev har inte uppgett kön. Biologiskt kön är inte en aspekt som tagits hänsyn till i analysen, men hur fördelningen ser ut ger en fylligare bild av studiens deltagare. Tabell 5 och 6 illustrerar fördelningen av pojkar och flickor på programtyp i de två länderna.

Tabell 5 Fördelning av pojkar och flickor på programtyp – Sverige

	FLICKOR	POJKAR
Studieförberedande	47	35
Yrkesförberedande	7	24
Summa	54	59

Tabell 6 Fördelning av pojkar och flickor på programtyp – Frankrike

	FLICKOR	POJKAR	OKÄNT
Studieförberedande	63	15	0
Yrkesförberedande	16	15	1
Summa	79	30	1

Studiens huvudintresse är att undersöka den litterära socialisation som sker i skolan. Det går inte att bortse ifrån att även andra aspekter kan ha en stor påverkan på eleven som läsare. Den enkät som besvarats inom ramen för undersökningen ger en kompletterande bild av studiens deltagare, även om inga exakta siffror kan redovisas. Enkätsvaren visar en spridning i social bakgrund. Det är inte meningsfullt att redovisa siffror på detta, eftersom många elever lämnat blankt på frågan om vad deras föräldrar arbetar med, eller skrivit att de inte vet.¹⁹ Dock finns ett mönster som visar att eleverna på yrkesförberedande program i mindre utsträckning kommer ifrån akademikerhem. Bakgrunden för eleverna på studieförberedande program är mer blandad.

Bland undersökningens deltagare finns en spridning när det gäller läsvanor och läsbakgrund. Ett fåtal elever uppger att de aldrig läser någonting på

¹⁹ Det är i flera fall också problematiskt att utläsa vad ett yrke innebär. I något fall har exempelvis eleven skrivit att föräldern jobbar på en namngiven skola eller på ett visst företag, men det framgår inte vilken post personen innehar.

fritiden, medan de allra flesta åtminstone läser tidningen – i alla fall kvällstidningarnas nätupplagor. I det sammanhanget går det att ifrågasätta hur mycket läsande det egentligen blir. Andra redovisar ett varierat och aktivt läsintresse, vilket bland annat syns när de redovisar titeln på sin senast lästa bok. Eleverna på svenska studieförberedande program läser främst tidningar, både dagstidningar och kvällstidningar. De tidningar som läses är framför allt lokaltidningen och Aftonbladet. En handfull elever uppger rikstäckande dagstidningar. När det gäller ”övrigt” anger flera elever att de läser på ”internet” eller ”dator” utan att närmare specificera vad. Detta kan förstås innefatta även tidningar på nätet. De svenska yrkes eleverna läser framför allt lokaltidningen och kvällstidningar. Specialtidskrifter är viktiga och här anges såväl hästtidningar som bilsporttidningar och fotbollsmagasin. Även när det gäller franska elever är det den lokala dagstidningen som sticker ut. Nästan 100 % av de franska eleverna uppger att de läser denna.

Bokläsningen på fritiden är möjlig av störst intresse för den här undersökningen. Böcker läses i varierande utsträckning. Det är fler franska elever generellt som läser böcker. För båda länderna är bokläsarna markant fler på studie- än på yrkesförberedande program.

En fråga i enkäten löd ”Vilken är den bästa bok du läst?” och svaren på den ger ytterligare en kompletterande bild. Många av de svenska eleverna uppger att de inte vet, men påfallande ofta hänvisar de till ungdomsböcker, som Harry Potter- och Twilight-serierna. Bland de vuxenböcker som nämns finns populära romaner som *Snabba cash*. De klassiker som nämns är *1984* och böcker av Mark Twain, vilket överensstämmer med den läsning som nyligen har skett i skolan. Hos de franska eleverna är det en stor spridning. Fler klassiker, som Maupassant och Hugo nämns, men till övervägande del är det populära vuxenböcker, till exempel av Marc Lévy, som framhålls. Även här nämns ungdomsböcker som Harry Potter- och Twilight-serierna, samt böcker av Guillaume Musso.

Studiens deltagare har alltså en heterogen bakgrund, vilket bidrar till att öka undersökningens reliabilitet, trots att urvalet inte är slumpmässigt gjort. Detta gör att slutsatser som rör litteraturundervisningens socialiserande funktion kan dras, trots en medvetenhet om att även andra faktorer påverkar läsningen.

Undersökningen

Den läs- och skrivaktivitet som äger rum i undersökningen är iscensatt inom ramen för forskningsprojektet och är inte en del av den ordinarie undervisningen. Lärarna ställde tid, lokaler och elever till förfogande, men har i övrigt inte deltagit varken vid utformningen eller vid genomförandet av studien. Däremot har de ibland haft synpunkter på hanteringen av elevtexterna och på praktiska arrangemang.²⁰ Samtliga skrivtillfällen har genomförts i elevernas vanliga skolmiljö. I samtliga fall utom två²¹ förlades skrivandet till en vanlig svensk- eller fransklektion.

Beskrivning av insamlingstillfällena

De yttre förutsättningarna för undersökningen har varit likvärdiga vid samtliga tillfällen. Det som skiljer sig åt till viss del är förarbetet. För den svenska undersökningen var jag i två fall på plats vid ett tidigare tillfälle för att informera eleverna om projektet och för att inhämta deras godkännande att delta. I tre fall lämnades den inledande informationen av klassens svensk-lärare och i övriga fall skedde såväl information som godkännande i samband med undersökningstillfället. I Frankrike hade lärarna i förväg informerat eleverna och inhämtat godkännande från dem och deras målsmän.

I samband med skrivtillfället fick eleverna först svara på en enkät om sina läsvanor och om sin bakgrund. Instruktionsblad och skrivpapper delades ut, liksom den novell som användes i undersökningen. Instruktionen gavs även muntligt och det fanns tillfälle att ställa frågor. Novellen, som hade anonymiserats, lästes sedan högt (av mig)²², under det att eleverna följde med i texten. De uppmanades att därefter läsa om texten tyst för sig själva. I vilken utsträckning detta skedde går inte att säga med säkerhet, men mina observationer i samband med genomförandet säger att de flesta tog till sig

²⁰ Mer om detta nedan.

²¹ Vid båda dessa tillfällen, ett i Sverige och ett i Frankrike, var det praktiska skäl som gjorde att en annan lektion fick tas i anspråk.

²² Kent Adelman (2002) säger: ”Inte heller är det okomplicerat att göra en åtskillnad mellan tänkande och lyssnande, eller mellan lyssnande och läsande, eller mellan olika sinnesförmågor som syn och hörsel” (Adelman 2002:123). Detta åskådliggör komplexiteten i lyssnande i relation till tyst läsning. I denna avhandling tas inte ställning i dessa frågor, utan metoden är ett praktiskt val. Det finns en medvetenhet om att högläsningen kan ha haft en viss påverkan på hur eleverna har uppfattat den lästa texten.

texten som helhet vid den gemensamma läsningen och därvidlag markerade passager som de sedan fördjupade sig i.

Vid utprovningen av undersökningsdesignen, vilken genomfördes som en pilotstudie, hade eleverna 90 minuter på sig för läsning av text och för skrivande. Detta visade sig vara gott om tid och samtliga elever hade avslutat inom 60 minuter. I fortsättningen begränsades därför tiden till 60 minuter, vilket fungerade bättre praktiskt, då de flesta klasser hade 80-90 minuters lektionstid. De första minuterna kunde då användas till information och allt rymdes inom ordinarie lektionstid. Trots att de första klasserna hade längre tid till förfogande ingår deras texter i studien. Eftersom de inte utnyttjade mer tid än de 60 minuter som övriga hade till förfogande, har det ansetts jämförbart. Det är möjligt att vetskapen om att det fanns mer tid kan ha påverkat angreppssättet. Analysen har dock inte kunnat visa att dessa texter är påverkade av tidsaspekten jämfört med övriga i studien ingående texter.

Läsningen av novellen tog ungefär 15 minuter, varför eleverna följaktligen hade 45 minuter att själva förfoga över för eventuell omläsning av novellen och skrivande. Det är stora variationer i hur lång tid eleverna skrev – genomsnittet av de texter där tiden finns angiven²³ är 23 minuter, med en spännvidd från 7 till 45 minuter. Genomsnittet för de svenska eleverna är 23 minuter och för de franska 22. Det är således inga större skillnader mellan nationerna. Det är tänkbart att en viktig påverkansfaktor för tidsaspekten skulle kunna vara de krav elevernas lärare ställde på aktivitet²⁴ efter avslutat skrivande, men det går inte att se att detta har påverkat hur länge eleverna skrev. Mest betydelsefullt för hur länge man skrev är påverkan från övriga i gruppen vid det aktuella skrivtillfället. Elever har lämnat in periodiskt, så att det i en del grupper finns väldigt många som skrev i cirka 15 minuter, medan det i andra är en stor mängd texter som lämnats in efter 30 minuter.

Instruktion till eleverna

Den skriftliga instruktion som lämnades till eleverna har inspirerats av två tidigare studier som intresserar sig för respons på olika typer av skönlitterära

²³ På sju av elevtexterna saknas tidsangivelse. Genomsnittet är alltså beräknat på resterande 216 elevtexter.

²⁴ Det fanns inte möjlighet att påverka vad lärarna ville att eleverna skulle utnyttja tiden till när de var klara. En del fick lov att gå, andra fick annat att arbeta med och andra, främst de franska grupperna, fick helt enkelt sitta och vänta på att lektionen skulle ta slut.

texter. Torell et al. bad i sin undersökning av blivande modersmållärare i olika länder informanterna att besvara frågan ”Vad skulle du vilja att dina elever såg i denna text?” (Torell 2002:20). Motivet för en sådan fråga var bland annat att undvika att studenterna uppfattade frågan som en kunskapskontroll. Det handlade även om att kontextualisera en tänkt skolsituation, vilken studenterna kunde relatera till. Syftet var också att leda eleverna till att förhålla sig till den lästa texten som en helhet.

Hansson (1959) resonerar på följande sätt om en öppen uppgiftsformulering: ”Några detaljerade anvisningar om speciella problem som borde uppmärksammas eller om vad som borde diskuteras i kommentarerna fick deltagarna inte. Den främsta anledningen till detta var en förmodan, att bestämda uppgifter lätt skulle locka läsarna att i första hand sysselsätta sig med dem [...]” (Hansson 1959:72). Hansson undersökte i sin avhandling diktupplevelser och den fråga som ställdes till informanterna var en uppmaning att nämna allt som de ansåg vara av intresse när det gällde upplevelsen av dikten. Denna instruktion kompletterades med muntliga uppmaningar till läsarna att sätta sig in i dikterna ordentligt och att beskriva sin upplevelse så utförligt som möjligt, med väl underbyggda ståndpunkter.

I föreliggande undersökning var målet att i instruktionen påverka läsningen så lite som möjligt, genom att exempelvis undvika värdeladdade ord och specifika frågor om utvalda fenomen. Den bakomliggande tanken var att se vad eleverna valde att lyfta fram utan att deras läsning riktades mot någon särskild aspekt av den lästa texten. Därmed skulle det finnas en möjlighet både till formell litterär analys och mer känslösbaserad läsning. Den inspiration som hämtats från de båda ovan citerade studierna resulterade i följande instruktion: ”Redogör utförligt för minst tre exempel på vad du som läsare lade märke till i texten”. På franska löd den ”Donnez au moins trois exemples de ce que vous, en tant que lecteur, avez remarqué dans le texte. Présentez-les en détail”.²⁵

Liksom i Torells et al. (2002) studie är novellens helhet av relevans även här, men elevernas förhållningssätt till delarna är också av intresse. Genom formuleringen ”lägga märke till” får informanterna möjlighet att själva välja vad de vill koncentrera sig på.

²⁵ Översättningen är gjord i samråd med en person med franska som modersmål, som också har mycket goda kunskaper i svenska språket. Man kan invända att formuleringen ”utförligt” hamnar mer i skymundan än ”Présentez-les en détail”, vilket lyfts

Formuleringen ”minst tre” är tänkt som en vägledning till eleverna vad det gäller omfånget på deras texter. Valet av ”du som läsare” torde vara så neutralt att alla elever kan identifiera sig med det. Att istället exempelvis välja ”du som elev” hade riskerat att leda till en mer förhållningsliknande situation. Mary Macken-Horarik (1998) beskriver det som problematiskt att elever i en provsituation tolkar uppgiften på olika sätt, i synnerhet om uppgiften är öppet formulerad:

Some interpret the task as a request for a personal response, providing a feeling reaction to the story; others for a précis, providing a summative retelling of the story; and still others for an interpretive response, providing a traditional literary criticism about the story's abstract significance. In short, different examinees draw on different intertexts. (Macken-Horarik 1998:76-77)

Dessa olika sätt att reagera på och tolka en uppgift, som kan bli problematiska i en bedömningsituation, är just vad den öppet formulerade frågan i denna undersökning är ute efter att finna. Macken-Horarik (1998) säger att elever som i en examinationssituation ombeds tolka en skönlitterär text förmodligen kommer att göra det utifrån vad de förväntar sig att examinatorn vill ha: ”A specialised contextualisation of a response task like this one will typically lead to production of a piece of traditional literary criticism rather than a personal response” (Macken-Horarik 1998:80). Även Suzanne Parmenius Swärd berör anpassning till aktuella skrivsituationer både i undervisningen (Parmenius Swärd 2008:163, 230) och i nationella provsituationen:

Mina undersökningar visar att många inordnar sig och anpassar sig till situationen. Syftet med skrivandet är i dessa fall att göra som det är bestämt och uppfylla de krav och förväntningar som ställs. Eleverna löser uppgifterna med tillförsikt men bryr sig egentligen inte så mycket om vad de skriver om. De är helt enkelt dugliga uppgiftslösare. (Parmenius Swärd 2014:12)

Detta blir relevant i undersökningen, eftersom ett intresse är att se om det finns ett gemensamt sätt att tala om litterära texter, som kan hänföras till de kontexter i vilka elevtexterna är skrivna. En aspekt på detta är hur eleverna i undersökningen har uppfattat den situation i vilken deras texter producerades.

fram i en egen mening. Vid analysen av elevtexterna i respektive kontext går det inte att dra slutsatsen att detta har påverkat hur eleverna skriver.

Målet är att undersöka *vad* eleverna lägger märke till, inte *att* eller *om* de lägger märke till vissa på förhand definierade aspekter på texten. Utgångspunkten för avhandlingen är elevernas reception av en viss text vid ett givet tillfälle och förklaringar till denna söks i skolans litteraturundervisning som är den gemensamma nämnaren för eleverna.

Etiska överväganden

Vid utformningen av undersökningen har hänsyn tagits till Vetenskapsrådets rekommendationer om etiska principer (Vetenskapsrådet 2011). Eleverna informerades både muntligt och skriftligt om dessa, samt om undersökningens övergripande syfte. Det betonades att det inte är de som personer som utgör det empiriska materialet, utan deras texter. Eftersom samtliga elever i studien är över 15 år och eftersom den inte rör känsliga ämnen bedömdes, i samråd med de svenska rektorerna på skolorna, att målsmans godkännande inte behövde inhämtas. För de franska eleverna har ett sådant godkännande inhämtats för omyndiga elever.

Även om de etiska principerna följts, finns det en gråzon. Att deltagandet i forskningsprojektet var frivilligt betonades, men flera av lärarna lät uppgiften som sådan vara obligatorisk och såg det som ett tillfälle för eleverna att öva skrivande kopplat till litteratur. Det vill säga, även om inte jag fick använda texterna i min forskning, ansåg lärarna att eleverna skulle genomföra uppgiften. Detta kan möjligen ha påverkat deras vilja att delta i undersökningen i positiv riktning, men även i dessa klasser var det en handfull elever som valde att inte delta i forskningsprojektet. I en del fall fick eleverna andra uppgifter att arbeta med under tiden som undersökningen pågick.

Några av de undervisande lärarna har velat ha tillgång till elevtexterna för att eventuellt använda dem i sin fortsatta undervisning. Eleverna har varit informerade om att läraren ville läsa texten, men att det inte var en betygsgrundande uppgift (vilket var något de ville veta). I flera av klasserna kom kravet att läraren skulle ha tillgång till texterna från eleverna, vilket eventuellt har påverkat hur de valt att utforma sina texter. Detta kan emellertid betraktas som en omständighet som än tydligare placerar undersökningen i en skolkontext och som bidrar till att stärka validiteten i de resultat som talar om undervisningens socialiserande påverkan. Trots att det är eleven som läsare som är i fokus skedde undersökningen i den för dem fysiskt välbekanta skolmiljön, vilket placerar den i en annan kontext än den privata. Den här undersökningen är inte i första hand ute efter att studera

läsning i en skolkontext, utan snarare vilka läsningar som möjliggörs för eleven genom skolundervisningen.

Undersökningens problem och möjligheter

Den öppna uppgiftsformuleringen möjliggör en studie av elevernas eget val av fokus i skrivsituationen. Formuleringen är öppen och inte styrande i den bemärkelsen att den styr eleverna mot något specifikt i novellen. Däremot är den styrande genom att eleverna ombeds ge minst tre exempel på vad de lade märke till vid läsningen. Denna formulering är både ett didaktiskt och ett undersökningsrelaterat val. Tre exempel innebär en viss vägledning och en implicit uppmaning att inte bara skriva en mening och sedan lämna in. För undersökningen bedömdes det vara av vikt att de insamlade texterna hade ett visst analyserbart omfång. Det är därtill värdefullt för undersökningen att kunna se om eleverna lyfter fram tre exempel av liknande karaktär eller om dessa skiljer sig åt. Trots att själva uppgiften har en relativt öppen formulering kan det faktum att instruktionen delades ut innan läsningen påbörjades ha styrt eleverna mot att aktivt leta efter tre exempel. I beskrivningen av sitt metodval påpekar Torell et al. (2002) att en anledning till att man inte valde ut specifika textställen för studenterna i undersökningen att kommentera var att man ville undvika atomistiska perspektiv. Sådana menar Torell inte är litterära: ”Men samtidigt är det ju uppenbart att modellen lockar till fokusering på enskilda textställen och därmed stimulerar till atomistiskt läsande som innebär ett i princip ickelitterärt förhållningssätt till texten” (Torell 2002:18). Att eleverna i denna undersökning ombads ge minst tre exempel på vad de som läsare lade märke till inbjuder möjligen till ett atomistiskt förhållningssätt och efferenta läsningar. Analysen av elevtexterna indikerar emellertid inte att så är fallet, eftersom det finns en viss spridning när det gäller vad som lyfts fram i de olika exemplen. Alla har heller inte skrivit exakt tre exempel.

Ett potentiellt problem med en komparativ studie av detta slag är att det riskerar att bli slagsida till favör för den svenska kontexten. I det här fallet finns bakgrundskunskaper om det svenska skolsystemet och svenskundervisningen i gymnasieskolan som till stor del bygger på egna erfarenheter som undervisande lärare, både i gymnasieskolan och på lärarutbildningen. Här finns ett tydligt inifrånperspektiv som inte går att bortse ifrån. Den franska delen studeras tvärtom oundvikligen ifrån ett utifrånperspektiv. De ansträngningar som gjorts för att förstå det franska systemet (observationer,

litteraturstudier, informella intervjuer) kan aldrig till fullo kompensera den insikt som mångårig yrkeserfarenhet inom området ger. Därför är det på sin plats att betona att undersökningen genomförs ur ett svenskt perspektiv. Detta innebär inte att själva undersökningen i övrigt har fått slagsida, utan det är samma yttre förutsättningar och analysprinciper som råder oavsett nationell kontext.

Det är uppenbart att det finns skillnader mellan Sverige och Frankrike på många plan, inte minst när det gäller synen på bildning och kulturarv. Sverige har dessutom samma kursplaner för alla typer av program, medan det är olika för olika program i Frankrike, vilket kan rendera invändningen att det som jämförs egentligen inte är jämförbart. Huvudsyftet med att inkludera deltagare från olika program var dock att få ett brett urval och frågor som rör eventuella skillnader mellan gymnasieprogrammen berörs endast marginellt i avhandlingen.

Den tid som eleverna fick till förfogande är också av betydelse för resultatet av undersökningen. Det går inte att se några nationellt präglade skillnader i hur länge eleverna valt att skriva. Däremot finns det skillnader mellan de olika grupperna, varför en möjlig förklaring är att olika kulturer för avslutandet av uppgifter har utvecklats i olika klasser. Detta hade möjligen kunnat styras genom att inte tillåta inlämning före en viss tid, men tanken bakom var att undvika styrande i så stor utsträckning som möjligt. Tidsfaktorn och engagemanget för uppgiften är betydelsefullt för vad man lägger märke till i en skönlitterär text, men det är inte det enda som påverkar och eftersom förutsättningarna varit likvärdiga och eftersom tidsgenomsnittet för elevtexter från de båda nationerna är i stort sett lika tas inte tidsfaktorn med som en komparativ aspekt i analysen.

Ytterligare en potentiellt problematisk aspekt är att undersökningen begränsas av det faktum att det är en enda skönlitterär text som utgör grund för elevernas kommentarer. En undersökning som innehåller ett så stort antal elever hade dock varit svår att genomföra med fler texter. Det blir därmed ännu viktigare att förhålla sig till vad elevernas texter är läsningar av. Detta utvecklas ytterligare i relation till de teoretiska utgångspunkterna i inledningen till respektive kapitel.

Den undersökning som presenteras här har inte som syfte att redogöra för en korrekt läsning av novellen, utan att analysera vad som lyfts fram i elevtexterna. I avhandlingens olika kapitel görs försök att gå runt problematiken med att forskarens egen läsning blir ett slags facit, genom att det är

innehållet i elevtexterna som fått styra vad som fokuseras i den lästa texten. Inte heller elevernas olika läsningar betraktas som ett facit i relation till de andra elevtexterna. Genom att utnyttja de passager i novellen som väckt mångas uppmärksamhet och analysera hur dessa kommenteras, kan elevtexterna ge en bild av hur läsningen tar sig uttryck. Om det sedan finns gemensamma drag i elevtexterna, vilka kan hänföras till olika nationella eller kulturella kontexter, säger det något om den litterära socialisationen i respektive kontext.

Novellen "Bansheen"

I undersökningen används en kortare narrativ prosatext, en novell. Denna valdes enligt ett antal kriterier. Ett grundläggande krav var att novellen skulle vara författad på ett språk som varken var svenska eller franska, för att säkerställa att utgångspunkten för båda grupperna var likvärdig. Det finns undersökningar som indikerar att verkens ursprung har betydelse för receptionen av dem, i synnerhet om man är medveten om ifrån vilken kulturell kontext de är hämtade och om man har en relation till denna kontext (Leenhardt & Józsa 1999:324;330). Genom att i föreliggande avhandling välja en text som inte har sitt ursprung i någon av de undersökta kontexterna, ökar möjligheterna att betrakta utgångspunkten som någorlunda likvärdig.

Att välja en text med engelska som originalspråk ställer också krav på att översättningarna kan betraktas som jämbördiga. Ett ytterligare kriterium var att inte alltför många elever kommit i kontakt med den tidigare. Novellen skulle ha en relativt lättillgänglig intrig, men erbjuda möjligheter till fördjupande läsningar och vara estetiskt utmanande. Den skulle också ha potential att känslomässigt engagera läsaren. Vokabulärens svårighetsgrad skulle vara på en rimlig nivå för målgruppen.

Dessa kriterier ledde till att valet föll på "Bansheen" av Joyce Carol Oates. Novellen ingår i novellsamlingen *Vredens änglar (The Female of the Species)* (2005). I svensk översättning av Kerstin Gustafsson kom den 2008. På franska är titeln "Banshee" och novellsamlingen har fått titeln *Les femelles*. Den utkom i fransk översättning av Claude Seban 2007. I novellen förekommer ett rikt bildspråk, med både metaforer och liknelser. Beskrivningarna av miljöer och människor är utförliga, och kompositionen av novellen kan antas utmana läsarens litterära förväntningshorisonter, liksom berättarperspektivet. Det föreligger alltså flera möjligheter till djupgående litterär analys. Genom att novellen är tillkommen inom ett annat

kulturområde än det svenska eller det franska förutsätts de olika kultur-
yttringar som förekommer i novellen verka ungefär lika främmande eller
bekanta för båda elevgrupperna även om individuella skillnader kan före-
komma inom dessa.

Analysen av elevtexterna visar att novellen fungerade som det var tänkt.
Det är förstås vanskligt att uttala sig om en skönlitterär texts svårighetsgrad, i
synnerhet när undersökningens deltagare är okända. Det kriterium som
handlar om vokabulären avser främst att den lexikala nivån inte skulle riskera
att lägga hinder i vägen för en övergripande förståelse av handlingen.²⁶ I
elevkommentarerna finns exempel på att detta ändå har inneburit en
komplikation för vissa.

Novellen var anonymiserad, vilket innebär att eleverna inte visste vem
som skrivit den, om författaren var man eller kvinna eller från vilket kultur-
område den härstammade. En del kulturella referenser förekommer i texten,
vilka exempelvis placerar handlingen i en viss miljö. För- och nackdelarna
med att låta författaren vara anonym kan diskuteras, men eventuell påverkan
på de elever som kommit i kontakt med Oates tidigare i något sammanhang
kunde undanröjas på detta sätt. Ingen av eleverna hade behandlat novellen i
en skolkontext och endast en av samtliga deltagare yttrade att hon kanske
hade läst den innan undersökningen. Majoriteten av eleverna kände inte
heller till författaren (namnet avslöjades i efterhand, eftersom många elever
efterfrågade detta).

Kortfattad analys av novellen

Följande kortfattade analys presenterar några aspekter på den skönlitterära
text som eleverna i undersökningen har läst.²⁷ Analysen är dock inte normativ
i den bemärkelsen att den betraktas som ett facit i relation till elevtexterna.
Den är en presentation av den yttre handlingen med exempel på tolknings-
möjligheter. Dessa utgör exempel på konventioner som en van eller pro-
fessionell läsare torde kunna lägga märke till vid läsningen.

Novellens huvudperson är en flicka på sex år. De karaktärer som därutöver
är närvarande i novellen är hennes lillebror och hennes mamma, mammans
nye vän Gerard och en barnflicka. Pappan är också en av karaktärerna i
novellen, även om han aldrig är närvarande annat än i flickans tankar. Dess-

²⁶ Bedömningen av svårighetsgraden blir oundvikligen subjektiv, men grundar sig på
lång erfarenhet av undervisning i svenska på olika gymnasieprogram.

²⁷ Novellen finns i sin helhet på originalspråket engelska i bilaga 1.

utom finns ett antal bika­k­ta­re­er, som ut­gö­rs av grannar och vän­ner som deltar i en fest. In­gen av ka­rak­tä­re­na, för­u­tom Gerard, nämns vid namn, utan de kallas mam­ma, pappa, Lil­len och den irlän­dska flickan. Det är ur den sexå­ri­ga flickans per­spek­tiv vi får följa det som sker och novellen har en in­tern fo­ka­li­se­ring, där den sexå­ri­ga flickan är fo­ka­li­sa­tor. Den är skriven i tredje per­son, där fo­ka­li­sa­to­ren om­nämn­es som hon.

Novellen ut­spe­lar sig under en mingelfest som flickans mam­ma och mam­mans nye vän, Gerard, anordnar för grannar, vän­ner och ytliga be­kan­ta i sitt sommarhus på en ö på den nordamerikanska östkusten. Miljö­be­skrivningarna som inleder novellen är detaljerade och placerar hand­lingen i över­klass eller övre medelklassmiljö. Flickan är med på festen en kort stund, men körs sedan iväg av sin mam­ma. Hon går då in i hu­set, där barn­flickan, ”den irlän­dska flickan”, för­u­tsätts se efter hennes lillebror, som i novellen kallas Lil­len. Barn­flickan är dock upptagen med att röka ”en speciell ci­ga­rett” till­sam­mans med sonen till en av grannarna. Man får inte veta hur gammal Lil­len är, men av texten framgår att han är ganska nyfödd (han kan till exempel inte hålla hu­vu­det själv). Den yttre hand­lingen visar hur flickan går in i hu­set, hämtar sin lillebror och tar med sig honom upp på ”än­ke­bryg­gan”. Syftet är att gästerna på festen ska se henne och allra helst vill hon att hennes pappa, som inte längre bor med dem, ska vara där nå­gon­stans i vimlet och få syn på henne. När in­gen lägger märke till henne på balkongen tar hon med sig be­bisen och klättrar ut på ta­ket. Novellen har ett öppet slut – flickan sitter med sin lillebror, som känns allt tyngre, i famnen, högt uppe på ta­ket, och hoppas att nå­gon snart ska upptäcka dem. Flickan börjar känna sig konstig – måsarna kretsar runt omkring dem och det snurrar i hu­vu­det.

Parallellt med be­skrivningen av det händelse­för­lopp som har skisserats får vi ta del av den sexå­ri­ga flickans tankar, vilka kretsar runt så­dant som hänt tidigare och innehåller hennes fun­deringar över livet, pa­p­pan och den nya familjekon­stel­lationen. Själva händelse­för­loppet är kronologiskt berättat men det finns analepser och andra in­skjutna element som bryter kronologin, ibland nästan omärkligt.

Ett motiv i novellen är flickans strävan efter uppmärksamhet – hon försöker fånga mam­mans in­tesse på festen, men blir undanskuffad, hon tänker tillbaka på när hon inte fått följa med och segla och hon minns stunder för länge sedan då mam­man ägnat sig bara åt henne. Att ta sig upp på ta­ket för att bli sedd kan betraktas som en symbol för hennes starka längtan efter detta.

Titeln på novellen är ”Bansheen” och det förklaras som en ande som vrålar om natten hos en familj där någon snart ska dö. Lillen skriker ofta på nätterna och mamman kallar honom då skämtsamt för ”banshee”. När den irländska flickan förklarar vad det betyder blir mamman irriterad. Vid ett tillfälle i novellen drar sig flickan till minnes att mamman har sagt att man skaffar ett barn till som ett slags ”katastrofgaranti”, det vill säga om det händer ett av barnen något, har man åtminstone ett kvar.

Två översättningar

De olika översättningarna har granskats och jämförts med originalet och befunnits likvärdiga även om det finns nyansskillnader. En aspekt som har bedömts som möjligen påverkande resultatet är att den bebis som förekommer i novellen på engelska genomgående refereras till som Baby och på franska som *Bébé* (med versal), vilket också är de ord som används för att tala om en bebis i allmänhet. Det innebär att dessa ord upprepas ett mycket stort antal gånger i texten. I den svenska översättningen kallas Baby för Lillen. Dock blir det en viss skillnad här, eftersom man ibland talar om en bebis i allmänhet. Följande passage får utgöra exempel: ”Hon hade trott att det bara kunde finnas *en bebis*. Hon hade alltid trott att hon var den bebisen, men nu hade Lillen kommit så nu kunde hon inte vara bebisen.” (Oates 2008:44); ”On lui avait fait comprendre qu’il ne pouvait y avoir qu’un seul *bébé*. Elle avait toujours cru être ce bébé, mais maintenant Bébé était arrivé et elle ne pouvait donc plus être Bébé” (Oates 2007:53). Trots det förekommer ”bébé/Bébé” 85 gånger i den franska översättningen, medan ”Lillen” förekommer 93 gånger i den svenska. Skillnaden är alltså marginell, med en liten övervikt av upprepningen av ”Lillen”. Det går inte att genom analysen se att denna skillnad har haft någon inverkan.²⁸

En annan skillnad är att det i den svenska texten talas om ”den irländska flickan”, medan det i den franska preciseras att det handlar om ”la nounou²⁹ irlandaise”. I den engelska originaltexten heter det ”the Irish girl”.

²⁸ Däremot kan högläsningen ha haft betydelse i detta fall, eftersom eleverna, även om de följde med i texten, riskerar att ha fixerat sig vid ordet *bébé/Lillen* i högre grad än vad de kanske hade gjort om de läst tyst.

²⁹ Nounou är barnspråk och betyder barnsköterska. Att använda ett ord som hör till barnspråket skulle kunna göra att fokaliseringen framträder tydligare i den franska versionen, men det finns å andra sidan i novellen ett antal andra markörer som positionerar flickan i relation till berättaren.

Följaktligen får de franska eleverna en liten ledtråd som de svenska inte får. Bland de elever som kommenterar den irländska barnflickan verkar inte detta ha ställt till med några problem, men det är inte möjligt att uttala sig om ifall de som inte har kommenterat henne avstår för att de inte förstår hennes roll i berättelsen.

Genre

Eleverna i studien har läst en prosatext. I en av Torells et al. (2002) pilotstudier användes en dikt. Det visade sig att svenska elevers litterära kompetens syntes vara mer utvecklad när det handlade om att kommentera poesi än när det gällde prosa. Fördelen med lyrik är att det begränsade formatet gör den litterära texten snabbt överblickbar. Några elever i studien uppfattade novellen som ”för lång”. I den franska kontexten framhöll också lärarna att det kunde finnas en viss ovana vid att i skolsammanhang behandla så långa texter. Man arbetar i högre utsträckning med korta utdrag ur längre verk. Att välja lyrik som genre hade dock ställt till med större översättningsproblem, eftersom översättningen av lyrik i något högre grad än av prosa, innebär en tolkning. Då hade studiens komparativa aspekter riskerat att komma på skam redan i den lästa texten. Bortsett från översättningsproblematiken är troligen inte heller valet av litterär genre det mest avgörande, utan snarare att studien har genomförts under likvärdiga förutsättningar vid samtliga tillfällen.

Analysmetod

Analysen av elevtexterna har skett i flera steg och i olika dimensioner. Texterna har analyserats som helheter, enskilda texter har analyserats mer djupgående och yttre faktorer, så som nationstillhörighet eller programtillhörighet har tagits i beaktande. Metoden kan närmast liknas vid tematisk analys (Braun & Clarke 2008; Boyatzis 1998), vilken har likheter med diskursanalys och grounded theory, men inte är lika bunden till en bestämd systematik. Angreppssättet skiljer sig till viss del mellan de olika kapitlen i avhandlingen, eftersom dessa har lite olika syften och utgångspunkter. Analysarbetet i samtliga faser kan närmast beskrivas som abduktivt där utgångspunkten var en förutsättningslös³⁰ genomgång av materialet, med det

³⁰ Det går naturligtvis inte att bortse ifrån att allt analysarbete innebär att ett tolkningsförfarande äger rum. Robert E. Stake (2010) säger: ”Qualitative research draws heavily on interpreting by researchers – and also on interpreting by the people

övergripande syftet att kategorisera texterna. Parallellt med detta arbete kopplades beskrivningen av kategorierna till teoretiska aspekter, vilka i sin tur bidragit till att utveckla beskrivningen av kategorierna. I det första skedet togs ingen hänsyn till yttre faktorer, utan alla elevtexter behandlades utifrån samma förutsättningar. Mer information om analysprocessen ges i inledningen till resultatkapitlen.

Hittills har det i beskrivningen av studiens deltagare talats om elever i syfte att förmedla en bild av vilka det är som skrivit texterna. I avhandlingens resultatdel är det dock inte eleverna som står i centrum, utan deras texter. Följaktligen används fortsättningsvis begreppet *elevtext* för att beskriva det empiriska material som utgör underlag för undersökningen.

Ett intresse i studien är om det går att se genomgående mönster i vad som anses värt att lägga märke till i den litterära texten. En övergripande analys är effektiv för att förmedla en bild av gemensamma drag i elevtexterna men den är i andra avseenden ett trubbigt instrument. Den övergripande analysen ledde till nya frågeställningar vilka renderade fördjupade analyser av hur elevtexterna relaterar till förståelse, tolkning och litteraturvetenskapliga analyser.

Renskrivning och excerpter

Elevtextexemplen i avhandlingen består antingen av texten i dess helhet eller av citat ur den. Elevtextexemplen är hämtade ur ett stort antal av undersökningens texter, men ibland återkommer samma text i alla delundersökningar. Syftet med detta är att visa komplexiteten som kan finnas i en elevtext, där olika aspekter behandlas i olika delar av texten. Dessutom blir detta en illustration av analysprocessen i avhandlingens olika delar.

Även om det är ett elevtextutdrag omtalas de som ”elevtexter”. Vid överföringen från elevernas handskrifter till digital text (renskrivning) har såväl stavfel som grammatiska felaktigheter och det som kan tolkas som rena slarvfel bevarats. Problem uppstår emellertid vid översättning av de franska texterna. Då det är svårt, om inte omöjligt, att på ett rättvisande sätt föra över de språkliga felaktigheter som förekommer i de franska texterna till svenska, har dessa översatts till ett mer neutralt svenskt skriftspråk. Undantag har gjorts där exempelvis en felaktig meningsbyggnad av typen satsradning rela-

they study and by the readers of the research reports” (Stake 2010:37). Fördelen med att inte vara låst till en viss bestämd analysmetod är att det empiriska materialet blir undersökningens huvudfokus.

tivt enkelt har kunnat föras över till svenska, det vill säga där det handlar om samma typ av grammatiska fel. Sådant som inkorrekta tempusväxlingar har också bevarats. Detta riskerar möjligen att ge en skev bild av de franska elevernas språkliga uttrycksförmåga i relation till de svenska eleverna, men eftersom de franska originaltexterna alltid också presenteras har läsaren möjlighet att jämföra och kontrollera. Läsaren bör också vara medveten om att både grammatiska fel och stavfel är vanligt förekommande även i de franska elevtexterna. Tvetydigheter och språkliga fel som kan påverka tolkningen förses med en förklarande fotnot. Eftersom det inte är elevens språkliga uttrycksförmåga som analyseras har detta ansetts vara den rimligaste lösningen.³¹

Elevtexterna har anonymiserats och försetts med en kod. FR eller SE står för nationen, S och L står för stads- eller landsbygdsskola, St och Y betecknar programtypen (studie- eller yrkesförberedande) och F/P står för flicka/pojke. Den avslutande siffran är ett löpnummer. FRSSStF:8 är alltså en text skriven av en fransk flicka på ett studieförberedande program från en stadsskola.

³¹ Det är till exempel inte självklart hur rättvisa ska ges åt ett felaktigt böjt verb i franskan. I exemplet *ils parlent* (korrekt) – *ils parle* (inkorrekt) uttalas verbet likadant. Felet kan betraktas både som ett stavfel och som ett grammatiskt fel och oavsett vilken lösning som skulle väljas i översättningen, riskerar det att ge fel intryck av texten.

3. Litteraturundervisningen i teori och praktik

Litteraturundervisningen i Sverige och Frankrike har på många punkter olika inriktning både när det gäller vad som läses och hur det lästa behandlas. Syftet med föreliggande kapitel är att sätta olika faktorer som har betydelse för litteraturundervisningen i relation till varandra och att jämföra de förhållningssätt till skönlitterära texter som lyfts fram och betonas inom de områden som kan tänkas ha en påverkan på elevers litterära socialisation. Det kan vara svårt att veta vilken påverkan ramfaktorerna egentligen har på det som sker i klassrummet, men exempelvis Sjöstedts (2013:411) studie visar att de faktiskt har betydelse. Analysobjekten i kapitlet är styrdokument för fransk- och svenskundervisningen, den litteraturdidaktiska forskningen och ämnets traditioner, samt den konkreta undervisningssituationen. Syftet är också att komparera förutsättningarna för litterär socialisation i de två kulturella kontexter som ingår i undersökningen. De frågeställningar som undersöks är:

- Vilka sätt att läsa skönlitterära texter premieras i styrdokument, inklusive nationsövergripande examinationer, i de två kontexterna?
- Hur kan detta ta sig konkreta uttryck i undervisningen och i läromedlen?
- Vilken betydelse har tradition och historik för förhållningssättet till den skönlitterära texten i skolkontexten?

För att ge svar på dessa frågor analyseras kursplanedokument och instruktioner för nationellt omfattande examinationer (för Frankrikes del studentexamen, *le baccalauréat*, och för Sveriges del de nationella proven i svenska). Som ett sekundärmaterial i undersökningen finns ett antal informella observationer av konkreta undervisningssituationer och samtal med lärare på deltagande skolor samt ett urval av läromedel, framför allt i den franska kontexten. Dessa typer av sekundärmaterial används i kapitlet för att illustrera hur styrdokumenten kan få konkret form. I kapitlet undersöks också

vilka svar den litteraturdidaktiska forskningen ger på ovan formulerade frågeställningar. I kapitlet används Bernsteins begrepp sammansatt och integrerad kod, liksom Bourdieus kapitalbegrepp, som en förklaringsmodell även om inte analysen är utförd i relation till dessa begrepp.

En analys av vilken typ av läsningar som premieras i styrdokumentet bidrar till att de konsekvenser av litterär socialisation som analyseras i avhandlingen sätts in i ett sammanhang. Detta sammanhang behöver också förankras i en historisk kontext.

I både Sverige och Frankrike har litteraturundervisningens huvudfokus skiftat under årens lopp. Längre tillbaka i historien finns det flera likheter mellan de två länderna. Övergången från latin till folkspråket som undervisningsspråk har exempelvis sett ungefär likadan ut i Europa i stort och så även i Sverige och Frankrike (Chervel 2006:33 ff.; Thavenius 1999:11-12). Det som skiljer de två länderna åt är exempelvis urvalsfrågan, där det egna inhemska kulturarvet betonas starkare i Frankrike än i Sverige, både historiskt och idag.³² Styrdokumentet i Frankrike har traditionellt stipulerat en läsning som i princip bara innehåller klassiska franska verk. Detta indikerar att den skönlitterära texten, eftersom den bär på ett kulturarv, står för stabila värden med vilka läsarna kan identifiera sig (Veck 1994; Englund 1997). Englunds (1997) komparativa studie av urvalet i svenska och franska gymnasieantologier vid två tidpunkter, 1920 och 1980, visar att det vid dessa tidpunkter i respektive land fanns en stor övervikt av inhemska, etablerade författare, vilka kan anses tillhöra den nationella kanon. I Frankrike var den inhemska litteraturen helt dominerande, medan de svenska läromedlen också förmedlade en internationell, främst västeuropeisk, kanon. Samtidigt finns en öppnande dimension i det franska sättet att tala om litteraturen med ett inkluderande vi-begrepp, ett begrepp som inte enbart omfattar det inhemska franska, utan ”[j]ämte det nationella perspektivet finns ett allmänmänskligt sådant, där vi-formerna står för ’vi människor’ [...]” (Englund 1997:125).

³² För en detaljerad översikt över svenskämnet utveckling över tid, se t.ex. Jan Thavenius, *Svenskämnet historia* (1999), *Modersmål och fadersarv* (1981) och *Klassbildning och folkuppfostran* (1991). Se även Henrik Román (2006) som gör en utförlig analys över synen på litteraturundervisningen i den svenska gymnasieskolan under perioden 1947-1985. Genom framför allt en analys av debatten inom Svensk-läraryrskommittén visar han hur debatten bland annat har förts mellan ”kulturarvsförespråkare och -skeptiker” (Román 2006:338) och hur sådana kontraster alltjämt lever kvar.

Utvecklingen i Sverige har snarast rört sig bort ifrån en inhemsk nationell kanon mot en västeuropeisk sådan (Martinsson 1989:70 ff.; Danielsson 1988; Brink 1992). Studier visar också att en förskjutning från den kanoniserade litteraturen mot ungdomslitteratur och så kallad faktionslitteratur har skett när det gäller det skönlitterära urvalet. Annette Årheim (2007:195) talar om ett tydligt ointresse för klassikerna. Christina Olin-Scheller (2006) ser en stor skillnad mellan vad eleverna läser på fritiden och de texter de möter i gymnasieskolans litteraturundervisning. Hennes avhandling beskriver att i ”undervisningen möter eleverna, utan större känslomässigt engagemang, huvudsakligen typografiska klassiska texter som skildrar mäns livsvillkor.” (Olin-Scheller 2006:14).

Englund visar också att ”skolans tal om litteratur” har förändrats mer i Sverige än i Frankrike under den studerade perioden, och i Frankrike finns spår av en mycket mer traditionell formaliainriktad litteratursyn (Englund 1997:273).³³ Talet om kulturarvet och vikten av att genom litteraturen forma kritiskt tänkande samhällsmedborgare har varit centralt ända sedan franska språket tog över från latinet. Det sätt på vilket den skönlitterära texten behandlas bygger på ett strukturalistiskt synsätt och här verkar traditionens makt vara stor, för även om litteraturdidaktisk forskning och till viss del lärarna själva, förespråkar andra sätt att behandla den lästa texten speglar de uppgifter eleverna får till lästa texter påfallande ofta ett sådant synsätt:

Mais il est certain que le risque était grand dès le départ – il s’est notamment vérifié plus tard dans les manuels et dans les instructions officielles –, d’un surcroît de formalisme et de technicisme dans l’approche scolaire des textes

³³ Suzanne Richard (2006), som analyserar diskursen i ett antal tidskrifter med inriktning på modersmålsundervisningen i Frankrike, Québec och Belgien, beskriver utvecklingen i andra termer, men samma linjer syns i hennes översikt. Richard har urskilt fyra olika inriktningar som hon beskriver är av psyko-affektivt, estetisk-kulturellt, kognitivt-språkligt och socialt och filosofiskt slag, utifrån vad som är lärarens huvudfokus. Den psyko-affektiva inriktningen fokuserar på elevens tycke och smak och på att denne ska finna nöje i läsningen. Den estetisk-kulturella inriktningen fokuserar litteraturens karaktärsdrag, medan den kognitiva-språkliga använder litteraturundervisningen i första hand som stöd för språkundervisningen. Den sociala-filosofiska inriktningen slutligen fokuserar på den sociala och mänskliga fostran och ägnar sig inte i första hand åt litteraturen, utan tar den som utgångspunkt för andra diskussioner. Richard konstaterar att den estetisk-kulturella inriktningen är den som dominerar under hela undersökningsperioden, men att förekomsten av de tre andra varierar. Den psyko-affektiva inriktningen hade sin storhetstid på 70-talet, men har minskat i förekomst sedan dess, medan den sociala-filosofiska istället har ökat. Den kognitiva-språkliga ökade något under 80-talet för att sedan minska igen.

littéraires et de la construction d'une nomenclature théorique, passablement hétérogène d'ailleurs, devenue et restée encore aujourd'hui incontournable – qu'il s'agisse particulièrement de l'analyse des structures du récit (du repérage du schéma narratif dès les premières années du primaire à l'étude structurale du récit dans les plus grandes classes, *via* Propp, Greimas, Barthes, Larivaille, Bremond, Adam, etc.), des modalités de la narration (*via* la narratologie de Genette, essentiellement), des caractéristiques formelles de la poésie (*via* les nombreuses études inspirées des principes de Jakobson) ou, pour clore une liste non exhaustive, du fonctionnement du texte théâtral (*via* Ubersfeld, particulièrement). (Daunay 2007:161)³⁴

Dufays et al. (2013) summerar utvecklingen i Frankrike (framför allt från 1880-talet och fram till idag) genom att konstatera att urvalet, vad som läses, har blivit något mer heterogent, och att ett vidgat textbegrepp har fått större fotfäste. Hanteringen av skönlitterära texter eller texter överhuvudtaget har blivit mer teknisk men samtidigt som lingvistiska aspekter fokuseras i högre grad, har sociologiska och psykoanalytiska tolkningar blivit vanligare. Eleven som läsare ställs i centrum också genom att receptionsteoretiker som Hans Robert Jauss (1970; 1987) och Iser (1974; 1975; 1978) och semiotiker som Eco (1984) har fått större inflytande. En tredje viktig trend är att elevernas läskunnighet inte längre tas för given, vilket har gjort att lärarna alltmer fokuserar på att väcka läslusten, på bekostnad av urvalsfrågan. I detta finns flera likheter med den svenska kontexten, men fortfarande går det att se att traditionens makt är stor, vilket innebär att det franska kulturarvet fortfarande är betydelsefullt.

Det finns en krisdiskurs i såväl Sverige som Frankrike som lyfter fram en minskad läsförmåga och att bokläsningen bland unga minskar. Dufays et al. (2013) pekar på att denna diskurs ibland blir onyanserad och bara delvis stämmer med verkliga förhållanden. En omfattande undersökning av ungdomars läsvanor presenteras i Christian Baudelots, Marie Cartiers och

³⁴ Men säkert är att risken var stor redan från början – detta bekräftades senare i skolböcker och i kursplaner – för en ökning av formalism och tekniska aspekter i skolans hantering av litterära texter och för konstruktionen av en teoretisk nomenklatur, för övrigt tämligen heterogen, vilken blev och fortfarande är oundviklig – oavsett om det särskilt gäller analysen av berättelsens strukturer (från kartläggning av det narrativa schemat redan i skolans första år till den strukturalistiska studien i de högre klasserna, *via* Propp, Greimas, Larivaille, Bremond, Adam, o.s.v.), narrationens form (*via* Genettes narratologi, framför allt), lyrikens karakteristiska formler (*via* de många studier som inspirerats av Jakobsons principer) eller, för att avsluta en ofullständig lista, den teatrala textens funktion (*via* i synnerhet Ubersfeld).

Christine Detrez *Et pourtant ils lisent...* (1999). Författarna fastslår att över en längre historisk tid är trots allt läskunnigheten mycket högre idag, när alla går i skolan och antalet rena analfabeter är få i västvärlden. Detta är dock bara en del av bilden, som kompletteras med konstaterandet att läsandet totalt sett minskar under den fyraårsperiod under vilken studien genomförts. Klyftan mellan flickor och pojkar ökar också under perioden. Studien visar att det egentligen inte är så stora skillnader i vad som läses i olika grupper. Den stora skillnaden ligger istället i hur och varför man läser vissa böcker. Ett antal år har förlupit sedan denna studie genomfördes och det är troligt att resultatet delvis skulle se annorlunda ut idag, men överlag har studien fortfarande relevans. Detta kan jämföras med Torsten Petterssons undersökning från 2015, som visar att huvudsyftet med läsning är att bli underhållen, inte att lära sig något. Petterssons undersökning visar att det fortsatt finns en klyfta mellan skolans och den enskilda elevens mål med litteraturläsning (Pettersson 2015:154). I sammanhanget ska också tas i beaktande en förskjutning i maktbalansen mellan eleven och litteraturen. Annie Rouxel (1996) säger:

Pendant plus d'un siècle, l'enseignement de la littérature au lycée a été posé comme une évidence et, dans la relation entre l'élève et la littérature, la littérature était première. L'élève, soumis, était convié à apprendre et admirer un corpus fini de textes classiques dont le sens lui était donné. [...] Aujourd'hui en effet, les rapports entre l'élève et la littérature sont devenus problématiques.³⁵ (Rouxel 1996:9)

Hon konstaterar vidare att det finns ett större kulturellt avstånd mellan eleven och litteraturen, vilket gör att man i skolan inte längre kan studera den på samma sätt. Det är inte otänkbart att detta avstånd har blivit ännu större sedan Rouxels bok utkom.

För svensk del har bokläsningen länge legat på en stabil nivå, men under de senaste åren syns en nedgång, i synnerhet för yngre läsare. Lars Höglund (2012), som har sammanställt statistik från framför allt Nordicoms mediebarometer, visar att det är åldersgruppen upp till 24 år som läser mindre (Höglund 2012:79). Den största minskningen står läsning av facklitteratur

³⁵ Under mer än ett sekel betraktades litteraturundervisningen på gymnasiet som självklar och i relationen mellan eleven och litteraturen kom litteraturen på första plats. Eleven, som var undergiven, uppmanades att lära sig och att beundra en fast korpus av klassiska texter vars betydelse presenterades för denne. Idag har förhållandet mellan eleven och texten blivit problematiskt.

för. Läsning av skönlitteratur har också minskat, men här är det stora skillnader mellan olika kategorier. Skillnader mellan exempelvis män och kvinnor och mellan olika socio-ekonomiska grupper är stabila över tid. Höglund ser ingen större anledning till panik, men konstaterar att den något minskade läsningen ändå är ett ”varningstecken” (Höglund 2012:82). När det gäller läsvanor finns det således nedåtgående trender i både Sverige och Frankrike. Huvudsyftet i denna avhandling är inte läsvanor men det är ändå av betydelse att det inte går att se några stora skillnader i detta avseende.

Ovanstående kortfattade historik visar att traditionens makt är något större i Frankrike än i Sverige. Om utgångspunkten var ungefär densamma, har litteraturundervisningen i Sverige förändrats mer och överlag blivit mer heterogen än i Frankrike, inte minst med avseende på det skönlitterära urvalet. Detta kan delvis förklaras av hur olika typer av styrdokument påverkar undervisningens innehåll och utformning.

Styrdokument och examinationer

En bild av syftena med litteraturundervisningen framträder vid analysen av de styrdokument av olika slag som reglerar undervisningens vad, hur och varför i olika utsträckning. Styrdokumentet är inte frikopplade från ett sammanhang och de måste också placeras i en tradition och i en kulturell kontext. De krav som kursplanerna ställer bör rimligen påverka vad eleverna lägger märke till i en skönlitterär text, i synnerhet när undersökningen genomförs i en skolkontext. Även om styrdokument inte alltid får genomslag i praktiken – ett faktum som är giltigt för båda de nationella kontexter där undersökningen genomförts (Veck 1994; Bergman 2007; Lundström 2007) – säger de något om den officiella synen på litteraturundervisningen. Det kan också ta lång tid innan en förändring på styrnivå slår igenom i skolans vardag (Persson 2007:13; Petitjean 1999:3). Detta gäller för båda nationerna. Oaktat detta finns i styrdokumentet en återspeglning av de nationella målen med undervisningen, i detta fall litteraturundervisningen, som visar vilka aspekter som officiellt anses vara viktiga.

Franska styrdokument

I Frankrike finns en uppdelning mellan studie- (*les lycées généraux*) och yrkesförberedande (*les lycées professionnels*) program. Utbildningen för att bli lärare skiljer sig också åt beroende på vilken typ av gymnasieskola man kommer att undervisa i. Motsvarigheten till de svenska kurs- och ämnes-

planerna kallas för *programme*.³⁶ Alla gymnasieutbildningar avslutas med en studentexamen, *le baccalauréat* (i dagligt tal ofta förkortad till *le bac*), anpassad efter programtyp. *Le baccalauréat* påverkar också litteraturundervisningen i gymnasieskolan, vilket syns i såväl klassrummet som i läromedlen.

De franska kursplanerna består av flera olika dokument. Det finns ett stort antal lagstadgade dokument, vilka publiceras som så kallade *Bulletins Officiels, B.O.* Dessa dokument slår fast vilka mål som ska nås, samt vad undervisningen i olika årskurser ska innehålla. Utöver dessa finns mer detaljerade kommentarer i dokument som har rubriken *Ressources*. De olika dokumenten har olika status, så till vida att resursdokumenten ska utgöra ett stöd för läraren i den konkreta utformningen av undervisningen, men inte måste följas. De är olika omfattande och talar om hur kursplanen ska tolkas och ger tips på hur de delar som ingår i kursen kan behandlas. Dessutom finns dokument med detaljerade anvisningar för vad som prövas i examensproven och även dessa utgör en del av styrdokumentet. Det finns en kursplan för de studieförberedande inriktningarna och en annan för yrkesförberedande.

Le lycée professionnel

Kursplanerna för yrkesförberedande program är relaterade till vad eleverna förväntas kunna efter avklarade examensprov. Kursplanen i sig är inte särskilt detaljerad, men den preciserar ändå inom vilka områden undervisningen ska röra sig. Det övriga materialet går däremot in i detalj på hur undervisningen kan läggas upp, parallellt med att det finns en stark betoning av den pedagogiska friheten (Ministère de l'Éducation Nationale 2010a). Friheten handlar mycket om vad-frågan, det vill säga vilka verk som ska läsas, vilka som ska läsas i sin helhet och vilka som ska läsas i utdrag. Samtidigt betonas att läraren ansvarar för att läsningen blir balanserad och denne får inte heller välja enbart lätta verk eller verk av mindre omfattning för att underlätta. Det framgår vilken läsning som inte kan väljas bort, nämligen den som ingår i de olika årskursernas teman, vilka är knutna till litterära epoker. Det går således inte att undvika verk från dessa epoker, även om läraren själv väljer exakt vilka.

³⁶ I det följande kommer de svenska beteckningarna ”kursplan” användas för det franska ”programme”, eftersom det svenska ”program” har en annan innebörd i sammanhanget.

Det certifikat som utfärdas efter le baccalauréat ska garantera att eleverna kan tänka självständigt, uttrycka en personlig åsikt, reflektera över sig själva och världen och hantera konstverk av olika slag.³⁷ I målformuleringarna betonas starkt litteraturens betydelse för att eleven ska uppnå målen. Genom litteraturstudier möter eleven de ”idéer, värderingar, känslor som har präglat den mänskliga tanken”.³⁸ Litteraturen beskrivs som en smältdegel, där en nödvändig reflexion över världen och över jaget kan äga rum. Redan i kursplanens inledning lyfts litteraturen fram som något nödvändigt och som basen för franskundervisningen (även om det också sägs att den ska kompletteras med andra typer av texter). Litteraturen är det främsta medlet för att uppnå målen.

Vad gäller läsning påpekas att den ska vara varierad både i genrer och i sätt att gripa sig an verken. I kursplanen specificeras för varje årskurs tre olika teman, *objets d'étude*, vilka ska bearbetas under läsåret.³⁹ Varje tema följs av tre frågor som preciserar vad temat innebär. Frågorna är av olika karaktär och den första är tänkt att vara en introduktion till temat, ett sätt att sätta igång en diskussion.

³⁷ Fyra kompetenser som utgör franskundervisningens mål har formulerats: entrer dans l'échange oral : écouter, réagir, s'exprimer ; entrer dans l'échange écrit : lire, analyser, écrire ; devenir un lecteur compétent et critique ; confronter des savoirs et des valeurs pour construire son identité culturelle. (Ministère de l'Éducation Nationale 2009b) (delta i muntliga utbyten: lyssna, reagera, uttrycka sig; delta i skriftliga utbyten: läsa, analysera, skriva; bli en kompetent och kritisk läsare; konfrontera kunskap och värderingar för att bygga upp sin egen kulturella identitet.)

³⁸ "[...] les idées, les valeurs, les sentiments qui ont marqué la pensée humaine." (Ministère de l'Éducation Nationale 2009b:1)

³⁹ Dessa teman är följande: **Classe de seconde** : Construction de l'information/Des goûts et des couleurs, discutons-en./Parcours de personnages. **Classe de première** : Du côté de l'imaginaire/Les philosophes des Lumières et leur combat contre l'injustice/L'homme face aux avancées scientifiques et techniques : enthousiasmes et interrogations. **Classe terminale** : Identité et diversité/Au XXe siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts/La parole en spectacle. (**Åk 1**: Att bygga upp information/Låt oss tala om smaker och färger/Översikt över karaktärer **Åk 2**: Åt fantasins till/Upplivningsfilosoferna och deras kamp mot orättvisor/Människan inför den vetenskapliga och tekniska utvecklingen: entusiasm och ifrågasättande. **Åk 3**: Identitet och mångfald/På 1900-talet, människan och hennes relation till världen genom litteratur och andra konstformer/Scenspråket. (Ministère de l'Éducation Nationale 2009b)

Den andra frågan rör *comment* (hur) och den tredje är tänkt att öppna för nya perspektiv.⁴⁰ I matrisform presenteras vilka förmågor (*capacités*) som ska tränas, vilka kunskaper (*connaissances*) som ska uppnås inom olika fält (*littéraire* och *linguistique* bland andra) och vilken inställning (*attitudes*) man som elev ska inta. För det litterära fältet preciseras vilka epoker som ska studeras. I år 1 på gymnasiet ska inom de olika temana samtida litteratur studeras. Därtill finns möjlighet att välja något av följande: renässansen, teatern under 1600-talet eller moderniteten, samt romantiken och realismen. I år 2 studeras surrealismen, upplysningen och 18- 19- och 2000-tal och i år 3 19- och 2000-talet. Det är alltså inte fråga om några kronologiska epokstudier utan epoker som kopplas till de övergripande temana. En del teman är tydligt litterära, andra är mer språkligt inriktade. Många av de förmågor som ska bemästras rör sig också inom litteraturens område, till exempel att visa hur en karaktär utvecklas genom ett litterärt verk (åk1) eller att analysera symboliken hos en fiktiv karaktär (åk 3).

Även om kursplanen är organiserad under rubrikerna *Lecture* (läsning), *Oral* (muntligt), *Écriture* (skrivande), *Langue française* (franska språket), *Histoire des arts* (kulturhistoria) och *TIC (technologies de l'information et de la communication* – informationsteknologi) betonas att undervisningen i franska ska utgöra en helhet.

Lecture - läsning

För denna avhandling är rubriken *Lecture* av störst relevans och där sägs att såväl utdrag som hela verk, skrivna i olika genrer ska läsas. I det resursmaterial som finns kopplat till kursplanen ges förslag på ingångar till franska ämnets olika delar. Fyra olika typer av läsning presenteras (Ministère de l'Éducation Nationale 2009a): *lecture privée*, *lecture cursive*, *lecture analytique* och *lecture documentaire*⁴¹. Den sistnämnda är av minst relevans för denna avhandling, då den främst handlar om informationsökning. Skön-

⁴⁰ Exempel på frågor (tema från åk 2): **Du côté de l'imaginaire**

- La fable, le conte, les récits imaginaires sont-ils réservés aux jeunes lecteurs ? (Är fabeln, sagan, fantasiberättelserna bara till för unga läsare?)

- Comment l'imaginaire joue-t-il avec les moyens du langage, à l'opposé de sa fonction utilitaire ou référentielle ? (Hur leker det fantasifulla med språkmedlen, i motsats till dess nyttighets- och referensfunktion?)

- Le lecteur d'œuvres de fiction fuit-il la réalité ? (Flyr fiktionsläsaren verkligheten?) (Ministère de l'Éducation Nationale 2009b)

⁴¹ Privat läsning, kursiv läsning, analytisk läsning och informationsläsning.

litteratur omnämns dock även under denna rubrik, där läsningen av exempelvis artiklar om böcker eller författare rekommenderas som lämplig läsning för att låta skönlitteraturen gå i dialog med andra typer av texter. Den privata läsningen omnämns som betydelsefull för skolan enbart i de fall då den påverkar eller påverkas av läsningen i skolan. I övrigt rekommenderas läraren att låta den vara just privat.

Den kursiva läsningen beskrivs som den vanliga läsning man gör när det inte ställs några krav på detaljanalys. Syftet med den kursiva läsningen är att träna läsning och att väcka läslust och att låta eleverna dela med sig av det de läst. Den analytiska läsningen är den som får mest utrymme i kommentarmaterialet:

La lecture analytique d'extraits d'une œuvre intégrale ou d'extraits dans un groupement de textes et documents en classe, sous la conduite du professeur, est une composante essentielle de l'enseignement du français, quels que soient les élèves et leur degré de difficulté en matière de lecture.⁴² (Ministère de l'Éducation Nationale 2009a:3)

Syftet med den analytiska läsningen är att låta läsarens första intryck av en text grundas i den skönlitterära textens formspråk, det vill säga de stilmedel författaren har använt sig av för att skapa dessa intryck. Här betonas att omläsning en förutsättning, till skillnad från när det handlar om den kursiva läsningen. Noterbart är betoningen av den analytiska läsningen som en långsam och reflekterande läsning och att det är uttalat att verken som studeras gärna får utgöra en utmaning för eleverna:

Peu d'élèves, dans la voie professionnelle comme dans la voie générale, sont capables de lire intégralement (donc en grande partie seuls) les œuvres classiques et patrimoniales, qui sont pourtant indispensables à la construction de leur identité culturelle. Plutôt que d'ignorer cette réalité, ou de contourner la difficulté en ne proposant aux élèves que des œuvres courtes et de lecture facile, autant leur permettre de connaître une œuvre majeure en en retenant quelques extraits essentiels.⁴³ (Ministère de l'Éducation Nationale 2009a:5)

⁴² Den analytiska läsningen av utdrag ur ett helt verk eller av utdrag i en textsamling i klassrummet, under lärarens ledning, är en nödvändig beståndsdel i franskundervisningen, oavsett vilka eleverna är och oavsett vilka lässvårigheter de har.

⁴³ Få elever, både på yrkes- och studieförberedande program är kapabla att läsa i helhet (alltså till största delen på egen hand) de klassiska kulturarvsverken, vilka dock är oundgängliga för att bygga upp elevernas kulturella identitet. Hellre än att ignorera denna verklighet eller att undvika svårigheterna genom att bara ge eleverna korta och lättlästa verk, bör man låta dem stifta bekantskap med ett större verk genom att bara behålla några viktiga utdrag.

Det går alltså inte att underlätta genom att ge eleverna någon form av lättare läsning. Eventuella lässvårigheter ska istället hanteras genom att man läser utdrag ur stora verk. Den analytiska läsningen får enligt det dokument som behandlar läsning (Ministère de l'Éducation Nationale 2009a) inte heller bli rent formell, utan måste relateras till en tolkande kontext som ger texten mening.

Le lycée général

Kursplanen i franska för studieförberedande program är uppdelad i flera delar. Eleverna läser franska under de två första åren om de inte valt *série Littéraire* där litteraturstudierna fördjupas under avgångsåret. Kursplanerna för studieförberedande program genomsyras av att undervisningen ska leda till att eleverna blir självständigt tänkande medborgare samt att de ska ta del av och formas av ett gemensamt kulturarv. Detta kulturarv möter man i franskundervisningen genom studiet av den franska och till viss del franskspråkiga litteraturen. De övergripande målen med franskundervisningen formuleras i sex punkter, varav tre är tydligt inriktade på litteraturundervisning. Eleverna ska genom franskundervisningen få en litterär kultur, ett historiskt perspektiv på litterära verk och utveckla en estetisk medvetenhet. De tre övriga målen handlar om att språket ska utvecklas, liksom ett kritiskt sinnelag och en självständig och ansvarsfull attityd. Det sägs uttryckligen att målen nås tack vare ”une progression méthodique qui prend appui sur la lecture et l'étude de textes majeurs de notre patrimoine”⁴⁴ (Ministère de l'Éducation Nationale 2010b). De sex målen utvecklas ytterligare i sex kompetenser som eleverna ska eftersträva (*compétences visées*). Dessa är mer konkreta än de övergripande målen. Eleverna ska känna till de stora litterära strömningarna och kunna placera verk och författare i rätt tid, ha kunskap om olika genrer, kunna avge ett estetiskt grundat omdöme samt känna till de viktigaste stilfigurerna och deras retoriska och poetiska effekter.

I årskurs 1 är det viktigaste att eleverna kan hitta betydelser i ett skönlitterärt verk och två perspektiv ska därvidlag fokuseras: studiet av litteraturen i dess historiska och kulturella kontext och analysen av de stora litterära genrererna. Liksom för de yrkesförberedande programmen finns det ett antal

⁴⁴ en metodisk progression som i huvudsak stödjer sig på läsningen och studiet av de viktigaste texterna i vårt kulturarv.

teman, *objets d'étude* (i detta fall fyra)⁴⁵, som ska studeras under året. I analogi med kursplanerna för yrkesprogrammen betonas lärarens pedagogiska frihet när det gäller förläggningsen av dessa teman. Däremot preciseras att det är obligatoriskt att studera minst tre hela verk och minst tre tematiskt organiserade textsamlingar (vilket i praktiken innebär utdrag) under året. Det föreslås att samtida texter med kopplingar till de äldre läses, men också texter från antiken som har relevans för det aktuella temat.⁴⁶

Till varje tema finns mål beskrivna och en text om hur dessa mål kan nås. För *Le personnage de roman* sägs exempelvis:

L'objectif est de montrer aux élèves comment, à travers la construction des personnages, le roman exprime une vision du monde qui varie selon les époques et les auteurs et dépend d'un contexte littéraire, historique et culturel, en même temps qu'elle le reflète, voire le détermine.

Le fait de s'attacher aux personnages permet de partir du mode de lecture qui est le plus courant. On prête une attention particulière à ce que disent les romans, aux modèles humains qu'ils proposent, aux valeurs qu'ils définissent et aux critiques dont ils sont porteurs.

Dans cette appréhension de l'univers de la fiction, on n'oubliera pas que la découverte du sens passe non seulement par l'analyse méthodique des différents aspects du récit qui peuvent être mis en évidence (procédés narratifs et descriptifs notamment), mais aussi par une relation personnelle au texte dans laquelle l'émotion, le plaisir ou l'admiration éprouvés par le lecteur jouent un rôle essentiel.⁴⁷ (Ministère de l'Éducation Nationale 2010b)

⁴⁵ Le roman et la nouvelle au XIXème siècle : réalisme et naturalisme/la tragédie et la comédie au XVIIème siècle : le classicisme/la poésie du XIXème au XXème siècle : du romantisme au surréalisme/genres et formes de l'argumentation : XVIIème et XVIIIème siècle. (Romanen och novellen på 1800-talet: realism och naturalism/Tragedin och komedin på 1600-talet: klassicismen/lyriken på 18- och 1900-talet: från romantiken till surrealismen/argumentationens former och genrer: 16- och 1700-talet.

⁴⁶ För årskurs 2 finns fyra *objets d'étude*: Le personnage de roman, du XVIIème siècle à nos jours/le texte théâtral et sa représentation, du XVIIème siècle à nos jours/écriture poétique et quête du sens, du Moyen Âge à nos jours/la question de l'Homme dans les genres de l'argumentation du XVIème à nos jours. Romankarakären, från 1600-talet till våra dagar/Teatertexten och dess representation, från 1600-talet till våra dagar/poetiskt skrivande och sökande efter mening, från medeltiden till våra dagar/frågan om Människan i de argumenterande genrererna från 1500-talet till våra dagar.

⁴⁷ Målet är att visa eleverna hur romanen genom karaktärernas uppbyggnad uttrycker en vision om världen som varierar med epokerna och författarna och är beroende av en litterär, historisk och kulturell kontext, samtidigt som den återspeglar den, rent av bestämmer den. Att fästa sig vid karaktärerna gör att man kan ta utgångspunkt i det

Både den mer tekniska sidan av läsningen, en metodisk analys, och den mer känslomässiga lyfts fram. Kursplanen avslutas med en sammanställning av aktiviteter och övningar som kan användas för att eleven ska nå målen. Det betonas att läraren bör sträva efter att få eleverna engagerade och att varierade övningar, liksom användningen av informationsteknologi, kan bidra till detta. Man ska dock även ägna sig åt strukturerade övningar som förbereder eleverna för slutexaminationerna.

I det resursmaterial som finns tillgängligt betonas att det är tänkt som ett stöd och en inspirationskälla för lärarna och att användningen är frivillig. Dokumenten varierar i omfattning, från ungefär 20 till 60 sidor, och innehåller en definition av det aktuella temat, ett antal olika förslag på ingångar, där även förslag på lämpliga titlar ges, samt referenslistor. Det dokument som rör temat *Le personnage de roman du XVII^e siècle à nos jours* för årskurs 2 innehåller åtta förslag på hur ämnet kan angripas. I enlighet med skrivningarna i kursplanen är huvudfokus en analys av vilken funktion karaktären har. Den första ingång till ämnet som föreslås är en definition av vad en karaktär är. Här ges förslag på hur skillnaden mellan en karaktär i en roman och i en teaterpjäs kan klargöras och hur romankaraktärer kan diskuteras i relation till verkliga personer. Andra ingångar handlar om symbolik, personbeskrivningar och romankaraktärens kris. Gemensamt för samtliga är att de kan betraktas som strikt litterära. Karaktärens litterära funktion och konstruktion ska diskuteras för att ge eleverna en fördjupad förståelse för detta. De åtta ingångarna är konkreta så till vida att de ger förslag på litterära verk som kan användas och på frågor att diskutera.

Däremot förekommer inga konkreta tips på övningar. En del av ingångarna beskriver enbart olika litteraturvetenskapliga perspektiv på romankaraktären (exempelvis hur man ser på karaktären i relation till författaren och läsaren). Det kan betraktas som ett didaktiskt, men inte metodiskt, inriktat dokument, samtidigt som det tillhandahåller litteraturvetenskapliga beskrivningar av romankaraktärens betydelse och funktion. Dokumentet innehåller förslag på hur temat kan kopplas till konsthistoria, hur man kan

vanligaste sättet att läsa. Man fäster särskilt uppmärksamhet vid det romanerna säger, vid de mänskliga modeller som de föreslår, vid de värden som de definierar och vid den kritik som de bär. I detta förhållningssätt till den fiktiva världen, får man inte glömma att upptäckten av betydelsen inte bara går genom en metodisk analys av de olika aspekter i berättelsen som kan påvisas (i synnerhet narrativa och deskriptiva procedurer), utan också genom en personlig relation till texten i vilken den känsla, glädje eller beundran som läsaren känner spelar en mycket viktig roll.

arbeta med synvinkelproblematik och hur man kan arbeta med andra delar av fransämnet i relation till temat (skrivuppgifter, mediekunskap).

Kursplanerna för studieförberedande program är, liksom de för yrkesförberedande, tydligt kopplade till litteraturstudier. Här betonas inte utvecklingen av den egna identiteten lika starkt, även om den finns med. Istället finns ett tydligare fokus på att eleverna genom att läsa och analysera klassiska litterära verk ska utveckla en estetisk medvetenhet. Progressionen sker genom att man i årskurs 1 främst ska lära sig att hitta meningen med ett skönlitterärt verk, vilket får betraktas som någon form av tolkande verksamhet, samt att placera verk i deras litteraturhistoriska kontext. Detta utvecklas sedan i årskurs 2 genom att man ska gå mer på djupet med exempelvis textstrukturer och karaktärer. Det sätt på vilket skönlitteratur ska behandlas i skolan är uttalat, och självklart, textnära. Den litterära texten är i fokus hela tiden och mycket utrymme i kursplaner och andra resursdokument ägnas åt att reda ut både hur texter i stort är uppbyggda och vilken funktion olika beståndsdelar i de skönlitterära texterna fyller.

Kursplanerna överensstämmer med vad den historiska översikten och den litteraturdidaktiska forskningen visar. Även om nya medier och informationsteknologi, liksom modernare texter, lyfts fram i styrdokumentet har den klassiska franska litteraturen en självklar plats i undervisningen. Ett syfte är att väcka läslust, men det betonas också att det inte innebär att enbart lättsmält eller lättläst litteratur ska väljas. Det kan också noteras att en viktig aspekt av litteraturundervisningen är att forma eleven som kulturell varelse.

Svenska styrdokument

Undersökningen som ligger till grund för denna avhandling genomfördes med undervisningsgrupper som läste svenska B inom ramen för kursplaner 2000 (Lpf94). Svenska A och svenska B lästes då av samtliga gymnasieelever, oavsett program. Svenska B var i huvudsak inriktad mot litteraturhistoriska aspekter, även om läsning av skönlitteratur även berördes i svenska A. Här kommer inte dessa kursplaner att presenteras i detalj, då de förutsätts vara bekanta för läsaren. Några kommentarer om deras skrivningar rörande litteraturundervisningen görs i det följande.⁴⁸ Enligt målen för svenska A ska eleven:

⁴⁸ En djupgående analys av dessa kursplaner, framför allt deras legitimeringar av litteraturundervisningen finns hos Persson, *Varför läsa litteratur?* (2007).

kunna formulera egna tankar och iakttagelser och göra egna bedömningar vid läsning av saklitteratur och litterära texter från olika tider och kulturer.

känna till några vanliga myter och motiv i litteraturen, vilka speglar frågor som har sysselsatt människor under olika tider. (Skolverket 2000)

Det är dessa två mål som direkt handlar om läsning av skönlitteratur.⁴⁹

Två punkter i beskrivningen av kursen i svenska B berör direkt litteraturaspekter. Eleven ska:

kunna jämföra och se samband mellan litterära texter från olika tider och kulturer samt mellan texter med anknytning till vald studieinriktning.

ha tillägnat sig och ha kunskap om centrala svenska, nordiska och internationella verk och ha stiftat bekantskap med författarskap från olika tider och epoker. (Skolverket 2000)

I betygskriterierna framkommer vad som skulle bedömas. För betyget godkänt i svenska A krävs att eleven

sammanfattar huvudinnehållet i olika slags texter.

läser både i utdrag och i sin helhet saklitterära och skönlitterära texter från olika tider och kulturer, sammanfattar innehållet och formulerar egna tankar och iakttagelser kring läsningen. (Skolverket 2000)

För Väl godkänt finns inget kriterium som lika explicit kan kopplas till litteraturstudier, men det talas som ”mer avancerade texter av olika slag”:

Eleven läser även mer avancerade texter av olika slag, relaterar det lästa till sina kunskaper och erfarenheter och reflekterar över innehåll och form. (Skolverket 2000)

För Mycket väl godkänt i svenska A krävs dessutom följande:

Eleven bearbetar självständigt och insiktsfullt sina texter utifrån sina teoretiska kunskaper om språk och litteratur.

Eleven gör jämförelser mellan olika tiders sätt att skildra olika motiv i skilda kulturer och relaterar dem till sin egen tid och sin egen livssituation. (Skolverket 2000)

⁴⁹ Dessa punkter i kursplanerna har lyfts fram, eftersom de direkt berör litteraturundervisningen, även om svenskämnet ska betraktas som integrerat och det finns aspekter i andra mål som också påverkar litteraturundervisningen. Hur dessa har hanterats för de elever som ingår i undersökningen går dock inte att veta.

Kraven på för att bli godkänd när det gäller litteratur i svenska A är att man faktiskt läser och att man sedan kan sammanfatta ett innehåll. Man ska också kunna formulera någon egen reflektion över det lästa. För högre betyg krävs att texternas svårighetsgrad ökar och att reflektionen fördjupas genom kopplingar till innehåll och form. Relationen mellan det lästa och elevens egna erfarenheter betonas. Graden av självständighet ökar ju högre upp man kommer och för MVG krävs också insiktsfullhet. En utblick mot andra kulturer och tider krävs här, men fortfarande ska det relateras till eleven själv.

För betyget godkänt på svenska B heter det:

Eleven tillägnar sig litterära texter från skilda epoker och kulturer via böcker, teater och film och påvisar samband och skillnader.

Eleven diskuterar innehåll, gestalter och bärande tankar i texterna och redovisar sina intryck i tal och skrift.

Eleven redogör för några betydelsefulla författarskap och idéströmningar. (Skolverket 2000)

Här ska eleven *tillägna* sig litterära texter. Det står inte att dessa texter ska läsas, utan även andra uttrycksformer än den tryckta texten lyfts fram. Någon form av komparation ska genomföras. Innehållet i den skönlitterära texten betonas men också bärande tankar. Därtill ska några betydelsefulla författarskap och idéströmningar behandlas. I många fall har denna formulering tagits som intäkt för kronologiska epokstudier (Bergman 2007:176, 182). För betyget Väl godkänt krävs ett högre mått av självständighet:

Eleven analyserar och tolkar självständigt litterära texter och använder sig av litterära begrepp.

Eleven reflekterar vid läsningen av texter över de samhälleliga och kulturella faktorer som format texten och över textens giltighet för vår tid. (Skolverket 2000)

Noterbart är att litterära begrepp införs för detta betyg, men att det inte preciseras vad eller vilka. Kopplingar mellan den skönlitterära texten och det omgivande samhället ska göras, i synnerhet i ett historiskt perspektiv. För högsta betyg krävs därtill att

Eleven läser texter av många olika slag och diskuterar och analyserar texterna i förhållande till den miljö, den tid och det samhälle där de har uppstått.

Eleven tolkar bildspråk och uppfattar olika innebörder i lästa texter.
(Skolverket 2000)

Det finns på samtliga betygsnivåer en tydlig litteraturhistorisk koppling, men det litteraturvetenskapliga betonas i högre grad ju högre upp på betygsskalan man kommer. Av relevans för denna undersökning är att eleverna enligt kursplanerna ska tolka, både litterära texter och bildspråk. De ska också använda sig av litterära begrepp. Magnus Persson (2007) finner att formuleringarna i kursplanerna ger uttryck för en ambivalent hållning till litteraturläsning:

Å ena sidan fri, lustfylld läsning som inte störs av alltför teoretiska inslag i A-kursen, å andra sidan en dragning åt en kanonisk och litteraturhistoriskt bildande diskurs i B-kursen. Mål som handlar om kunskaper i litteraturvetenskaplig begreppsbildning kan knappast anas i A-kursen. I B-kursen dyker det förvisso upp, men i explicit form enbart i ett av betygsriterierna för Väl godkänd [...]. (Persson 2007:154)

De svenska kursplanerna preciserar inte omfånget av de texter som ska studeras och inte heller ifrån vilka tider och kulturområden. Många av formuleringarna är dessutom tolkningsbara. Vad betyder till exempel ”texter av olika slag”? Är det olika genrer såsom epik, lyrik och dramatik? Är det barnböcker, ungdomsböcker och klassiker? Är det skönlitteratur och sakprosa? Begreppet ”många” som används i flera sammanhang är också definitionsfråga som förmodligen får olika svar i olika klassrum. Ytterligare ett exempel är begreppet ”självständigt”. Kan man säga att viss handledning är tillåtet eller betyder det ”helt på egen hand”?

I de svenska kursplanerna betonas den personliga läsningen av skönlitterära texter, vilket innebär att personliga erfarenheter och kunskaper om omvärlden är viktiga beståndsdelar i interaktionen med de skönlitterära texterna. Litteratur i relation till identitetsskapande är centralt i båda nationerna, men i Sverige ska elevens egna erfarenheter tas tillvara i litteraturundervisningen i högre grad. Stig-Börje Asplund (2010) visar dock i sin avhandling hur elever själva aktivt gör motstånd mot försök att intimisera undervisningen:

För att göra detta utvecklar pojkarna olika strategier. En strategi är den avståndstagande jargongen pojkarna iscensätter. En annan strategi är att tillämpa en effärent lässtrategi och att fokusera den yttre handlingen i de romaner de samtalar om. En tredje strategi är helt enkelt att inte alls lyfta fram

de teman och händelser i romanerna som kan upplevas som ”känsliga” eller ”jobbiga” att prata om med sina klasskamrater. (Asplund 2010:198)

När det talas om litterär analys är det främst i svenska B och det är enbart för de högre betygen som kriterier som har med litteraturanlys att göra nämns (tolkning, litterära begrepp, bildspråk och analysera är begrepp som förekommer där). Det framgår dock inte i kursplanerna hur texterna ska studeras. De svenska kursplanerna är överlag öppna och tolkningsbara och lämnar mycket utrymme till den enskilda läraren att planera såväl innehåll som upplägg av undervisningen. Detta gör att litteraturundervisningen i svenska gymnasieklassrum kan se väldigt olika ut. En jämförelse med de franska kursplanerna visar att det i de svenska saknas instruktioner för och förslag på hur man ska gripa sig an de skönlitterära texterna. Istället blir betygsriterierna styrande, eftersom det av dessa framgår vad som förväntas att eleven ska kunna efter avslutad kurs.

Kursplanerna finns med som en aspekt av litteraturundervisningen och en viss insikt i dem krävs för att man ska kunna förstå förutsättningarna för undersökningen. Styrdokumentet säger dock inte allt. Ett ämnes traditioner har visat sig stå starka, oavsett vad olika reglerande dokument säger. Lotta Bergman (2007) konstaterar exempelvis att ”[i] de högre stadiernas svenskämne är t.ex. kunskaper om litteraturen och dess historia en del av ämnets arv, ett arv som fyllt en kulturarvsförmedlande funktion. Ett ämnes traditioner manifesteras i valet av innehåll: texter, frågor och kunskaps-sammanhang, och i ämnets arbetsformer” (Bergman 2007:34-35). Stefan Lundström (2007) förklarar trögheten i kursplaners genomslag i praktiken med ”*rutinisering*, det vill säga en automatisering av handlingar som en gång varit målorienterade, men som nu saknar uttryckta motiv” (Lundström 2007:289). Lundström säger också att lärarnas inställning till kursplanen visar att de inte anser att man behöver bry sig särskilt mycket om den. Detta förklarar Lundström med att formuleringarna lämnar stor tolkningsfrihet till lärarna. Även om kursplanerna är något mer konkreta i den franska kontexten torde talet om rutinisering och ämnesstraditioner vara giltigt även för franska förhållanden. Bertand Veck (1994:205 ff.) konstaterar exempelvis att i flera fall är kursplanerna nytänkande, men detta får inte genomslag i undervisningen.

Något som, parallellt med ett ämnes traditioner och styrdokumentet, kan tänkas ha stor påverkan på undervisningen är de examinationer som kopplas

till ämnet. Med examinationer avses här de officiellt reglerade prov som är obligatoriska inom ämnet.

Examinationer och slutprov

I Frankrike avslutas gymnasiestudierna med studentskrivningar i de olika ämnena, le baccalauréat. Dess utformning och innehåll har stor påverkan på undervisningen, samtidigt som den ifrågasätts och kritiseras. Debatten flammar upp varje år när det är dags att avlägga proven, vilket ger avtryck i debattartiklar och debattböcker (se t.ex. Brizard 2012; Gairin 2012; Fize 2012). Argumenten för att helt avskaffa le baccalauréat är av olika karaktär. En del av dem är ekonomiska, medan andra handlar om stressen för eleverna eller om att det är ett otidsenligt sätt att examinera. Michel Fize (2012) säger i sin debattbok *Le bac inutile* att det har gått inflation både i antalet elever som klarar studentexamen och i antalet olika diplom som utfärdas i landet, vilket får som konsekvens att diplomens och studentexamens värde devalveras. Även om le baccalauréat kan kritiseras i relation till många olika aspekter är den något som präglar undervisningen under de år som leder fram till den. Trots kritiken är det en mycket djupt rotad tradition som troligen kommer att leva kvar ännu många år och påverka litteraturundervisningen och därmed hur eleverna utvecklas som läsare.

Le baccalauréat kan inte riktigt jämföras med de nationella proven i Sverige, eftersom en godkänd studentexamen i Frankrike är inträdesbiljetten till högre studier, medan det nationella provets syfte främst är att säkerställa utbildningens likvärdighet inom nationen. Trots det går det att se att båda dessa examinationstyper har en viss påverkan på undervisningen.

Le baccalauréat professionnel français

Le baccalauréat professionnel infördes i Frankrike 1985. Innehållet i franskkursen har förändrats under årens lopp och så även innehållet i examensproven. De har dock utformats på ungefär samma sätt under de senaste åren.⁵⁰ Varje prov hör till ett av de tre teman, objet d'études, som ingår i programmet för utbildningarna under det sista året. Elevernas läsförmåga (*compétences de lecture*) och skrivförmåga (*compétences d'écriture*) testas. Detta sker genom att eleverna får en textsamling, oftast bestående av två eller tre texter, utifrån vilka ett antal frågor ska besvaras. Texterna är

⁵⁰ Prov från 2011-2013 ingår i analysen.

korta utdrag ur romaner eller noveller (ca 1 sida) och dikter eller ibland sångtexter. Det kan vara såväl klassiker som modernare litteratur. Ibland förekommer även bilder, antingen fotografier eller målningar.

Det prov som gavs i juni 2013 (Académie de Poitiers 2013⁵¹) rörde sig inom temat ”Diversité et identité”⁵², och består av två texter. Den första är ett utdrag ur Laurent Gaudés roman *Le soleil des Scorta*, en roman som tilldelades Goncourtpriset 2004. Utdraget består av 32 rader. Den andra texten är en sångtext, *Là-bas*, av Jean-Jacques Goldman. Den första övergripande frågan lyder:

En trois à six lignes, présentez les documents du corpus en dégageant à la fois leurs différences et la thématique qui les unit. (3 points)⁵³

Frågorna under ”Analyse et interprétation” från proven i juni 2013 lyder:

Question n°2 : Texte 1. Comment, à travers le récit de Carmela, l’auteur fait-il partager une expérience collective ? (3 points)⁵⁴

Question n°3 : Texte 2. Expliquez pourquoi dans la dernière strophe, les deux voix qui ont dialogué tout au long de la chanson cessent de se répondre. (4 points)⁵⁵

Del 2, som handlar om skrivförmåga, består av en fråga och den har en tydlig koppling till litteratur. I juni 2013 var den formulerad på följande sätt:

Selon vous, peut-on construire son identité en restant dans sa famille, dans son pays, ou est-il nécessaire de partir ?⁵⁶

⁵¹ Det är det franska utbildningsministeriet som står bakom proven och på hemsidan finns en databas, där man kan söka efter gamla prov (<http://eduscol.education.fr/prep-exam/index.php>). Provet från 2013 är dock borttaget. Det ligger kvar på flera av de regionala akademiernas hemsidor, vilket förklarar hänvisningen till Académie de Poitiers.

⁵² Mångfald och identitet.

⁵³ Presentera på 3-6 rader texterna i korpusen (textsamlingen) och lyft fram såväl deras olikheter som den tematik som förenar dem.

⁵⁴ Fråga nr 2: Text 1. Hur delar författaren med sig av en kollektiv erfarenhet genom Carmelas berättelse? (3 poäng).

⁵⁵ Fråga nr 3: Text 2. Förklara varför de två röster som har fört en dialog genom hela sången slutar att svara varandra i den sista versen. (4 poäng).

⁵⁶ Kan man, enligt dig, bygga upp sin identitet om man stannar hos sin familj, i sitt land, eller är det nödvändigt att ge sig av?

I instruktionen uppmanas eleverna att på cirka 40 rader utveckla en argumentation med hjälp av texterna, de texter som lästs under året (i skolan) och sina egna kunskaper. I bedömningsmaterialet framgår att ”egna kunskaper” handlar om att referera till en film man har sett, nyheter, en utställning eller andra skolämnen. Det är alltså inte fråga om något löst tyckande. De tre inledande frågorna är koncentrerade och tydligt inriktade på de skönlitterära texterna. Det finns ett visst utrymme för egna tolkningar, men det facit som tillhandahålls visar tydligt att det finns svar som provkonstruktören förväntar sig. För att kunna svara på frågorna krävs att man har åtminstone grundläggande kunskaper om tematik, berättarteknik och tolkning.

Le baccalauréat français - lycée général

Proven för de studieförberedande programmen ges vid slutet av år 2 (*première*) för alla gymnasieprogram utom för ”*série Littéraire*”, där man under det tredje gymnasieåret specialiserar sig inom litteratur. Eftersom inga elever från denna inriktning ingår i studien handlar analysen om proven som avslutar år 2. Provet ska testa de kunskaper som förvärvats genom franskundervisningen. De kompetenser och kunskaper som testas är bland annat tolknings- och analysförmåga, förmåga att göra intertextuella kopplingar, argumentationsförmåga, att leverera smakomdömen som är grundade i egna och andras synpunkter. I beskrivningen av målen betonas vikten av att uppvisa tillägnandet av en litterär kultur, vilken ska vara grundad både i det arbete som utförts under kursen och i egna läsningar (Ministère de l'Éducation Nationale 2011).

Provet består av både muntliga och skriftliga delar. Det skriftliga provet har ett liknande upplägg som på de yrkesförberedande programmen och består av en textsamling om cirka tre texter. Texterna är oftast utdrag ur verk, men det förekommer även att hela verk används. (Ministère de l'Éducation Nationale 2011). Även här finns en övervikt av franska författare, men även klassiker från andra språkområden förekommer. Provet har ett övergripande tema som väljs ut bland de teman som studeras inom ramen för kursen. Frågorna är indelade i två delar, där den första består av en eller två frågor, vilka till exempel kan röra den gemensamma tematiken hos texterna i korpusen. Frågorna kan vara formulerade så att de blir ett stöd för eleverna i utformningen av skrivuppgiften i del två, vilken är provets huvuddel. Denna del består av tre valbara skrivuppgifter: en textkommentar, en uppsats eller

ett fiktivt skrivande. Samtliga uppgifter ska relateras till texterna i textsamlingen. De är relativt starkt styrda, vilket betonas i synnerhet för det fiktiva skrivandet. I denna uppgift handlar det om att med goda kunskaper i texterna efterlikna en stil. Uppgifterna kan exempelvis vara att skriva om en text ur ett annat perspektiv eller att utveckla en beskrivning, men de kan också röra sig inom en mer argumenterande genre, där eleverna ska skriva en artikel eller ett brev.

Temat för 2013 års prov var ”Le personnage de roman, du XVIIIe siècle à nos jours” (Romankarakteren, från 1600-talet till våra dagar), ett objet d’étude som studeras inom ramen för franskstudierna på gymnasiet. De textutdrag som ingick i korpusen var hämtade från Collettes *Sido* (1930), John Steinbecks *Les Raisins de la colère* (1939) och Jean Gionos *Un Roi sans divertissement* (1947). Den första frågan, vilken alla skulle svara på, lød ”Quelles sont les caractéristiques des figures maternelles dans les textes du corpus?”⁵⁷ (Ministère de l’Éducation Nationale 2013a). I del två kunde eleverna välja på att göra en textkommentar till Gionos text, skriva en uppsats som besvarade frågan om en romanförfattare alltid måste göra sina karaktärer extraordinära, samt att skriva ett skönlitterärt porträtt av en extraordinär karaktär ur ett visst perspektiv.

Syftet med det muntliga provet är att eleverna ska få visa sin förmåga att läsa, uttrycka en personlig och kulturell känslighet och visa sin verbala uttrycksförmåga, liksom sin förmåga att föra en dialog med examinatorn. Det muntliga provet går ut på att eleverna får 30 minuter på sig att förbereda en textkommentar som sedan presenteras muntligt för en examinator under cirka 10 minuter, varpå examinatorn ställer frågor under ytterligare omkring 10 minuter. Den text som ska kommenteras väljs av examinatorn från en lista där det framkommer vilka verk som har studerats inom ramen för franskundervisningen.

Överlag förväntas eleverna göra textnära läsningar när de svarar på frågorna i examensproven. Det finns egentligen inget utrymme för några personliga reflektioner, varken i det skriftliga eller i det muntliga provet, såvida dessa inte tydligt relateras till de skönlitterära texterna. Det personliga får komma till uttryck i det sätt på vilket man argumenterar eller presenterar svaren på frågorna. Även om det aldrig uttryckligen efterfrågas definitioner av specifika stilgrepp förväntas eleverna kunna identifiera sådana och analys-

⁵⁷ Vad kännetecknar modersfigurerna i texterna i korpusen?

era och tolka texterna med hjälp av dessa. Förberedelserna innebär en omfattande inläsning och systematiska övningar i textexplikation.

Le baccalauréat och undervisningen

Det går att betrakta studentexamen i Frankrike som starkt styrande för vad undervisningen behandlar och på vilket sätt detta görs. De informella observationer⁵⁸ som gjordes i samband med mina besök i franska skolor visar att undervisningen ofta är litteraturhistoriskt och litteraturanalytiskt inriktad. Oftast förekom gemensamt arbete i klassrummet, där läraren ledde eleverna genom kortare textutdrag. Gemensam läsning, där en elev i taget läste högt och där läraren stannade upp för att peka på vissa drag i texten var en vanlig undervisningsmetod. Både de informella observationer som gjordes i klassrum i samband med materialinsamlingen och nedslag i läromedel tyder på att undervisningen är mer traditionellt strukturalistiskt inriktad än vad kursplanerna stipulerar, vilket i sin tur kan vara relaterat till studentexamens utformning.

Det finns dock exempelvis i läroböcker uppgifter till skönlitterära texter som styr läsningen mer mot egna erfarenheter än mot texten, framför allt i läromedel för yrkesprogram. Ett exempel är ”Sur une feuille à part, vous décrirez un lieu urbain que vous appréciez en soulignant la particularité de ce lieu et les raisons qui vous le font aimer”⁵⁹ (Delannoy-Poilvé 2014:86). Det kan också handla om inställning till eller åsikt om något som inte nödvändigtvis har med den skönlitterära texten att göra. Det är ett vanligt grepp i läroböckerna att som ett slags introduktion till texten ställa frågor som har med åsikter eller identifikation att göra men ju längre man går desto mer litteraturvetenskaplig blir ansatsen och uppgifterna leder mer in i texten än bort ifrån den. Anne-Raymonde de Beaudrap (2013:177) påpekar att läromedlen har ett stort inflytande på undervisningen, eftersom de officiella styrdokumentet inte är så tydliga när det gäller konkreta didaktiska val. Det kan också noteras att i lärarhandledningar och till övningsböcker tillhandahålls ofta ett facit,

⁵⁸ Kommentarer som rör undervisning och läromedel bygger utöver informella lektionsbesök i samband med materialinsamlingen på en övergripande analys av följande läromedel i franska: *Français bac pro 2e* (Delannoy-Poilvé 2014), *Français bac pro 1re* (Abensour 2010), *Français bac pro Term* (Bourdelle 2011).

⁵⁹ Beskriv på ett separat papper en stadsmiljö som du uppskattar. Lyft fram det unika med miljön och skälen till att du tycker om den.

vilket innebär att tolkningar av skönlitterära texter i hög grad kan styras av läromedelsförfattaren.

Det område där både traditionen och examinationens påverkan syns tydligt är i den systematiska textexplikationsövningen. Eftersom (på studieförberedande program) eleverna förväntas göra en sådan vid examensproven ligger mycket fokus på detta i undervisningen.

Explication de texte

Under de besökta lektionerna på studieförberedande program var fokus helt inriktat på *explication de texte*. Huvudsyftet med övningen är att studera de kopplingar som finns mellan stil och innehåll i ett skönlitterärt verk och relationen mellan utdrag och verket som helhet. En *explication de texte* görs i skolsammanhang till ett utdrag ur ett (oftast klassiskt franskt) litterärt verk, i vilket en problematik eller ett huvudintresse i textutdraget identifieras. Englund ger utförliga exempel på hur en *explication de texte* presenteras i franska läroböcker från 1920 (Englund 1997:132 ff), vilket visar att det är ett sätt att studera litteratur som har en lång tradition. Englund sammanfattar på följande vis vilka kunskaper som krävs (och kan ges) i litteraturstudiet:

Litteraturstudiet kräver här av eleverna förmåga att ord för ord granska och bedöma en kort text, väga och bedöma ordens nyanser och samtidigt deras anpassning till eller lämplighet för att återge en tanke, en känsla eller ett ting. Det kräver analytisk och logisk förmåga och samtidigt känslighet för språket som uttrycksmedel: för vad valet av ord och arrangerandet av ord har för effekter. [...] Slutligen kräver det litteraturstudium som styrs av explikationsövningens krav att eleven på ett sammanhängande sätt kan tala om, bedöma karaktären hos och ge omdömen om värdet av en litterär text. För dem som uppfyller kraven ger det den förmågan. (Englund 1997:134-135)

I läroboken från 1980-talet är uppgifterna till texterna av liknande karaktär:

Textens komposition, hur den är gjord, skall analyseras. Här saknas de fylligare kommentarer till enstaka texter som i tjugotalsantologin illustrerade textexplikationens metod, men man kan nog förutsätta att skolövningens grundläggande principer fortfarande är giltiga. Att bedöma, studera, förklara, precisera, jämföra, visa, urskilja, analysera, kommentera, notera och rättfärdiga är uppmaningarna i instuderingsfrågorna för textexplikationen; i arbetsuppgifterna förekommer ibland diskutera. (Englund 1997:156)

En jämförelse mellan Englunds analyser och dagens litteraturundervisning visar att mycket av det som var viktiga beståndsdelar på 1920-talet består än idag. I de besökta klasserna hade eleverna hade i stort sett varje vecka en

explication de texte i läxa. Upplägget på de besökta lektionerna styrdes, vilket lärarna uttryckligen påpekade, således av den kommande studentexamen. Ett liknande upplägg betonas i kursplanerna, även om dessa egentligen lämnar utrymme för andra didaktiska ingångar. Patrick Laudet (2011) presenterar exempelvis förslag till hur explication de texte, en övning som han anser nyttig på många sätt, skulle kunna förändras och förnyas. Laudet ger exempel på hur den traditionella litteraturundervisningen kritiseras i olika sammanhang och hans syfte är att visa hur en genomtänkt explikationsövning kan bidra till ökad förståelse. Han ger också exempel på hur avarter snarare hämmar än gynnar litteraturläsningen. Hans huvudförslag för förnyelse av övningen är:

Encourager les professeurs à mieux choisir les textes, en adaptant notamment l'explication à leur nature, à leur longueur et à leur enjeu, savoir être très attentif aux détails pour dynamiser le commentaire, avoir le souci d'une meilleure implication personnelle des élèves dans la lecture et l'interprétation des textes : trois perspectives dont nous pouvons espérer qu'elles renouvellent les pratiques de l'exercice.⁶⁰ (Laudet 2011)

Trots att övningarna i vissa fall betraktas som förlegade är det tänkbart att de kommer att leva kvar i litteraturundervisningen åtminstone så länge som de har så stor betydelse i slutproven. Vilka konsekvenser det får för läsning generellt är en av de aspekter som undersöks vidare i föreliggande avhandling.

Nationella prov i svenska B

Det är svårt att med säkerhet uttala sig om vilken påverkan utformningen av de nationella proven i svenska för gymnasieskolan hade under den period då undersökningen genomfördes. Det nationella provet var obligatoriskt under senare delen av svenska B och från och med 2008 bestod det av två delar, en muntlig och en skriftlig (före 2008 bestod det av två skriftliga och en muntlig del). Den sista gången provet i svenska B gavs var vårterminen 2013 (Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk 2014). Utgångspunkten var ett tema, vilket behandlades i ett texthäfte med både sakprosatexter och litterära texter. Texthäftet fick eleverna tillgång till i förväg

⁶⁰ Uppmuntra lärarna att bättre välja texter, i synnerhet att anpassa explikationen till deras [texternas] natur, deras längd och deras insatser, att kunna vara mycket uppmärksamma på detaljer för att göra kommentaren mer dynamisk, att lägga sig vinn om ett bättre personligt engagemang från eleverna i läsningen och tolkningen av texter: tre perspektiv som vi kan hoppas förnyar övningens praktik.

och det behandlades i olika omfattning under lektionstid. Det muntliga A-provet skulle genomföras före det skriftliga B-provet, och bestod av ett muntligt anförande om 5 minuter, relaterat till provets övergripande tema. B-delen var en skriftlig uppsats, där eleverna kunde välja mellan ett antal uppgifter, dels inom olika texttyper (krönika, debattartikel, reportage, till exempel), dels inom olika svårighetsgrad.

Syftet med det muntliga A-provet var att pröva elevernas förmåga att resonera och informera självständigt utifrån provets tema. Eleverna förväntades välja verk som passade till temat, både bilder och skrivna texter. Valet av infallsvinkel var elevens eget, men den skulle anknyta till det övergripande temat. Syftet med B-provet kopplas i bedömningsanvisningarna till de mål som främst har med skrivande att göra, men det sägs också att ”uppgifter som baseras på litterära texter, inkl. film och bild, prövar också om eleven uppnår följande mål enligt kursplanen: Eleven kan ”jämföra och se samband mellan litterära texter från olika tider och kulturer” (Skolverket 2008a). Till kursprov B fanns i provet från 2008, *Saga och sanning*, nio uppgifter⁶¹ av varierande slag. Eleverna kunde välja på att skriva en essä, en krönika, ett manus till ett anförande, ett debattinlägg, en artikel, ett brev eller ett radiomanus.

Av störst relevans för föreliggande avhandling är hur man förhåller sig till skönlitteraturen i det nationella provet. I provet från 2008 (Skolverket 2008c) finns ett relativt stort antal skönlitterära texter. Några av uppgifterna är direkt kopplade till skönlitterära aspekter. Den uppgift som heter *Sagans underbara värld* ska enligt instruktionen innehålla en presentation av typiska sagodrag och hur dessa används i ”filmer eller andra moderna berättelser”. Uppgiften *Tidlösa typer* ska i form av ett talmanus presentera arketyper för att introducera ett arbetsområde om motiv från litteraturhistorien. Uppgiften *På riktigt* behandlar dokumentärromaner och ska vara ett brev till en förlagsdirektör, där för- och nackdelar med denna typ av roman lyfts fram. Uppgiften *Allegori – en förtäckt samhällsskildring* ska handla om allegorin och kräver en förståelse för denna genre. Samtliga dessa uppgifter kräver en del kunskaper om litteratur, framför allt genrekunskap. Det går också att se en direkt koppling till det mål i kursplanen som talar om att man ska känna till

⁶¹ Rubrikerna på dessa var: *Sagan som pekpinne*, *Sagans underbara värld*, *Tidlösa typer*, *”intet förtiga, tillägga eller förändra”*, *På heder och samvete*, *På riktigt*, *En höna av en fjäder*, *Allegori – en förtäckt samhällsskildring*, *Världens uppkomst* (Skolverket 2008c).

motiv från olika tider och kulturer. Däremot finns det ingen uppgift i nationella provet som direkt prövar det betygskriterium som säger att man ska kunna tolka och analysera skönlitterära texter. Uppgifterna prövar källhantering, förmåga att uttrycka sig skriftligt och förmågan att känna igen och skriva i olika genrer. Uppgifterna handlar också ofta om att kunna uttrycka en personlig åsikt om något och sedan relatera detta till en eller flera lästa texter.

Den styrning som det nationella provet i svenska B utgjorde var inte minst tidsrelaterad. Detta visar exempelvis Lundström (2007:201 f.; 237 ff.) Med flera ingående delar, vilka också delvis skulle förberedas och följas upp under lektionstid, tog detta en relativt stor andel av den termin då det skulle genomföras i anspråk. I häftet med lärarinformation (Skolverket 2008b) finns också förslag på hur förberedelserna inför nationella provet kan integreras i den vanliga undervisningen. Det är också en viktig aspekt att eleverna i många av uppgifterna förväntas uttrycka en egen åsikt. Det är tänkbart att detta också påverkade undervisningen så att den inriktades mot en träning i att explicitgöra egna åsikter om exempelvis litterära texter, karaktärer eller händelser i dem.

Diskussion

Det franska litteraturundervisningssystemet kan jämföras med Bernsteins (1975) sammansatta kod, inte minst genom att den avslutande studentexamen har en starkt reglerande inverkan på undervisningen. Ramarna är fastare och såväl lärare som elever är benägna att hålla sig inom dessa. Det svenska systemet ligger närmare den integrerade koden, inte i första hand på grund av att ämnesövergripande arbetssätt används, men exempelvis för att det ibland är svårt att hävda svenskämnets ställning gentemot andra ämnen, vilket också påverkar ämnet inåt. Bernsteins integrerade kod kan också syfta på integration mellan lärare inom ett och samma ämne (Bernstein 1975:93). Det går att se hur det franska systemet är mer specialiserat när det gäller ämnet och det svenska mer allmänt inriktat, oavsett om man arbetar ämnesintegrerat eller inte. Tabell 7 visar översiktligt en sammanfattning de viktigaste skillnaderna mellan Sverige och Frankrike när det gäller litteraturundervisningen på såväl styrnings- som genomförandenivån.

Tabell 7 Översikt över de viktigaste skillnaderna mellan Sverige och Frankrike avseende litteraturundervisningens mål och innehåll

FRANKRIKE	SVERIGE
Kunskaper om (det inhemska) kulturarvet	Kunskaper om världen
Att utveckla en litterär smak genom den kanoniserade litteraturen	Att utveckla sin personlighet genom litteraturen
Klassikerna (de inhemska), ofta i utdrag, men också hela verk	En blandning, ofta ungdomsromaner, men också kanoniserade texter, ofta i utdrag, främst från västvärlden
Explication de texte, strukturalistiskt inspirerade analyser, begrepp	Litteratursamtal, skrivuppgifter, innehållsfrågor, uppgifter som leder bort ifrån texten, värderande omdömen

Den viktigaste skillnaden är den som Bernstein uttrycker på följande sätt:

The underlying theory of learning of collection is likely to be didactic, whilst the underlying theory of learning of integrated codes may well be more group or self-regulated. This arises out of a different concept of what counts as having knowledge, which in turn leads to a different concept of how the knowledge is to be acquired. (Bernstein 1975:102)

Genom att betrakta det svenska systemet som en integrerad kod och det franska som en sammansatt, går det att förklara en del av de skillnader som framträder vid analysen av bakgrundsfaktorer.

I jämförelse med de svenska kursplanerna lyfter de franska mycket tydligare fram litteratur som något grundläggande. Vikten av att elevernas identitet formas av deras kunskap om (det inhemska franska) kulturarvet betonas starkt.⁶² I de svenska kursplanerna från 1994 är talet om kultur centralt, men det är också motsägelsefullt, vilket Persson (2007; 2012) lyfter fram som problematiskt. Litteraturundervisningen i Sverige syftar också i högre grad till att eleverna ska utveckla sin egen personlighet genom läsning av skönlitterära texter. De ska lära sig något om sig själva och om omvärlden snarare än att lära sig om litteraturen i sig. De läsararter som premieras i det svenska systemet är således refererande, värderande och personliga. I det franska systemet är det litteraturanalytiska läsararter som dominerar.

⁶² Ett exempel på det litterära kulturarvets stora betydelse utgörs av antologin *Les patrimoines littéraires à l'école : usages et enjeux* (Ahr & Denizot, red. 2013), i vilken ett antal forskningsbaserade exempel på hur man kan förhålla sig till den (nödvändiga) läsningen av klassiker i skolan idag presenteras.

En förklaring till dessa skillnader kan Bourdieus kapitalbegrepp ge då det i Frankrike betraktas som ett värdefullt kulturellt kapital att vara förtrogen med de högre konstformerna, exempelvis i form av den inhemska kanoniserade litteraturen (se t.ex. Broady 1998). Så är inte fallet i Sverige, där respekten för kulturella institutioner är betydligt svagare.

Även om de franska kursplanerna betonar lärarens frihet är de mer styrande på detaljnivå än de svenska och kommentarmaterialet är än tydligare när det gäller exempelvis vilken typ av verk som ska läsas och inte minst sättet på vilket de ska läsas. Överlag rör sig de franska kursplanerna på olika plan. Å ena sidan är de övergripande och lärarens pedagogiska frihet betonas starkt – å andra sidan går de ibland in på detaljer och reglerar strikt undervisningens upplägg. Till exempel regleras antalet verk som ska läsas och antalet prov som minst måste ges under ett läsår. Lärarens roll betonas dock också starkare i de franska styrdokumenterna som ger anvisningar om att läsning ska ske under lärarens ledning. Det förutsätts inte att eleverna kan ta till sig ett klassiskt litterärt verk på egen hand, utan de ska med hjälp av läraren systematiskt arbeta sig igenom olika tematiserade delar. I den svenska kursplanen är ett grundläggande krav att eleverna ska läsa överhuvudtaget och här sägs ingenting om graden av lärarstyrning eller lärarhjälp i läsningen, mer än att självständigheten ska öka för högre betyg. Därtill är le baccalauréat mycket viktig eftersom den i hög grad styr undervisningen. Detta gör att man kan misstänka att undervisningen och resultatet av den är mer homogent i Frankrike än i Sverige. Överlag är den franska skolan starkare centraliserad än den svenska.

En annan skillnad jämfört med svenska kursplaner är att de franska inte nämner något om elevernas eventuella inflytande över arbetet. Den enda gång då detta nämns är när det handlar om den privata läsningen. Dess betydelse betonas, men det sägs också att den kan få vara just privat och därmed hör den egentligen inte hemma i skolan. Däremot finns det skrivningar i kursplanerna som handlar om vilken attityd eleven bör ha för att på bästa sätt tillgodogöra sig undervisningen och nå de uppsatta målen. I kursplanen för studieförberedande program heter det till exempel att man för att förvärva kunskaperna måste ha en intellektuell inställning, vilket innebär ett öppet sinne, nyfikenhet och kreativitet. I kursplanerna för yrkesprogrammen lyfts också attityder som nyfikenhet och medvetenhet fram.

Syftet med undervisningen i Frankrike är dels att forma eleverna efter ett visst kulturarv (eftersom ett viktigt mål är att forma dem till samhällsmed-

borgare), dels att forma dem till läsare. Alltså sätts individen i centrum även här, med tydliga krav på vad som förväntas av denne. Här är det ingen tvekan om att det är kontakten med och kunskapen om den klassiska litteraturen som ska bidra till att målen nås. Det står visserligen att läsningen av klassiska verk inom programmet får kompletteras med annan läsning, men det är de stora verken som lyfts fram. Detta gäller både på studie- och yrkesförberedande program. Englund (1997) skriver: ”Genomgående påpekas det att man vill försöka förena kravet på en effektiv förberedelse inför studentexamen och ambitionen att ”*former des esprits cultivés*” (Englund 1997:139). I de svenska kursplanerna sägs i princip ingenting om vilka verk som ska läsas, mer än att de ska vara från olika tider och kulturer. Det är inte det specifikt svenska som betonas. Det är inte heller något inhemskt kulturarv som ska forma eleven utan snarare en personlig, reflekterad läsning som kan kopplas till egna erfarenheter. I den franska kontexten är identitetsskapande relaterat till en kulturell identitet, medan det i den svenska är tydligare individcentrerat.

Det finns fler överensstämmelser mellan de franska kursplanerna för yrkesinriktade program och de svenska, så till vida att de i högre grad än för franska studieförberedande program lyfter fram annan läsning än klassikerna. En något starkare betoning av den egna läsoplevelsen framkommer, även om den tar sig lite olika uttryck. Framför allt syns detta i formuleringar om att läsningen ska ge upphov till reflektioner över egna erfarenheter. För de franska yrkesprogrammen betonas den litterära analysen mer än för de svenska gymnasieprogrammen, men i mindre utsträckning än för franska studieförberedande program. I Sverige är det visserligen samma kursplan för alla typer av program, men studier (Malmgren 1992; Bergman 2007) visar att undervisningen trots det skiljer sig åt mellan studie- och yrkesförberedande program.

Frankrike befinner sig sedan en ganska lång tid tillbaka i ett skede där den traditionella undervisningen och det traditionella urvalet ifrågasätts av allt fler. Redan 1996 skriver Rouxel att ”la distance culturelle qui très souvent le [l’élève] sépare des textes étudiés en classe invite à repenser l’enseignement de la littérature”⁶³ (Rouxel 1996:9). Precis som i Sverige förekommer en diskussion om att klassikerna riskerar att ligga alltför långt ifrån elevernas

⁶³ [...] den kulturella distans som mycket ofta skiljer honom [eleven] från de texter som studeras i skolan bjuder in till ett nytänkande när det gäller litteraturundervisningen.

erfarenhetsvärldar. Rouxel poängterar att begreppen läsning, läsare och litteraritet har blivit problematiska och att de inte längre är självklara. Det finns också undersökningar som visar att gymnasister i Frankrike betraktar skolans läsning av skönlitteratur som vilket annat skolarbete som helst, det vill säga utan någon koppling till nöjesläsning eller upplevelseläsning. Detta kan förklaras av skrivningarna i kursplanerna, men är ändå en källa till oro för dem som ser att bokläsandet bland unga minskar (Baudelot 1999). Baudelot och Marie Cartier (1998) pekar på att vid övergången från *collège* (ung. högstadiet) till gymnasiet sker någonting med synen på läsning. Från att ha varit uppmuntrande till upplevelseläsning blir undervisningen mer inriktad mot andra normer, vilka eleverna inte är förberedda för. Detta, menar Baudelot och Cartier, riskerar att bidra till att man förlorar läsglädjen och till att en stor grupp potentiella läsare inte får möjlighet att utvecklas. Periodvis har detta ifrågasättande fått ett visst genomslag i kursplanerna men traditionens makt är stor och här måste återigen utformningen av le baccalauréat anses vara en starkt påverkande faktor.

Genom den reform som resulterade i GY11 har inriktningen på litteraturundervisningen i Sverige förändrats, åtminstone i styrdokumentet. Det går att se en förskjutning i formuleringarna från den egna tolkningen och den erfarenhetsbaserade läsningen mot en mer litteraturvetenskapligt inriktad analys (Skolverket 2011). Vilka effekter detta, i kombination med nya former för bedömning och nya nationella prov, kommer att få återstår att se.

En rad olika faktorer påverkar således litteraturundervisningen i såväl den svenska som i den franska skolan. Den sammantagna bild som framträder genom analysen är att den franska litteraturundervisningen är mer homogen och starkare påverkad av traditionella undervisningsmetoder som textkommentarer, och av ett kanoniskt litteratururval. Mot bakgrund av att litteraturundervisningen i de båda länderna på många punkter har olika inriktning är det angeläget att undersöka vilka konsekvenser detta får för hur elever hanterar läsning av skönlitterära texter. I avhandlingens nästa kapitel presenteras en analys av de övergripande likheterna och skillnaderna mellan elevtexterna ut ett tydligt komparativt perspektiv.

4. Övergripande drag i elevtexterna – innehållsrelaterad, utomtextuell och litterär domän

I detta kapitel studeras undersökningens elevtexter som helheter. De har analyserats och kategoriserats utifrån vad de i huvudsak lyfter fram som intressant i den lästa texten. Syftet är att undersöka om det finns mönster som kan härledas till undervisningens inverkan på vad eleverna lägger märke till i en narrativ text och hur dessa mönster i så fall kan förstås.

En mängd begrepp florerar när det gäller att beskriva hur läsare förhåller sig till narrativa texter. Vi har vant oss vid att tala om läsningar, läsarter, lässtrategier och litterär kompetens. Alla dessa begrepp fyller en funktion i olika kontexter, men de är också problematiska på olika sätt, i synnerhet när man ska föra över dem från en undersökning till en annan. I detta kapitel används begreppet *domän* för att beskriva hur elevtexterna har kategoriserats utifrån sitt huvudsakliga innehåll. Valet av detta begrepp föregicks av en prövning av ett antal andra begrepp som vill beskriva läsarens relation till den skönlitterära texten.

Ett sådant begrepp var strategi (Johansson 2013; Johansson 2014). Detta kan jämföras med Cai Svensson som beskriver sina resultat bland annat som ”tolkningsstrategier” (*interpretive strategies* Svensson 1985:144) och med begreppet lässtrategi som i kölvattnet av PISA- och PIRLS-undersökningarna blivit allt vanligare. I Caroline Libergs (2010) definition ligger begreppet lässtrategi nära läsart och läsning, men det finns en konnotation av medvetenhet i begreppet strategi. Øistein Anmarkarud och Ivar Bråten (2012) beskriver det som ”ulike mentale aktiviteter en leser bruker for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra én eller flere tekster. (Anmarkarud & Bråten 2012:194) Under de senaste åren har dessutom detta begrepp främst använts för att beskriva en metod där explicit undervisning i olika lässtrategier ska leda till ökad läsförståelse genom ett medvetandegörande (se t.ex. Granström 2013 och Tengberg & Olin-Scheller 2013). Det är därtill ett begrepp som används i styrdokumentet för grundskolan, där det framhålls att eleverna ska använda sig av olika lässtrategier. I föreliggande undersökning är frågan mer öppet ställd och handlar om vad man lägger märke till. Det gör att strategibegreppet blir problematiskt, i synnerhet om man tänker sig att det finns en medvetenhet inbyggt i det. Det hade i så fall varit nödvändigt att

skilja på medvetna och spontana strategier, något som är svårt att urskilja i ett skriftligt empiriskt material.

Även andra begrepp ställer läsaren i centrum. Martinsson (1989) använder begreppet förhållningssätt för att beskriva hur studentuppsatser från åren 1865-1968 kan positioneras i detta sammanhang. De tre förhållningssätt som har identifierats betecknas idealistiskt, historisk-empiriskt och psykologisk-symboliskt och ställs i relation till författarsyn, verksyn och litteratursyn. Förhållningssätten avspeglar den tidens litteraturundervisning. I studentuppsatserna syns spår av hur litteraturundervisningen under olika perioder reproducerar vissa ideal. Detta kan i sin tur jämföras med hur Yvonne Halleson (2011) använder begreppet läsposition för att beskriva högpresterande elevers relation till främst sakprosatexter. De tre positioner som hon diskuterar kallas ytposition, medelposition och djupposition i relation till vilket förhållningssätt eleverna intar till texterna. Halleson använder också begreppet läsarkompetenser vilket innebär läsarens ”läsvanor, genre- och textmedvetenhet” (Halleson 2011:118). Detta begrepp ska inte jämföras med begreppet litterär kompetens, vilket är ytterligare ett sätt att beskriva läsarens förhållande till den litterära texten.

Culler (1975) jämför den grundläggande litterära kompetensen med förvärvandet av en språklig grammatik. För att kunna tillägna sig ett litterärt verk är det första steget att man förmår identifiera de konventioner som skiljer en litterär text från andra texter. Culler menar att det finns ett slags litteraturens grammatik, som man måste känna till för att kunna konvertera ord och fraser till en litterär meningsbärande struktur. Sedan Culler har begreppet använts med delvis annan innebörd. Inom svensk litteraturdidaktisk forskning är det framför allt Bäckman och Torell som har tillämpat begreppet litterär kompetens (Bäckman 1998; 2002, Torell 2002).

Begreppet litterär kompetens är inte oproblemiskt. Debatten förs ibland på ett sakligt plan men handlar lika ofta om ideologiska ställningstaganden. Invändningarna rör exempelvis att det är svårt att mäta en kompetens i relation till något som också har tydliga känslomässiga inslag. Att då tala om litterär kompetens gör att man missar en viktig aspekt av skönlitteraturläsning. Vibeke Hetmar (2001) påtalar distinktionen mellan kompetens och performans. Problemet med att tala om kompetens är att den inte alltid manifesteras i performativa uttryck. Kritiker menar också att det finns risker i att lyfta fram enskilda kompetenser som höga: ”en isolerad hög kompetens kan vara något negativt och ändå tilldelas ett högt värde inom sitt område och

dessutom få erkännande för det”, säger exempelvis Jan Thavenius (Thavenius 1995:76). Att Torell et al. (2002) väljer att inte tala om den litterära kompetensen som högre eller lägre, är möjligen en konsekvens av ett liknande synsätt.

Dessa invändningar kan ställas i relation till hur man i andra länder ser på den litterära kompetensen. En holländsk studie (Witte, Rijlaarsdam & Schram 2012) definierar, utifrån fokusgruppsdiskussioner med holländska gymnasielärare, den litterära kompetensen i sex hierarkiska nivåer. På den lägsta nivån har eleverna mycket begränsad erfarenhet av läsning och de har svårt att tränga igenom och förstå vuxenlitteratur överhuvudtaget. Deras kommentarer till en text är subjektiva och handlar till exempel om ifall de tycker om eller inte tycker om huvudpersonen. På den högsta nivån är eleverna mycket vana läsare och kan placera det de läser i en vid kontext. De kan göra väl underbyggda litterära kommentarer och komparativa analyser av litteratur och andra konstformer. Definitionen av nivåerna i den holländska studien bygger inte på analys av vad eleverna faktiskt presterar, utan är en konstruktion efter samtalen med lärarna. I den holländska litteraturundervisningskontexten används begreppet litterär kompetens sedan 1990-talet och argumenten för en användning är att det är fritt ifrån politiska konnotationer och att det har en vetenskaplighet över sig. Det infördes i samband med en reformering av utbildningssystemet (Witte et al. 2012) och retoriken har många likheter med den svenska som föregått införandet av GY11. I inledningen nämndes även det arbete med ett *literary framework* som Theo Witte och Florentina Sâmihăian (2013) genomför för att hitta kompetensnivåer som en europeisk standard.

Kompetensbegreppet tycks nästan oundvikligen kopplas till en tanke om bedömning och om mätbara kunskaper. Den ovan citerade holländska undersökningen syftar också till att definiera nivåer av litterär kompetens vilka kan användas för kunskapsbedömning. Det är förenat med vissa risker att tala om litterär kompetens i ett sammanhang där det inte är fråga om kunskapsnivåer, utan istället om olika typer av kompetens. Å andra sidan kan det vara logiskt att i skolsammanhang, där undervisningen syftar till att eleverna ska öka sitt kunnande på olika områden, tala om att kompetenser ska utvecklas, så även den litterära. Däremot kan det vara problematiskt att utifrån en begränsad undersökning dra några säkra slutsatser om hur utvecklingen ser ut eller om den alltid måste följa samma steg för alla individer, vilket förmodligen också

innebär en förenklad bild av den komplexitet som ligger i litteraturläsningens natur.

De nyss presenterade begreppen fyller samtliga en funktion men kan av olika anledningar, vilka har berörts ovan, ibland vara problematiska. Inget av dem har heller befunnits helt passande för att beskriva resultaten av helhetsanalysen av elevtexterna i denna undersökning.

Domänbegreppet

I föreliggande undersökning är det responsen på en narrativ text vid ett speciellt givet tillfälle som analyseras. Det är inte eleverna som individer som är i centrum för intresset, utan deras texter och de mönster som kan ses i dessa. För att beskriva var elevtexterna befinner sig i relation till den lästa texten och vad de huvudsakligen intresserar sig för används här begreppet *domän*, vilket är hämtat från Macken-Horarik (1998). Macken-Horarik relaterar begreppet *literacy* till fyra domäner beroende på vilken typ av literacy som premieras. Macken-Horariks utgångspunkt är genrepedagogisk och hennes domäner är en modell över representationer av *critical literacy*, vilket hon menar är skolans uppdrag att leda elever mot. Macken-Horariks domäner beskriver i första hand språkutveckling och det finns ingen självklar koppling till beskrivningen av skönlitterära texter. Macken-Horariks modell utgår därtill ifrån ett kunskapsbegrepp, vilket inte är avsikten i min studie. Hon kallar sina domäner ”the Everyday, the Applied, the Theoretical and the Reflexive domains” (Macken-Horarik 1998, s. 77-78). De är hierarkiskt ordnade i en utvecklingsgång som leder från det vardagliga till det kritiska. Det är framför allt begreppet domän i sig som har hämtats från Macken-Horarik och i denna avhandling används det inte i samma bemärkelse som hos henne.

I föreliggande avhandling definieras domän som ett område inom vilket elevtexten huvudsakligen befinner sig i. Indelningen i domäner är empiriskt grundad i analysen av elevtexterna. Domänernas innehållsbeskrivning har vissa likheter med Macken-Horariks men dessa är inte direkt överförbara på ett skriftligt empiriskt material, där analysprocessen har varit abduktiv och inte utgått ifrån en fördefinierad teoretisk modell. Domänerna betraktas inte som hierarkiska utan som existerande sida vid sida och delvis överlappande.

Genom användningen av domänbegreppet undviks konnotationer som har med medvetenhet att göra, vilket också leder till att det blir elevernas texter

som hamnar i fokus i högre grad än om man använder ett begrepp som implicerar någon form av medveten strategi från elevernas sida. Domän är också ett behändigt begrepp på så vis att det inte nödvändigtvis anger skarpa gränser gentemot de övriga domänerna. Detta överensstämmer med hur elevtexterna i materialet är skrivna. Det är svårt att dra några helt skarpa skiljelinjer när det gäller en del av texterna och begreppet domän ska förstås som en enhet vars gränser mot omgivande domäner kan vara ganska flytande.

Övergripande analys av elevtexterna

Helhetsanalysen av elevtexterna har resulterat i att tre domäner – en innehållsrelaterad, en utomtextuell och en litterär – har identifierats och elevtexterna har placerats i den domän där de till övervägande del hör hemma. I ett första skede har samtliga elevtexter behandlats, det vill säga utan att hänsyn tagits till vare sig nation eller programtyp. Syftet med detta är att så förutsättningslöst som möjligt undersöka vad elevtexterna lyfter fram som relevant. I nästa skede har kategorier identifierats och namngivits utifrån dessa resultat. Detta förfaringssätt kan liknas vid en tematisk analys (Braun & Clarke 2014; Boyatzis 1998). Kategorierna formulerades successivt i samband med analysen. Elevtexterna skiljer sig åt vad gäller formalia och utformning – en del är relativt långa och utförliga, skrivna i löpande text, andra är mycket kortfattade och i punktform. En del elever har strikt hållit sig till tre exempel, medan andra tagit fasta på formuleringen minst tre exempel och skrivit ner betydligt fler. Därtill varierar förmågan och viljan att uttrycka sig i skrift. I den första helhetsanalysen togs ingen hänsyn till vare sig texternas längd eller sättet på vilket de är skrivna.

Ett fåtal texter har inte kunnat kategoriseras, vilket exempelvis beror på att det i elevtexterna antingen skrivs explicit att det föreligger problem med förståelsen av novellen eller på att kommentaren är så kortfattad att det blir svårt att överhuvudtaget uttala sig om den. Det finns inom samtliga domäner exempel på missuppfattningar⁶⁴ av hela eller delar av novellen. I den analys som undersöker inom vilka övergripande domäner elevtexterna befinner sig

⁶⁴ ”Missuppfattning” ska i detta sammanhang förstås som en läsning emot texten och som att en bokstavlig läsning skulle göra det svårt att motivera argumenten. Det står exempelvis bokstavligen att huvudkaraktären ”den lilla flickan” är sex år gammal och att beskriva henne som tonåring skulle kunna vara ett exempel på en sådan missuppfattning.

har ingen hänsyn tagits till detta. Det finns, som redan nämnts, ingen helt skarp gräns mellan de olika domänerna, vilket innebär att några elevtexter huvudsakligen befinner sig inom en domän, men ändå nära en annan. De flesta av elevtexterna hör emellertid tydligt hemma inom en domän. Inom varje domän finns det också skillnader. Bland de nedan redovisade elevtext-exemplen förekommer flera texter som hör till gränsfällen. Syftet med detta är att öka transparensen för analysen och vid dessa exempel förs en diskussion om vad som motiverar placeringen i domänen.

Ett test på interbedömarreliabilitet enligt Cohens kappa har genomförts med en medbedömare. Medbedömaren utbildades på materialet och kategoriindelningen, samt fick ett övningsmaterial som omfattade 10 elevtexter.

Vid övningen visade sig överensstämmelsen mellan min bedömning och medbedömarens vara total. Inför den riktiga medbedömningen slumpades 10 % av elevtexterna i respektive kategori ("övriga" borträknade), totalt 23 texter, fram med hjälp av en slumpgenerator i Excelprogrammet. Testet visade en överensstämmelse på 0.65, vilket i modellen betraktas som "bra" eller "acceptabelt" (Bryman 2002:183). Ett problem med de framslumpade texterna var att flera av dem råkade vara väldigt kortfattade (bara ett par meningar), vilket gjorde bedömningen av dem svårare. Det fanns också en viss skillnad mellan kategorierna, så till vida att överensstämmelsen var fullständig för kategorin "litterär", men mer avvikande för de två övriga kategorierna. Detta kan delvis förklaras av de ovan nämnda kortfattade texterna, men det visar också komplexiteten i materialet.

Tabell 8 ger en översikt över de huvudsakliga kännetecknen för elevtexterna inom respektive domän.

Tabell 8 Beskrivning av domänerna

Domän	Beskrivning
Innehållsrelaterad	Fokus på innehållet. ⁶⁵ Neutralt referat av handlingen. Känslomässiga reaktioner på <i>innehållet</i> (karaktärer eller händelser).
Utomtextuell	Fokus på annat än den litterära texten. Kopplingar till egna erfarenheter eller omvärldsfenomen. Det egna jaget som utgångspunkt för observationerna.
Litterär	Distans till läsoplevelsen. Identifiering av stilistiska drag i texten. Metarelation till den lästa texten.

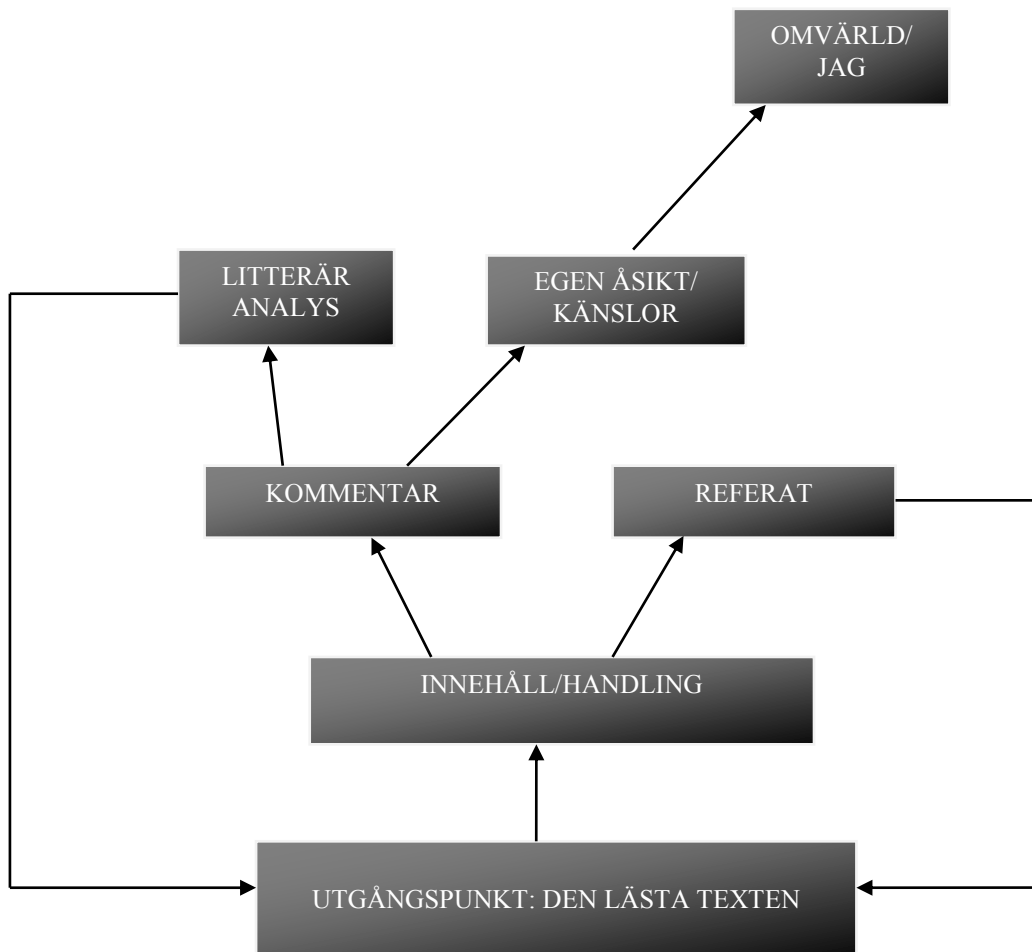
En analys av elevtexterna som helhet visar att utgångspunkten i de flesta av dem är novellens yttre handling. Med några undantag är minst en av kommentarerna i undersökningens elevtexter innehållsrelaterad och innan man gör något annat framstår det som viktigt att reda ut vad novellen handlar om. Med utgångspunkt i detta innehåll tar man sedan olika vägar – antingen tillbaka in i själva texten – den litterära domänen – eller bort ifrån densamma – den utomtextuella domänen. Det finns dock i materialet också ett relativt stort antal elevtexter som enbart befinner sig inom den innehållsrelaterade domänen.

Figur 1 illustrerar vad elevtexterna innehåller och hur de har placerats inom de olika domänerna. Från innehållsplanet tar elevtexterna två olika vägar – antingen fortsätter man på innehållsspåret, genom att göra ett referat eller också kommenterar man innehållet på något sätt. Det finns sedan två olika typer av kommentarer. I det vänstra spåret kombineras den innehållsliga kommentaren med någon form av litterär analys, där textstrukturer och stilistiska aspekter uppmärksammas. I det högra spåret kombineras kommentaren med känslomässigt baserade aspekter, vilka ligger eleven själv nära, eller med en egen tydligt framskrivna åsikt. Det vänstra spåret leder tillbaka

⁶⁵ Med ”innehåll” avses här framför allt sådant som är relaterat till den yttre handlingen i novellen. I vissa elevtexter kan detta närmast beskrivas som en redogörelse för novellens fabel, men oftare handlar det om en sammanfattning av det som uppmärksammas som viktigast i händelseförloppet. Återgivningen sker då i samma ordning som i novellen (sujetten) och ställen som är problematiska – tolkningsbara tomrum exempelvis – hoppas över.

in mot texten, medan det högra leder bort ifrån den, ut mot läsarens jag eller mot omvärlden. Ett innehållsreferat betraktas som textnära.

Figur 1 Illustration över elevtexternas innehåll



Elevtexternas fördelning på domäner

En uppställning i tabellform illustrerar hur elevtexterna från de olika kontexterna fördelar sig på de olika domänerna. Tabell 9 visar hur fördelningen i hela materialet ser ut.

Tabell 9 Fördelning av texter på domäner i materialet som helhet

Domän	Antal texter	Andel texter (%)
Innehållsrelaterad	94	42,2
Utomtextuell	27	12,1
Litterär	95	42,6
Övriga	7	3,1
Totalt	223	100

De domäner som dominerar är den innehållsrelaterade och den litterära, medan den utomtextuella innehåller betydligt färre elevtexter. Denna fördelning ser något annorlunda ut om man undersöker hur fördelningen ser ut i respektive nation, vilket framgår av tabell 10 och 11:

Tabell 10 Fördelning av texter på domäner – svenska elevtexter

Domän	Antal texter	Andel texter (%)
Innehållsrelaterad	63	55,7
Utomtextuell	22	19,5
Litterär	26	23,0
Övriga	2	1,8
Totalt	113	100

Tabell 11 Fördelning av texter på domäner – franska elevtexter

Domän	Antal texter	Andel texter (%)
Innehållsrelaterad	31	28,2
Utomtextuell	5	4,5
Litterär	69	62,8
Övriga	5	4,5
Totalt	110	100

Tabell 12 visar procentuella skillnader mellan de två nationerna i sammanställning:

Tabell 12 Procentuell fördelning av elevtexter på domäner

	Innehållsrelaterad	Utomtextuell	Litterär	Övriga	
Svenska elevtexter	55,7	19,5	23,0	1,8	100
Franska elevtexter	28,2	4,5	62,8	4,5	100
n	94	27	95	7	223

Här framträder skillnaden att de svenska elevtexterna till en majoritet (nästan 56 %) återfinns inom den innehållsrelaterade domänen, medan de franska till övervägande del (nästan 63 %) kan föras till den litterära domänen. Det ska också noteras att endast 4,5 % (5 elevtexter) av de franska elevtexterna finns inom den utomtextuella domänen. Motsvarande siffra för de svenska texterna är 19,5 %, en siffra som är nästan lika hög som för den litterära domänen i det svenska materialet. När samtliga elevtexter är medräknade framstår således de franska texterna som i första hand litterära och i andra hand innehållsrelaterade, medan de svenska framför allt är innehållsrelaterade och i andra hand utomtextuella och litterära. Om man delar upp texterna på yrkes- och studieförberedande program framträder delvis en annan bild, vilket illustreras av tabell 13 och 14:

Tabell 13 Procentuell fördelning av domäner på programtyp i det svenska materialet

	Innehållsrelaterad	Utomtextuell	Litterär	Övriga	
Yrkesförberedande	71,0	19,3	6,5	3,2	100
Studieförberedande	50,0	19,5	29,3	1,2	100
n	63	22	26	2	113

Tabell 14 Procentuell fördelning av domäner på programtyp i det franska materialet

	Innehållsrelaterad	Utomtextuell	Litterär	Övriga	
Yrkesförberedande	45,2	3,2	45,2	6,4	100
Studieförberedande	21,5	5,1	69,6	3,8	100
n	31	5	69	5	110

De svenska elevtexterna från yrkesförberedande program hör till en stor majoritet till den innehållsrelaterade domänen. Den domän där de återfinns i lägst utsträckning är den litterära. Av de svenska elevtexterna från studieförberedande program återfinns hälften inom den innehållsrelaterade domänen. Övriga fördelar sig över kategorierna utomtextuell och litterär, med en procentuell övervikt för den litterära domänen. Dessa siffror liknar dem för hela materialet, eftersom elevtexter från studieförberedande program är i majoritet. De franska elevtexterna från yrkesförberedande program fördelar sig lika över domänerna innehållsrelaterad och litterär. Precis som i det svenska materialet är elevtexter från studieförberedande program i majoritet, varför siffrorna för de franska studieförberedande programmen är snarlika dem i hela materialet. Det kan dock noteras att procentsatsen för den innehållsrelaterade domänen sjunker något, samtidigt som den litterära ökar.

Av ovanstående tabeller framgår alltså att det finns en skillnad mellan franska och svenska elevtexter, och att denna skillnad är störst mellan svenska och franska studieförberedande program. Störst likheter finner man mellan svenska studieförberedande och franska yrkesförberedande program, med undantag av den utomtextuella domänen som är mer betydande hos svenska elevtexter överlag.

Den innehållsrelaterade domänen

De texter som har förts till kategorin innehållsrelaterade är sådana som huvudsakligen talar om innehållsliga aspekter. Innehållsreferaten kan, som figur 1 ovan illustrerar, betraktas som den första interaktionen med den lästa texten. Som konstaterades ovan är det innehållsrelaterade utgångspunkten, varifrån elevtexterna kan ta olika vägar, men det finns också många elevtexter som enbart uppehåller sig vid innehålls- eller handlingsrelaterade

kommentarer. Här finns en metoduspekt relaterat till fysisk tid att förhålla sig till. Det är tänkbart att en ensidig fokusering på handlingsplanet är relaterat till tidsbrist, men eftersom en majoritet av texterna är inlämnade med god marginal till tidsgränsen, fanns möjlighet att utveckla vidare. Inom kategorin återfinns exempel på olika förhållningssätt till innehållet. Antingen är förhållningssättet i elevtexterna till det innehåll som beskrivs neutralt, eller också framträder en känslomässig inställning.

Utgångspunkten i elevtexterna inom denna domän är att förstå texten och en naturlig utgångspunkt är då att gripa sig an texten på ett innehållsligt plan. Det blir också tydligt på vilket sätt den allmänna repertoaren (jfr McCormick 1994) kan styra vad som noteras i en skönlitterär text, genom att kommentarerna exempelvis handlar om sådant i innehållet som verkar främmande eller konstigt. I många elevtexter tar det stopp här, antingen på grund av en främmande vokabulär, eller på grund av handlingar eller miljöer som väcker förvirring eller i vissa fall fascination. Bakom det faktum att vissa saker i innehållet framhävs i olika elevtexter kan man sluta sig till att sådana faktorer påverkar. I flera elevtexter kommenteras till exempel den ”lyxiga” miljön och det faktum att familjen har en barnflicka, vilket kan tänkas härröra ifrån en avsaknad av personlig erfarenhet av eller en kulturell medvetenhet om den typen av samhälleliga yttringar.

Referat

En del av elevtexterna är i princip rena innehållsreferat, där elevtexten lyfter fram och återger några innehållsliga aspekter. I de flesta fall är handlingen i stort sett korrekt återgiven, med fokus på de delar som särskilt har noterats. ”Korrekt” ska förstås som en bokstavlig läsning av texten, det vill säga ett återgivande av handlingen. Elevtexten nedan återges i sin helhet:

Det var en stor fest på Hedge Island.

Det var en väldigt fin ö med en 3-vånings villa och torn. Där hon hoppades att få se sin pappa bland mängder av främmande folk.

Hon fick ett småsyskon som hon genast vart lite svartsjuk på då föräldrarna visade så mkt kärlek till lillen. Hon hade alltid varit bebisen i familjen så hon kände sig lite utstött nu. Hon ville att mamman skulle lämna tillbaka lillen i affären igen.

Hon tog upp lillen upp till tornet och bar henne⁶⁶ i famnen trappa efter trappa. Det blev bara tyngre och tyngre så hon fick byta grepp och stödja lillen mot räcket flera gånger. Men tillslut var dom uppe i tornet men beslutade sig för att klättra upp på taket för att synas bättre. (SESYP:2)

Elevtexten går igenom handlingen i novellen, kortfattat, och följer novellens disposition. Det framstår som ett försök att beskriva sujetten, men följer strikt den ordning i vilken händelserna presenteras, utan att ta hänsyn till olika tidsplan. Då det i novellen förekommer en uppbruten kronologi, kan detta kortfattade sätt att beskriva handlingen förefalla något förvirrande för den som inte själv har läst novellen. Vi placeras i novellen in medias res, mitt i den pågående festen, och genom tillbakablickar och flickans tankar får vi kännedom om den separation och nya familjebildning som föregått. Dessa tillbakablickar finns i ovanstående elevtext insprängda som ett exempel på vad som lagts märke till. Man kan betrakta denna text som tre punkter vilka var och en utgör ett exempel (det fanns i instruktionen inga krav på att skriva i löpande text), och då blir det inte lika problematiskt, men eftersom dispositionen följer novellens, kan det säga något om läsningen av novellen. Elevtexten kan tolkas som att det finns en uppfattning om att det hela utspelar sig i den ordning som redogörs för. Kommentarer är dock något för kortfattade för att en sådan slutsats direkt är möjlig att dra. Det som också bör lyftas fram är att det inte finns några kommentarer som avslöjar inställningen till händelserna eller till den litterära texten, utan tonen är genomgående neutral. En del av de aspekter som lyfts fram kan också betraktas som väldigt detaljerade och inte inriktade mot en övergripande sammanfattning. Det går exempelvis att ifrågasätta om en sådan måste innehålla information om att flickan var tvungen att stödja Lillen mot räcket. Att välja ut sådana detaljer visar också att det finns begränsningar i förmågan att förhålla sig till helheten.

Följande exempel är hämtat från det franska materialet. Även denna text är ett innehållsreferat, men uppbyggnaden är lite annorlunda jämfört med det första exemplet. Också denna elevtext återges i sin helhet:

Le texte ce passe aux Etats-Unis, dans le détroit de Nantucket, à 20 minutes de ferry de Yarmouth Harbor, Massachussets. Le personnage principal est une petite fille de 6 ans qui était un bébé jusqu'au jour où ses parents se séparent et son père alla habiter en ville. Sa mère rencontre un nouveau homme appellé Gerard et ils eurent un enfant qui devint le nouveau bébé. Son petit frère avait une nounou Irlandaise qui s'occupait de lui, parfois cette nounou rassuré la petite fille car elle était jalouse de « bébé ». Pendant tout

⁶⁶ Det kan noteras att enligt en bokstavlig läsning av novellen är bebisen en pojke.

le texte elle décrit le comportement de bébé qu'elle dit crier comme une banshee. Un jour sa mère et Gerard font une réception, elle décide donc de monter sur le toit pour voir si son père est là et pour que les gens les voient avec bébé.

Je pense que l'histoire raconte l'expérience d'une petite fille sur son enfance.

/Texten utspelar sig i USA, i Nantucketsundet, 20 minuter med färja från Yarmouth Harbor, Massachusetts. Huvudpersonen är en liten flicka på 6 år som var en bebis ända till den dagen då hennes föräldrar separerade och hennes pappa flyttade till stan. Hennes mamma träffar en ny man som heter Gerard och de fick ett barn som blev den nya bebisen. Hennes lillebror hade en irländsk barnflicka som tog hand om honom, ibland lugnade denna barnflicka den lilla flickan för hon var svartsjuk på "lillen". Igenom hela texten beskriver hon bebisens beteende som hon säger skriker som en banshee. En dag har hennes mamma och Gerard en mottagning, hon bestämmer sig då för att gå upp på taket för att se om hennes pappa är där och för att folk ska se henne med bebisen.

Jag tror att historien berättar om en liten flickas erfarenhet av sin barndom./
(FRSSStP:3)

Den sistnämnda elevtexten placerar handlingen i en miljö, med hjälp av en beskrivning som i stort sett är ett citat från novellen. Därefter ger den en kort bakgrundsbeskrivning där de viktigaste karaktärerna presenteras. Istället för att följa dispositionen i texten görs en övergripande sammanfattning av de viktigaste händelserna, vilket tyder på förståelse för helheten. Också denna text är neutral i sin ton⁶⁷ och starkt knuten till innehållet.

Utöver rena referat kan elevtexterna inom den innehållsrelaterade domänen lyfta fram att den lilla flickan söker uppmärksamhet. Ur den aktuella novellen kan utläsas att den sexåriga flickan vill att hennes pappa ska få syn på henne och detta lyfts fram i många elevtexter, genom att det som har lagts märke till beskrivs som flickans strävan efter uppmärksamhet eller efter att man ska lägga märke till henne. Båda nedanstående texter återges i sin helhet:

Il s'agit d'une petite fille qui a ses parents divorcés, elle habite à Hedge Island, et a six ans. Elle est dans une fête avec sa maman et son beau-père. Sa mère est une femme qui prend soin d'elle, et ne fait pas très attention de ses enfants, qu'elle laisse à une nourisse. La filette se sent en manque d'attention, et ne comprend plus se qu'elle est devenu depuis l'arriver de son frère mais sa jalousie cetait atténuer avec le temps. Au milieu de cette fête

⁶⁷ Den avslutande kommentaren kan betraktas som ett försök till tolkning av textens innebörd och analyseras vidare i kap. 5, Förståelse och tolkning.

elle chercher son père qui était partir dans une autre lieu. Elle avait besoin qu'on la remarque, c'est pour cela qu'elle avait décidé de prendre son frère et de monter sur les toits. Son frère a un surnom étrange « Banshee », qui signifie un esprit sauvage qui hurle dans les maisons ou une personne va bientôt mourir. L'atmosphère est lourde, et un suspense pèse, par rapport au fait qu'elle et sur un toit avec son petit frère qui bouge beaucoup. Voyant qu'on ne la remarque pas elle va prendre des risques et se donner du mal à monter plus haut. Mais au final personnes ne les remarques c'était comme ci son petit frère et elle n'exister pas, qu'ils étaient invisibles, comme « mort ».

/Det handlar om en liten flicka som har skilda föräldrar, hon bor på Hedge Island, och är sex år. Hon är på en fest med sin mamma och sin styvfar. Hennes mamma är en kvinna som tar hand om sig själv och inte ger så mycket uppmärksamhet till sina barn, som hon lämnar till en barnflicka. Den lilla flickan känner att hon saknar uppmärksamhet, och förstår inte längre vad hon har blivit sedan hennes lillebror kom men hennes svartsjuka hade minskat med tiden. Mitt i denna fest letar hon efter sin pappa som hade åkt någon annanstans. Hon behövde bli sedd, det är därför hon hade bestämt sig för att ta sin bror och gå upp på taket. Hennes bror har ett konstigt smeknamn "Banshee", som betyder en vild ande som vrålar i hus där en person snart ska dö. Atmosfären är tung och en spänning tynger, i förhållande till det faktum att hon är på ett tak med sin lillebror som rör sig mycket. När hon ser att ingen lägger märke till dem tar hon risker och anstränger sig för att komma högre upp. Men i slutet lägger ingen märke till dem det var som om hon och hennes bror inte existerade, som om de var osynliga, som "döda"./ (FRLStF:18)

Det jag lägger märke till att flickan verkar vara så ensam. Hon går runt på sin mammas fest men det är egentligen ingen som riktigt bryr sig om henne. När hon väl får uppmärksamhet av sin mamma är det ingen positiv uppmärksamhet, utan mamman visar upp sin dotter för sina vänner för att uppfattas som en bra mamma, men när folk har tröttnat är dottern ivägen och hon skickas iväg till barnflickan. Inte heller barnflickan ger någon uppmärksamhet till flickan, vilket verkar få henne att känna sig ännu ensam. Den enda som verkar uppskatta hennes närvaro verkar vara hennes lillebror, och jag tror att det är därför hon drar sig till honom.

Det andra jag uppmärksammade var att flickan saknade sin pappa. Det var som om hon inte fick träffa honom, och detta verkade göra flickan förvirrad då hon inte förstod varför pappa inte var där hela tiden. Istället skulle Gerard verka som hennes "nya" pappa. Jag antar att föräldrarna skilt sig, men att dom förklarar med ett för avancerat språk så att flickan inte förstod. Det märktes flera gånger i texten att mamman pratade för vuxet med sin dotter.

Det tredje jag uppmärksammade var att de ibland kunde slå till sin dotter och beskylla henne för att vara bortskämd. Hela familjen lever att lyxliv och det är föräldrarna som skämt bort henne från första stund. Dottern har inte valt det själv. (SESSStF:29)

Även dessa kommentarer är tydligt innehållsrelaterade genom att de återger handlingen i novellen. Sökandet efter uppmärksamhet lyfts fram som en

aspekt. Detta omnämns inte som ett tema eller ett motiv utan kopplas till innehållsrelaterade aspekter i referatform. Vad det gäller de två senast återgivna elevtexterna innehåller de också en del tolkningsrelaterade aspekter. Händelserna har tolkats som att flickan saknar sin pappa eller som att hon behöver bli sedd. I den första texten finns det ett försök till beskrivning av olika stämningar som präglar novellen ("L'atmosphère et lourde, et un suspense pèse") och i den andra finns en synpunkt på hur mamman talar med sin dotter. Båda dessa texter kan illustrera hur domänerna ibland till viss del överlappar varandra. Sammanfattningen av innehållet dominerar, men det finns vissa tolkningsrelaterade och stilistiskt relaterade kommentarer i dem.

Referat med värde­markörer

I den innehållsrelaterade domänen finns också exempel på elevtexter som inte förhåller sig neutrala till det de lägger märke till. Utöver ett referat beskrivs också en känslomässig reaktion på den aktuella passagen. Överlag är det mammans agerande som väckt reaktioner. I nedanstående text finns ett antal värde­markörer ("inte tillräckligt", "för mycket") som vittnar om en känslomässig inställning till mamman, parallellt med explicita åsikter:

Jag lade märke till att flickans mamma inte brydde sig om sina barn tillräckligt mycket. Hon gav inte den kärlek till sina barn som de behövde. Hon gav till exempel flickan stryk ibland och sade att det var rätt åt henne eftersom hon var bortskämd och tjurig.

Hon gav också för mycket krav på flickan och förväntade sig att hon skulle ta hand om bebisen (lillen). Jag la också märke till att mamman ofta var ute och seglade och inte umgicks så mycket med sina barn och förväntade sig att de skulle klara sig själva.

Jag såg henne inte som en bra mamma på grund av att hon ofta struntade i dem och var väldigt självupptagen. Jag lade märke till att de verkade ha ganska mycket pengar eftersom de bodde på en ö med ett fint hus och att hon shoppade ofta saker.

Jag lade märke till att flickan ville ha uppmärksamhet och utgjorde fara för både sig själv och lillen när hon klev upp på taket med honom i famnen.

Hennes pappa brydde sig mer om henne och gav henne mer beröm än hennes mamma men även han var väldigt sällan där.

Jag tyckte också att hennes mamma brydde sig ganska mycket om sitt utseende eftersom hennes naglar var nästan perfekta med rött nagellack och även väldigt fina kläder. Visserligen var det ju någon slags fest men jag tycker ändå det verkade som det.

Jag lade även märke till att flickan egentligen var höjdrädd men ”tvingade” sig själv att gå upp med lillen på taket för att få uppmärksamhet.

Det verkade även som gästerna betydde mer än mammans egna barn för henne.

Jag anser också att det verkar som att Gerard fjäskar lite för flickan men bryr sig även han väldigt lite om barnen. Han verkar väldigt förtjust i mamman men blundar väldigt mycket för barnen. Jag får en känsla av att det är mamman som bestämmer i huset. Det verkar även som att hon inte tänker på eller rent av struntar i hur liten flickan egentligen är, hon är ju trots allt bara 6 år gammal och bara ett litet barn. (SELYP:9)⁶⁸

Texten skiljer sig från de mer neutrala referat som redovisats ovan genom att en tydlig åsikt om det som sker på novellens handlingsplan framträder istället för enbart en redogörelse för händelserna. Tonen är, trots den känslomässiga reaktionen på innehållet, ganska distanserad, men det förekommer också känslomässigt värderande kommentarer om framför allt mamman. Det beskrivs hur både hon och Gerard struntar i barnen.

Följande textutdrag är ett exempel på hur känslor speglar novellen. Utdraget är en kort passage ur en relativt lång text, som är skriven i samma stil. Mot slutet av texten nämns till och med ett ”hat” gentemot mamman. Texten är tydligt innehållsrelaterad eftersom de känslor som kommer till uttryck är kopplade till handlingen:

Mamman verkar vara en självvisk person som bara bryr sig om det materiella och att se bra ut. Hon vill vara populär och bara det bästa duger. Hon till och med går så långt att hon skaffar en son med sitt nyförvärv till man för en flicka duger ju inte. Hon ser det som en garanti. Något som man måste ha bara för att.

Hon vill inte ta hand om sina barn, nej varför skulle hon. De är ju bara till för att visas upp, en rikemanssymbol.

Barnflickan tar hand om barnen men hon vill ju också ha äventyr, leva lite. Hon visste inte att hennes oaktsamhet skulle sätta båda barnens liv i fara. (SESYF:1)⁶⁹

Denna elevtext sticker ut i det empiriska materialet genom att den uppvisar ett extra tydligt känslomässigt engagemang i texten. Det finns även i denna text tolkningsrelaterade delar, inte minst i kommentaren i mitten (”Hon vill inte ta hand om sina barn...”), där slutsatser dras om mammans person-

⁶⁸ Delar av elevtexten kommenteras också i kap. 5, Förståelse och tolkning.

⁶⁹ Denna elevtext presenteras i sin helhet i kap. 5, Förståelse och tolkning.

lighet.⁷⁰ När det gäller de övriga exemplen kan tonen vara något mer distanserad, men ändå framkommer en mer eller mindre tydlig känslöbetonad reaktion på innehållet.

Mamman verkade vara lite dryg av sig på festen. När den lilla flickan gick fram till henne för att prata så blev mamman arg och skickade iväg henne. Det tycker jag är lite drygt gjort, det var ju trots allt hennes dotter som ville henne något. Då tycker jag att man åtminstone borde fråga vad hon ville, i stället för att bara skicka iväg henne direkt. Men det är självklart bara min åsikt, hon tyckte väl att det hon gjorde var rätt. (SEStP:5)

Utifrån de händelser som beskrivs i novellen kommenteras mamman. De åsikter som framkommer har en känslomässig utgångspunkt, men de är tydligt textrelaterade, vilket innebär att åsikten är tydligt kopplad till det som sker i den lästa texten. I nedanstående text beskrivs inte attityden lika uttalat, men man kan ändå utläsa ett ställningstagande, främst genom kommentaren ”Det verkade oansvarigt” och genom ifrågasättandet av pappans eventuella reaktioner:

Jag reagerade på att varken mamman eller gerard brydde sig om vad dottern och lillen hade för sig. Det verkade oansvarigt.

Jag tänkte också på att dottern trodde pappan skulle bli glad om han fick se dem uppe på taket, varför skulle han bli det?

och att dottern såg lillen som ett föremål man bara skulle kunna byta bort. (SESY:4)

Dessa texter skiljer sig också ifrån de helt neutrala innehållsreferaten ovan, även om det känslomässiga uttrycket är nedtonat. Samma förhållande är giltigt för nedanstående franska textutdrag, där uttrycket också är mer distanserat, men ändå låter känslor komma till uttryck:

Le début de la nouvelle nous raconte l’histoire d’une famille d’aspect normal, une famille équilibré. Mais plus l’histoire avance plus cette famille devient de moins en moins normale. La mère nous est décrite comme mechante, elle ne s’occupe pas beaucoup de ses enfants, le père n’est plus present, la mère vit avec un nouvel homme.

/Början av novellen berättar för oss historien om en familj som verkar normal, en familj i balans. Men ju mer historien går framåt, desto mindre normal blir familjen. Mamman beskrivs för oss som elak, hon tar inte

⁷⁰ Se vidare kap. 5, om tolkningen av mammans personlighet.

mycket hand om sina barn, pappan är inte längre närvarande, mamman lever med en ny man./ (FRLStF:17)

I det här elevtextutdraget beskrivs att det först verkar vara en normal familj, men att den efterhand blir mer och mer onormal, vilket avspeglar en inställning. Exemplet skiljer sig ifrån de svenska genom att det står att mamman ”beskrivs” som elak. Ordvalet tyder på att det finns en medvetenhet om att det är en litterär karaktär, vilket det inte gör på samma sätt i de svenska texter som använder verbet ”är”. I den franska elevtexten framförs inte uttryckligen en åsikt, utan ett ställningstagande lyser igenom i de värderande kommentarerna om personerna. Att mamman beskrivs som elak kan dock betraktas som en tolkning av hennes personlighet, i vilken en värdering framträder. Trots att det finns vissa skillnader i sättet att beskriva visar dessa exempel ett subjektivt ställningstagande i relation till en karaktär i romanen. Detta känslomässiga förhållningssätt är mycket vanligt förekommande i det svenska materialet, men relativt ovanligt i det franska.

Genomgången av elevtexterna inom den innehållsrelaterade domänen visar att det finns två framträdande förhållningssätt till innehållet. Antingen redovisar man händelseförloppet eller delar av det i form av ett neutralt referat, eller också lägger man till känslomässigt färgade kommentarer till händelseförloppet. Generellt kan konstateras att elevtexterna inom den innehållsrelaterade domänen är textnära, genom att försök att reda ut och förstå ett händelseförlopp sker fortlöpande och i nära anslutning till en bokstavlig läsning. Det finns också vissa tolkningsrelaterade kommentarer om handlingen eller händelseförloppet och dessa återkommer vi till i kommande kapitel.

Den utomtextuella domänen

Den utomtextuella domänen har många beröringspunkter med de känslomässiga aspekter som redovisats ovan. Här är det, till skillnad från inom den innehållsrelaterade domänen, emellertid mer uttalat att de känslomässiga reaktionerna inte handlar om händelser i den lästa texten i första hand, utan om de tankar som väcks genom denna. I elevtexterna inom denna domän talas det också om erfarenheter av livet och omvärlden i stort. Elevtexterna inom denna domän är således inte textnära. Den lästa texten blir enbart ett avstamp som leder tankarna åt olika håll, vilket illustreras av figur 1 ovan. Ibland kan kommentarerna inom domänen handla om inomtextuella fenomen

men motiveringen till att dessa kommenteras är att de har väckt associationer som leder bort ifrån den lästa texten. Inom domänen återfinns en majoritet svenska elevtexter – endast fem franska texter har bedömts tillhöra den utomtextuella domänen. Det finns flera aspekter på den utomtextuella domänen, men två förhållningssätt framstår som dominerande: jagrelaterade och omvärldsrelaterade kommentarer.

Jagrelaterade kommentarer

De elevtexter som återfinns huvudsakligen inom den utomtextuella domänen utgår i första hand ifrån skribentens egen person, vilken hamnar i fokus istället för den lästa texten. Det som noterats i novellen har tydliga personliga markörer, oavsett om det handlar om innehållet eller om språk och stil.

När det gäller innehållet är typfallet att något i novellen noteras men att bevekelsegrunden står att finna i den egna erfarenheten. Därmed tas ett steg bort ifrån den lästa texten, till skillnad från de elevtexter som befinner sig inom den innehållsrelaterade domänen, vilka tydligare försöker förstå ett händelseförlopp. I de tre första exemplen, som samtliga är utdrag ur elevtexter, anläggs en känslomässig ton och framför allt syns en inlevelse i och en empati för karaktärerna. Detta sker tack vare de kopplingar som görs till skribentens eget liv:

Jag förstår flickans förvirring. Jag blev själv storasyster när jag var åtta år och det är svårt att vara liten men ändå inte minst. Man, eller åtminstone jag som alltid hade varit ensam och fått all uppmärksamhet, blev i början svartsjuk och tyckte att min lillebror [NN] gjorde att jag hamnade i skymundan. Det är svårt att veta hur man ska bete sig när man är en storasyster, inte minst i familjen men fortfarande inte stor. (SESSf:8)

Flickan behövde mer uppmärksamhet än vad hon fick, för bebisen tog tydligen all enligt henne. Dock är det väll nästa alltid så mellan syskon, då jag känner igen det. (SELYP:4)

Jag la också märke till att historien var skriven ur en liten flickas synvinkel och att det stämde så bra. Man kan verkligen komma ihåg hur det var att vara 6 år och hur man tänker i den åldern. (SESSf:28)

I det sista exemplet kommenteras berättarperspektivet, men det är inte dess inomlitterära funktion som är i centrum. Istället görs en koppling till skribentens egna erfarenheter av att vara sex år gammal. Kommentarer har

beröringspunkter med den innehållsrelaterade domänen eftersom det är innehållet som fokuseras, men det handlar inte om att här försöka reda ut vad novellen handlar om. Andra associationer, vilka är baserade på egna minnen av liknande erfarenheter, aktiveras. I nästa elevtextutdrag står det explicit att reaktionen på personerna i texten kan vara direkt kopplad till en avog inställning till den typen av personer i verkliga livet:

Den typ av människor som jag tycker att det framställs som att mamman och Gerard är, är såna som jag har väldigt svårt för själv, möjligen därav att jag reagerade på det. Jag förstår inte grejen med att vara så utseende-, penga- och statusfixerad, som tror att lyckan finns där. För mig känns det som att de aldrig kommer nå den lycka som de hoppas att få i och med allt detta inte kommer att komma. Jag tror att de, egentligen, är ganska olyckliga. (SELStF:1)⁷¹

Det är uppenbart att åsikten som framförs om statusfixering handlar om människor i allmänhet, men det går inte att utläsa ur kommentarens sista del om det fortfarande är en generell beskrivning av människor som är penga- och utseendefixerade eller om det avser karaktärerna i novellen. Det kan tolkas som ett återvändande till texten och en tolkning av karaktärernas sinnesstämning i den här novellen, men det kan också tolkas som tal om människor i allmänhet. De övriga kommentarerna i elevtexten tyder dock på att det inte är specifikt karaktärerna i novellen som avses, utan att det är ett generellt uttalande om utseende- och pengafixerade människor.

Denna hänvisning till egna erfarenheter, där associationerna går till något utanför texten, saknas helt i det franska materialet, men förekommer relativt frekvent i det svenska. Det kan vara en medveten strategi om man inte har förstått en text att istället tala om egna erfarenheter och egna åsikter. Det kan också tyda på en vana vid att behandla skönlitterära texter på detta sätt, varför blicken riktas mot sådant i den fiktiva världen som har likheter med den egna världen utanför.

Ett annat typfall av jagrelaterade kommentarer handlar antingen om att elevtexten kommenterar något i språket eller stilen, men där motiveringen till att man lagt märke till det är ens egen åsikt om ett visst berättartekniskt grepp, eller om att elevtexten presenterar en åsikt om novellen som helhet. Ofta, men inte alltid, sker detta i form av ogillande, vilket det första elevtext-

⁷¹ Exemplet används också i kap. 5, Förståelse och tolkning, och ett annat utdrag ur elevtexten återfinns i kap. 6, Litterära och vardagliga uttryckssätt.

utdraget är ett exempel på. Det andra exemplet har en mer positiv inställning till den lästa texten och dess stilmedel:

Det första jag reagerade på var hur novellen var skriven och uppbyggd. Jag hade ganska svårt för att hänga med i början, kanske för att jag var okoncentrerad eller kanske för att en sån här början av text inte brukar intressera eller passa mig. För att jag ska bli intresserad av en bok, en text av något slag, krävs det att början är intressant och man kommer direkt in i handlingen. Jag gillar inte när det första som beskrivs är platsen, jag finner det oftast intressantare när man får komma in direkt i en händelse eller en personbeskrivning. (SELStP:10)⁷²

Det man lägger märke till i början är att allt är så detaljerat. Allt beskrivs utförligt och läsaren kan tänka sig in i berättelsen. Man märker som läsare att författaren har lagt ner tid på att läsaren ska känna sig involverad än att bara lyssna på en berättelse. Människorna är som levande, som att det är verklighet och inte någon berättelse. Det tycker jag som lyssnar är mycket viktigt annars slutar jag att lyssna helt och blir ointresserad. (SESSStF:5)

Dessa två exempel framför bestämda åsikter om vilken typ av berättelser som uppskattas och inte. Kommentarererna antyder att en viss läsvana har bidragit till att utveckla preferenser när det gäller hur skönlitterära texter ska vara utformade för att bli intresseväckande. Båda exemplen ovan visar också reflektioner som handlar om en författare som skapare av verket och om vilka effekter vissa stilgrepp kan få. I den första texten framförs en tydlig förklaring av vilka smakpreferenser som ligger bakom ställningstagandet. Det kan tyckas motsägelsefullt att dessa kommentarer, som faktiskt handlar om den lästa textens stilistiska aspekter, betraktas som utomtextuella. Det är novellens uppbyggnad som omtalas i det första exemplets inledning, men de skäl som anförs till bristande motivation för fortsatt läsning är samtliga personrelaterade. Det andra exemplet har en liknande uppbyggnad. På ett trevande sätt förs inledningsvis ett kortfattat resonemang om språkliga och stilistiska aspekter, men detta kan snarast betraktas som en inledning till vad som är huvudfokus – de egna preferenserna. Det är de tydligt personliga åsikterna om stildrag i den lästa texten som motiverar deras placering i den utomtextuella domänen. I elevtexterna resoneras det inte om vilken funktion olika stildrag fyller i den lästa texten utan hur de relaterar till den egna smaken. Det kan även noteras i det sista exemplet att berättelsens relation till verkligheten framhålls som ett krav för att en fiktiv text ska uppskattas.

⁷² Ett annat utdrag ur samma elevtext återfinns i kap. 5, Förståelse och tolkning.

Även i följande elevtextutdrag kan man ana sig till en viss läsvana, eftersom uttalande om litterära preferenser görs med säkerhet:

Jag är en tjej som gärna läser starkt känsloladdade böcker med tårar och gärna verklighetsbaserade berättelser. Det var en sak jag tänkte på när jag läste novellen. Att det här är ingen text för mig – Jag blev inte tillräckligt intresserad och det beror på att jag gillar andra sorters böcker/noveller, som jag skrev tidigare. Jag saknade mer djup i texten, som får läsaren att känna efter istället för att berätta lite om vad flickan tänker.

Jag tycker dock att novellen var okej och att den var skriven på ett bra sätt. Men jag saknade dock den djupa känslan som för mig är det viktigaste i en bok/novell och text. (SELSTF:3)⁷³

Det framkommer tydligt att novellen inte har väckt något intresse och skälen till detta sägs vara att den inte är tillräckligt känsloladdad och inte tillräckligt djup. Detta är en subjektiv åsikt som kan förstås som att en insikt om den egna smaken har kommit till stånd genom läsningen av en novell som inte alls tilltalar. Det framgår tydligt att den lästa texten inte uppskattas på det personliga planet, men det finns en mer objektiv distansering i den mening som inleder det sista stycket i elevtexten. Novellen får omdömet ”okej” och i den textnära kommentaren ”den var skriven på ett bra sätt” framförs en stilistiskt relaterad åsikt. Det framkommer också att de lästa texterna gärna får vara baserade på verkliga händelser, vilket, liksom i exemplet ovan, ger en bild av ett förhållningssätt till den narrativa texten, där det framhålls som negativt att det är en påhittad historia.

Det finns endast en fransk text som har placerats inom den utomtextuella domänen med motiveringen att en personlig, värderande åsikt om den lästa texten framförs:

La nouvelle nous donne l'impression que c'est un chapitre d'un roman et non pas un texte unique.
Je trouve qu'il y a trop d'adjectif ce qui nous laissent peut d'imagination à nous visualiser dans notre tête.
Le texte en lieu même racontent un peu trop de choses à mon goût, il parle de la mère puis du bébé puis de Gerard et reviens ensuite sur le bébé.

/Novellen ger mig⁷⁴ intryck av att det är ett kapitel i en roman och inte en unik text.

⁷³ Se not 73.

Jag tycker att det finns för många adjektiv vilket lämnar lite fantasi åt oss att föreställa oss inne i huvudet.

Texten i sig⁷⁵ berättar lite för mycket saker för min smak, den talar om mamman sedan om bebisens sedan om Gerard och kommer sedan tillbaka till bebisens./ (FRLYP:5)

I denna kortfattade elevtext, som presenterats i sin helhet, talas det explicit om inomtextuella fenomen som inte överensstämmer med den personliga smaken, som exempelvis att det finns för många adjektiv. Läsningen ska enligt elevtexten bidra till att skapa fantasivärldar och att dessa världar begränsas om det är för mycket detaljbeskrivningar i skildringen. Den inledande meningen kan möjligen inte relateras till personliga preferenser i en skönlitterär text, men kommentaren om att det verkar vara ett kapitel i en roman kan härröra från det öppna slutet. Tanken att det då inte är en avslutad text skulle kunna implicera en begränsad litterär erfarenhet. Detta är ett (av flera) exempel på en elevtext som eventuellt också hade kunnat placeras i den litterära domänen, eftersom den innehåller flera litteraturanalytiska aspekter, men eftersom den egna smaken betonas och eftersom elevtexten är värderande har den betraktats som utomtextuell, med motiveringen att huvudfokus verkar ligga på eleven själv som läsare och inte på den lästa texten.

Omvärldsrelaterade kommentarer

En annan väg bort från den litterära texten är att, istället för att tala om egna erfarenheter eller sätta sina egna preferenser i centrum, tala om fenomen i omvärlden som man kommit att tänka på under läsningen av novellen. Dessa kommentarer är mer generella än de jagrelaterade. I kommentarerna kan man ibland se en koppling till kulturella aspekter, genom att associationerna kan vara frågor eller funderingar om sådant som kan härröra från en kulturell distans till den miljö i vilken novellen utspelar sig. En del av dem rör sig i ett växelspel mellan jaget och omvärlden, vilket vi också sett exempel på ovan.

Istället för att uttalat hänvisa till sitt eget liv generaliseras fenomen på handlingsplanet i den fiktiva världen till livet utanför. I de två franska exemplen nedan görs explicita hänvisningar till verkligheten (*la réalité*):

⁷⁴ Det franska "nous" (vi) har översatts med jag. På franska är det vanligt att i formella texter använda det kollektiva "nous" för att uttrycka en egen åsikt, vilket ger ett märkligt intryck i en svensk kontext.

⁷⁵ Översättningen ställer här till med problem – uttrycket "en lieu mème" förekommer inte på franska och det är en gissning att det istället skulle stått "en lui mème". Detta spelar dock inte så stor roll för kommentaren i stort.

Ce que j'ais dabord remarqué dans ce texte c'est que dans l'histoire il est dit : « On lui avait fait comprendre qu'il ne pouvait y avoir qu'un seul bébé. » Cela m'a choqué car dans la réalité, les parents appellent souvent leur enfant « mon bébé » « mon cœur »... Quelque soit l'âge de l'enfant. Pour les parents, leurs enfants resteront toujours leur « Bébé » il n'y a pas de limite d'âge pour cela.

/Det jag först lade märke till i den här texten är att det sägs i berättelsen: "Man hade fått henne att tro att det bara kunde finnas en bebis".⁷⁶ Det chockerade mig för i verkligheten kallar föräldrar ofta sina barn "min bebis", "mitt hjärta"... Oavsett barnets ålder. För föräldrarna kommer deras barn alltid att vara deras "Bebis" och det finns ingen åldersgräns för det./ (FRSSStF:10)

Cette situation de enfant « oublié » est un fait actuel dans la réalité. Ce texte veut peut-être le dénoncer.

/Den här situationen med ett "bortglömt" barn är ett aktuellt faktum i verkligheten. Den här texten vill kanske visa det./ (FRSSStF:19)

Att bli lämnad utav en av sina föräldrar utan att veta varför måste skapa oerhört många frågor i huvudet på ett barn. Vissa barn som utsätts för en svår uppväxt blir antingen väldigt starka eller extremt svaga. (SESYF:1)

Till skillnad från de jagrelaterade kommentarerna är det i dessa ett generellt, men potentiellt verkligt, problem som lyfts fram. I det första exemplet beskrivs en tydligt känslobaserad reaktion, vilken uttrycks som en chock. Utgångspunkten är ett stilistiskt val i novellen – att inte ge bebisen något namn – men reaktionen relateras till hur det är i verkligheten. Det andra exemplet kan läsas som en tolkning av vad textens syfte är. Att det finns bortglömda barn slås fast som ett faktum och slutsatsen talar om att den lästa texten vill visa eller avslöja att sådana förhållanden existerar. Detta exempel kan betraktas som relativt textnära eftersom det, även om det görs en koppling ut i "verkligheten", talar om den lästa textens syfte. Den utgör ytterligare ett exempel på komplexiteten i en del av elevtexterna. Utöver citatet ovan består elevtexten framför allt av ett innehållsreferat, men det förekommer också en och annan litterär kommentar. Fokus i referatet ligger på flickans känsla av övergivenhet och det är denna som relateras till hur det är i verkligheten. Detta skiljer det från det sista exemplet, där associationerna till verkliga förhållanden inte leder till någon diskussion om novelltexten utan om vad som händer med barn som har en svår uppväxt. Även om det är tre textexempel

⁷⁶ Detta är en direktöversättning från den franska texten. I den svenska översättningen heter det "Hon hade trott att det bara kunde finnas en bebis".

som visar att omvärldsrelaterade aspekter får stor betydelse för läsningen är de olika i sitt förhållningssätt till den lästa texten.

Den litterära domänen

I materialet förekommer också elevtexter som huvudsakligen befinner sig inom det som här har betecknats som en litterär domän. Det innebär att förhållningssättet till novellen är litterärt, men också att det finns en distans till den personliga läsoplevelsen. Elevtexterna förhåller sig till estetiska verk-ningsmedel. Med detta avses sådant som berättarperspektiv, stilfigurer och berättarstruktur. Att elevtexten hör till den litterära domänen innebär dock inte att det i den måste finnas en aktiv litterär begreppsapparat utan kate-goriseringsen baseras på att man lägger märke till sådana aspekter.⁷⁷ Inled-ningsvis presenteras två elevtexter i sin helhet för att illustrera vad som är utmärkande för domänen, varpå några återkommande detaljer i elevtexterna analyseras.

Det första exemplet innehåller mestadels kommentarer om berättar-tekniska aspekter, men det finns också tolkningar av olika delar i novellen:

Dans le texte il y a beaucoup de descriptions des lieux et des personnages. Mais nous n'avons jamais les noms et prénoms à part Gérard ; qui d'après ce que j'ai compris est le beau-père de la petite fille et de Bébé. L'histoire se passe sur une île nommé Hedge Island dans le détroit du Nantucket.

Je pense que le point de vue est interne. Nous sommes la petite fille, on rescend tous ce qu'elle rescend mais on ne rescend pas les émotions des autres personnages. On rescend ses émotions mais en même temps on ne connaît rien sur elle ; ni son nom, ni son âge, son école, sa situation à part que Gérard serait son beau-père, maman sa maman, papa son papa mais pas biologique et bébé son petit frère – fils de maman et Gérard. La petite fille se sent rejeter de sa famille, elle croit que bébé est venu prendre sa place et qu'il viend du magasin comme sa maman ramène des choses au magasin. ex : p. 63 « Elle avait crié à maman de rapporter bébé au magasin où elle avait pris. Pourquoi était-ce bête ? Maman faisait sans arrêt des courses « ! Des gros paquets enrubannés [...] Parfois maman rapportait ce qu'elle avait acheté dans les magasins : pourquoi n'aurait-elle pas pu rapporter Bébé ? ». La petite fille n'accepte toujours pas son petit frère. Au bout d'un moment elle l'accepta à force qu'on lui dise que c'était son petit frère. Nous pouvons constater que nous avons beaucoup l'opinion de la nonou. ex. p. 62 « La nounou irlandaise avait dit : Oh ne soit pas jalouse ! Tu es la plus jolie, tu seras toujours la princesse ». Comme pour rassurer la petite fille. Il y a beaucoup de suspense par rapport au Bébé et à la petite fille. Nous pouvons imaginer toutes sortes de fin pour la nouvelle. Le lecteur n'est pas sûr de ce

⁷⁷ I detta kapitel behandlas inte hur elevtexterna tillämpar begreppen, vilket istället analyseras i kapitel 6.

qu'il va arriver jusqu'à la fin de l'histoire, où nous comprenons que la petite fille n'a pas totalement acceptée son petit frère comme tout le monde la lui répète. L'histoire est quand même assez vague dans l'ensemble.

/I den här texten finns det många beskrivningar av miljöer och karaktärer. Men vi har aldrig efternamnen och förnamnen förutom Gerard; som efter vad jag förstod är flickans och Lillens styvfar. Historien utspelar sig på en ö kallad Hedge Island i Nantucketsundet. Jag tror att synvinkeln är intern. Vi är den lilla flickan, vi känner allt som hon känner men vi känner inte de andra karaktärernas känslor. Vi känner hennes känslor men på samma gång vet man ingenting om henne; varken hennes namn eller hennes ålder, hennes skola, hennes situation förutom att Gerard skulle vara hennes styvpappa, mamma hennes mamma och pappa hennes pappa men inte biologisk och Lillen hennes lillebror – son till mamma och Gerard. Den lilla flickan känner sig förskjutet av sin familj, hon tror att Lillen har tagit hennes plats och att han kommer från affären eftersom hennes mamma lämnar tillbaka saker till affären. ex. "Hon hade skrikit åt mamma att lämna tillbaka Lillen dit där hon hade köpt honom. (Vad var det för dumt med det? Mamma shoppade ju jämt! Stora paket med rosetter på. [...] Ibland lämnade hon tillbaka saker som hon hade köpt i affärerna, så varför kunde hon inte lämna tillbaka Lillen också?)". Den lilla flickan accepterar fortfarande inte sin lillebror. Efter ett tag accepterade hon honom mycket tack vare att man säger till henne att det var hennes lillebror. Vi kan konstatera att vi har mycket av barnflickans åsikter. ex. s. 62 "Den irländska flickan hade sagt Äsch, var inte svartsjuk! Det är du som är den söta, du kommer alltid att vara prinsessan." Som för att lugna den lilla flickan. Det finns mycket spänning i relation till Lillen och den lilla flickan. Vi kan tänka oss alla möjliga slut för novellen. Läsaren är inte säker på vad som kommer att hända förrän i slutet av berättelsen, då vi förstår att den lilla flickan inte helt har accepterat sin lillebror så som alla upprepar det för henne. Berättelsen är trots allt rätt vag på det stora hela./ (FRLStF:2)

De textstrukturer som kommenteras i texten är miljö- och personbeskrivningar och synvinkeln. Andra element som kan kopplas till litterära och textuella aspekter är avsaknaden av förnamn⁷⁸ och novellens uppbyggnad, där det öppna slutet antyds och där berättelsen betraktas som vag. Det finns ibland förklaringar till de tolkningar som görs och tydliga kopplingar till den lästa texten i form av citat. En känslomässig inställning till texten kan skönjas men den förankras tydligt i textelement.

Följande svenska textexempel innehåller också kommentarer som kopplas till hur novellen är skriven:

Något jag tidigt reagerade på i texten var hur författaren målar upp en bild av en typisk amerikansk överklassfamilj. Att författaren redan från början beskriver det fina området de bor i, med en segelklubb och att deras

⁷⁸ Det kan noteras att man enligt elevtexten inte får någon information om flickans ålder, vilket inte stämmer, då det av novelltexten framgår att hon är sex år.

sommarhus är en viktoriansk trevåningsvilla, med stenterass och swimmingpool.

En andra sak är det faktum att författaren helt och hållet låter bli att nämna några namn, utöver familjens efternamn. Vilket är ganska typiskt för noveller. Istället väljer författaren att säga ”mamma”, ”pappa” och ”den irländska flickan”. När denne beskriver föräldrarna och familjens barnflicka.

Författaren beskriver en klassisk bild av hur ett barn kan känna sig åsidosatt när mamman skaffar en ny pojkvän, eller när det får ett nytt syskon. Författaren väljer att beskriva det som att det kan bara finnas en bebis, men att det inte längre är flickan i historien, och det får henne att känna sig åsidosatt. Den irländska flickan som finns där för att ta hand om barnen i familjen finns inte heller där för att bry sig om barnet. Hon är mer intresserad av att umgås med grannpojken.

Att de beskriver Lillen som bansheen är viktigt för historiens gång. ”...en banshee är en ursinnig ande som låter som vinden. Den vrålar om natten hos en familj där någon snart ska dö.” Lillens vrål om natten är alltså en ledtråd till vad som komma skall i familjens öde. Flickans känsla av att vara bortglömd driver henne till att gå ut på taket, hon vill ju bara ha uppmärksamhet och bli sedd av någon av sina föräldrar. Novellens titel och beskrivningen av banshee kan alltså betyda att flickan eller Lillen antagligen kommer att falla ned från taket. (SEStF:36)

Även här lyfts beskrivningarna fram, men kommentaren är något mer elaborerad, genom att elevtexten förklarar i vilken typ av miljö det hela utspelar sig. Begreppet författare⁷⁹ används frekvent. Avsaknaden av förnamn kommenteras även i denna elevtext och detta sägs vara något som karakteriserar noveller i allmänhet. Familjens efternamn förekommer dock inte i novellen. Inledningen av det tredje stycket kan läsas som en utomtextuell kommentar, men den klassiska bild som omnämns kan också tolkas som ett klassiskt motiv i litteraturen. Direkt efter denna följer en ny direktkoppling till den aktuella novellen, i vilken sådant som anses viktigt för händelseförloppet redovisas, såsom den irländska flickans relation med grannpojken. Det sista stycket handlar i stort sett om novellens komposition, där olika ledtrådar plockas upp och leder fram till en tolkning. Att notera sådana ledtrådar och att koppla dem både till titeln och till det öppna slutet är ett exempel på vad som betraktas som en litterär läsning av den aktuella novellen.

Litterär domän och bristande innehållslig förståelse

Det finns i det empiriska materialet exempel på elevtexter som befinner sig inom den litterära domänen enligt den definition som används här, men i

vilka det samtidigt visas prov på svårigheter att reda ut händelseförloppet i novellen. Det litteraturanalytiska angreppssättet i elevtexterna inom den litterära domänen leder inte automatiskt till ökad förståelse. Språkliga och stilistiska aspekter identifieras i varierande grad, men meningsskapandet i sin helhet blir problematiskt. Den första elevtexten presenteras i sin helhet och innehåller ett antal kommentarer om stilistiska aspekter:

Il y a beaucoup de descriptions dans ce texte, surtout dans le premier paragraphe. Dans le premier paragraphe on trouve des descriptions sur l'île et sur la maison où se déroule l'histoire. Dans la suite du texte on trouve des descriptions sur les faits et geste du narrateur et sur les autres personnages présents.

Dans ce texte, le narrateur qui est la héroïne du texte se nomme « bébé » et quand elle parle d'elle-même, elle emploie le pronom « elle ». La dernière chose que j'ai remarqué c'est le titre du texte : « Banshee », il est expliqué dans le texte de deux façons, différente par la nourrice Irlandaise et Gerard, mais on comprend toujours pas très bien ce que ça veut dire, peut-être que c'est le prénom de l'héroïne.

/Det finns många beskrivningar i den här texten, framför allt i det första stycket. I den första paragrafen hittar man beskrivningar av ön och av huset där berättelsen utspelar sig. I textens fortsättning hittar man beskrivningar av berättarens göranden och låtanden och av de andra närvarande personerna.

I den här texten kallas berättaren, som är hjältinnan, för "lillen" och när hon talar om sig själv använder hon pronomenet "hon". Den sista saken jag lade märke till är textens rubrik: "Bansheen", den förklaras i texten på två sätt, olika av den irländska barnflickan och Gerard, men man förstår ändå inte riktigt vad det betyder, kanske är det hjältinnans förnamn./ (FRSStF:18)⁸⁰

I novellen framgår att det är flickans lillebror som kallas för Bébé, inte hon själv. Det är inte heller så att *Banshee* är hennes förnamn. Det kan naturligtvis finnas en rad förklaringar till förvirringen (bristande koncentration och ointresse för uppgiften är bara två exempel), men i kommentaren anläggs ett litterärt perspektiv genom att beskrivningarna lyfts fram inledningsvis och genom att reflektioner som rör berättaren och huvudpersonen förekommer i det följande. Detta tyder på att strategin är att söka efter litterära aspekter i novellen, men att denna strategi inte leder till att olika förhållanden reds ut.

Även nedanstående exempel är en elevtext som försöker tala om novellen med litteraturvetenskapliga begrepp och som försöker gripa sig an den utifrån litterära aspekter. Texten presenteras i sin helhet:

⁷⁹ Hur begreppet författare relateras till berättare analyseras vidare i kap. 6.

⁸⁰ Denna elevtext analyseras även i kapitel 5, Förståelse och tolkning.

Les trois exemples que j'ai remarqué dans le texte sont que le narrateur ne nous donne pas le nom de la mère de la petite fille, le nom de son père et il ne nous dit pas non plus le nom ou le prénom de la jeune fille. Il dit souvent « Bébé », « maman », « papa » mais sans donner trop de détaille. Nous savon que son père est brun et porte une moustache, que sa mère est blonde et que son petit frère à la peau dousse et les yeux bleu.

De plus nous savon ce que voi la jeune fille ainsi que ce qu'elle voi mais nous ne connaissons pas les pensées des autres personnages. Cela peut perturber le lecteur.

Nous connaisson le contexte de la nouvelle mais nous ne connaisson pas le nom de la jeune fille, du bébé, de son père ainsi que de sa mère. Nous pouvon être perdu dans le fils de la nouvelle.

/De tre exempel som jag lade märke till i texten är att berättaren inte ger oss namnet på mamman till den lilla flickan, pappans namn och han säger inte heller namnet eller förnamnet på den unga flickan. Han säger ofta "Lillen", "mamma", "pappa" men utan att ge så många detaljer. Vi vet att pappan är mörk och har mustasch, att hennes mamma är blond och att hennes lillebror har len hud och blå ögon.

Dessutom vet vi vad den unga flickan ser, liksom vad hon ser men vi känner inte till de andra personernas tankar. Det kan förvirra läsaren.

Vi känner till novellens kontext men vi känner inte till den unga flickans, bebisens, pappans eller mammans namn. Vi kan tappa tråden i novellen./ (FRLYF:2)

Elevtexten handlar om textrelaterade och stilistiska aspekter, såsom miljö- och personbeskrivningar, och det påpekas att berättarperspektivet riskerar att förvirra läsaren och göra så att denne tappar tråden. Det kan diskuteras om denna elevtext ska anses tillhöra den litterära domänen, men enligt den definition som gavs ovan gör den det. Den koncentrerar sig inte i första hand på handlingen och inte heller på utomtextuella faktorer. Trots att det finns antydningar i texten om att det inte är självklart hur novellens handlingsplan ska förstås, kommenteras vissa språkliga eller stilistiska detaljer. Det sägs explicit i elevtexten att det är svårt att förstå den och framför allt lyfts berättarperspektivet fram som komplicerat och som en bidragande orsak till förvirringen. Hur elevtexterna kan relateras till tolknings- och förståelseaspekter och vad det är som begränsar förståelsen diskuteras vidare i kapitel 5.

Övriga

I det empiriska materialet ingår sju texter som inte kan placeras inom någon av de beskrivna domänerna. De har heller inte nödvändigtvis några gemensamma drag. Tre är skrivna av franska elever på studieförberedande program, en av en svensk elev på studieförberedande program, en av en svensk elev på

yrkesförberedande program och två av franska elever på yrkesförberedande program. Vissa av elevtexterna kan ha likheter med dem inom de olika domänerna, men texterna är så kortfattade att det blir svårt att uttala sig om dem. Fyra av texterna (samtliga franska) skrevs under väldigt kort tid. I genomsnitt skrevs elevtexterna på 12 minuter. Det går inte att utesluta att den mycket korta skrivtiden beror på att ett bristande engagemang för uppgiften. Det går dock inte att helt avfärda texterna på det sättet, eftersom de, trots sina begränsningar, innehåller en del intressanta detaljer.

I en av elevtexterna, som återges i sin helhet, skrivs uttryckligen att det inte går att förstå vad det handlar om:

Jag vet inte vad jag ska skriva. Jag tyckte texten var svår att förstå.

Det ända jag förstog var att det var en mamma med två barn, en liten bebis och en flicka. Deras pappa var inte där. Vad som hände sen förstog jag inte riktigt. (SELYP:7)

Elevtexten innehåller endast ett kort referat av ”det ända jag förstog”. Till skillnad från de franska elevtexterna är denna text skriven under lång tid, längst av alla som deltog i undersökningen. Detta är ett exempel på att hur ingen mening har kunnat skapas. Det finns en vilja att försöka förstå texten, men det är uttalat att detta inte lyckas. Elevtexten skulle eventuellt kunna betraktas som innehållsrelaterad, men innehåller egentligen enbart en uppräkningslista av karaktärerna⁸¹.

Följande franska exempel består endast av lösryckta och ofullständiga citat ur novellen. Det går inte att utifrån det skriftliga materialet veta vad som döljer sig bakom de val som gjorts, även om det är tänkbart att uppgiften har missuppfattats. Elevtexten, så som den presenteras, säger egentligen ingenting om elevens reception av den lästa texten.

- 1) La maman agita la main
comme si elle chassait une mouche, histoire de dire Va t'en
- 2) Banshee etait une sorte d'Indien du Sud-Ouest, comme les apache
- 3) ...
- 1) /Mamman viftade med handen
Som om hon jagade iväg en fluga, som för att säga Försvinn
- 2) Banshee var en sorts indian från sydväst, som apache
- 3) ... /(FRLYP:1)

⁸¹ Förståelserelaterade aspekter i elevtexten diskuteras i kap. 5.

Elevtexterna ovan illustrerar hur texterna inom kategorin ”Övriga” kan se ut, men det förekommer också längre texter inom kategorin.

Diskussion

Indelningen av det empiriska materialet i övergripande domäner visar variationer i hur läsaren förhåller sig till den narrativa texten. I storlek är den innehållsrelaterade och den litterära domänen ungefär lika, medan den utomtextuella är betydligt mindre.

Den övergripande analysen av elevtexterna visar att utgångspunkten i en stor majoritet av dem är att reda ut händelseförloppet, miljön och de viktigaste karaktärerna. Oavsett vilka observationer som görs i övrigt är det här man startar, trots att uppgiftsformuleringen inte ger några indikationer om att handlingen är viktigast. Att starta i en konkret handling blir ett sätt att reda ut och slå fast några grundläggande saker innan andra aspekter på texten lyfts fram. Detta kan förstås på olika sätt. För en del av texterna kan kopplingar göras till Rosenblatts efferenta läsning (Rosenblatt 1978:22 ff.), då en närmast efferent läsning presenteras, genom att man försöker utvinna information ur den narrativa texten, snarare än att uppleva något. Det går också att göra kopplingar till Peter Rabinowitz (1987) tal om *narrative conventions*. Han beskriver fyra socialt konstruerade regler för hur litteraturläsningen sker, där den första kallas för *rules of notice* (Rabinowitz 1987:47 ff). Denna regel leder läsaren till att lägga märke till exempelvis inledningen och avslutningen, rubriken och de viktigaste karaktärerna för att skaffa sig en första uppfattning om texten. Thorson (2009) använder sig i sin undersökning av denna parallell och säger att det faktum att många studenter refererar ett innehåll ”kan [...] läsas som en dokumentation av studentens inledande interaktion med novellen” (Thorson 2009:193). Att komma fram till vad en narrativ text handlar om ter sig förmodligen som en naturlig förutsättning för de flesta läsare och handlingen blir den grund på vilken en analys sedan bygger. Om man med Mikhail Bakhtin (1978) menar att tolkning sker i olika steg, där den grundläggande läsförståelsen är det första, kan det konstateras att eleverna som bara kommenterar innehållet, inte når längre än till detta första steg. Detta kan vara ett aktivt val, baserat på bekvämlighet i undersökningssituationen, men det kan också vara en avspegling av ett sätt att hantera skönlitterär text i undervisningen.

Inom domänen finns också olika sätt att göra referat, där en skillnad är att i vissa elevtexter syns en referatteknik som bygger på förståelse av den lästa textens helhet, medan det i andra blir mer fragmentariskt. Detta är en viktig skillnad. Anders Öhman (2015) påpekar att det han kallar för ”att skugga intrigen” (Öhman 2015:113) borde vara en viktig del av skolans litteraturundervisning, men att man då inte kan nöja sig med ytliga och kortfattade sammanfattningar av de viktigaste händelserna i en text. Att ”skugga intrigen” ställer krav på såväl läsförståelse som tolkning och kan relateras till närläsning av olika slag. Elevtexterna inom den innehållsrelaterade domänen gör sammanfattningar av det som uppfattas vara centralt för händelseförloppet, men generellt ställs inom domänen inga analytiska frågor, vare sig till texten eller i relation till utomtextuella perspektiv.

Den totalt sett minsta domänen är den utomtextuella. Inom denna domän är den skönlitterära texten underordnad elevens jag och det är svårt att se att eleven går i dialog med texten eller uppvisar ett intresse för att göra det. Att projicera sig själv på textens tomrum leder bort ifrån texten. Fria associationer kan vara en strategi att ta till om man inte kan eller vill anta ett litterärt förhållningssätt. En bristande litterär erfarenhet kan också ligga bakom det faktum att man inte kommenterar den litterära texten. Om texten inte säger en något på ett litterärt plan eller om man inte vet hur man ska hantera en text utifrån litterära aspekter, måste man ta till andra strategier och en sådan kan vara att man helt enkelt beskriver vad man kommer att tänka på när man läser. Det är ett associativt sätt att förhålla sig till enskilda delar av en skönlitterär text. Angreppssättet kan också förklaras av att detta är ett etablerat sätt att hantera läsningen av skönlitteratur i litteraturklassrummet. Att använda egna erfarenheter och omvärldskunskaper är en nödvändig förutsättning för att ett samspel med den skönlitterära texten ska få liv, men om texten tappas bort i processen blir det något annat än litteraturstudiet som är i fokus.

Elevtexterna inom den litterära domänen är textnära, genom att det är novellen i sig som utgör huvudintresset. De flesta elevtexter inom denna domän handlar om detaljer som till exempel har med berättarteknik eller komposition att göra. På olika nivåer finns i elevtexterna en medvetenhet om det konstnärliga uttrycket och om att en skönlitterär text kan skrivas på olika sätt. Dessa elevtexter går i dialog med texten för att fördjupa förståelsen av den. Vanligen tolkas texten utifrån de betydelser som läggs i olika händelser eller i olika narrativa strukturer. En del av elevtexterna inom den här domänen kan,

trots undersökningens begränsande ramar, sägas vara avancerade litteraturvetenskapliga analyser. Andra kan beskrivas som atomistiska, eftersom de inte eftersträvar ett helhetsperspektiv, utan intresserar sig för detaljer utan att uppvisa förståelse eller intresse för helheten.

Ovan beskrevs hur elevtexterna inom den innehållsrelaterade domänen försökte bringa reda i oklarheterna, vilket kan framstå som en logisk startpunkt. Det blir problematiskt om detta är det enda sättet att förhålla sig till texten, i synnerhet om det inte finns några strategier för att hantera förståelsehämmande element. Elevtexterna inom den utomtextuella domänen visar, även om det kan tyckas motsägelsefullt, att det finns en förståelse för den övergripande handlingen i novellen. För att man ska kunna göra relevanta kopplingar till sitt eget liv eller till omvärlden krävs att man, åtminstone delvis, har förstått novellen. Därmed blir det än mer intressant att se att de elevtexter som hör till den litterära domänen inte nödvändigtvis har denna helhetssyn på novellen.

Komparativa aspekter

Analysen visar att en majoritet av de svenska elevtexterna uppehåller sig enbart vid innehållsrelaterade aspekter. Det kan tolkas som att den tidsbegränsade uppgiften inte gav utrymme för en djupare analys men i jämförelse med andra elevtexter verkar inte tidsaspekten ha varit av avgörande betydelse för de val man har gjort. Eftersom det finns så många svenska texter representerade inom denna domän kan det istället förstås som att litteraturundervisningen i den svenska kontexten lägger mycket fokus vid att reda ut händelseförloppet och att man inte ägnar lika mycket tid åt andra aspekter på den skönlitterära texten. En majoritet av de svenska elevtexterna från yrkesförberedande program, 71 %, hamnar inom den innehållsrelaterade domänen, men även 50 % av texterna från studieförberedande program.

I tidigare svensk och nordisk litteraturdidaktisk forskning har den så kallade ”uppgiftskulturen” kritiserats (Ongstad 2004, Ullström 2009:122). De uppgifter som finns i de flesta läroböcker och antologier leder eleverna till att leta efter ett rätt svar i de skönlitterära texter de möter. Arbetsuppgifterna är utformade så att eleverna leds till att söka efter detaljer som kan relateras till handlingen. Detta kan leda till en närmast efferent läsning av den skönlitterära texten, där vissa element söks ut. I elevtexterna i undersökningen eftersträvas en helhetsbild, vilken är viktig som grund för läsningen. Dock blir

resultatet av denna strävan efter helhet fragmentariskt eftersom inga fördjupande frågor ställs.

Inom den utomtextuella domänen dominerar svenska elevtexter, vilket kan tyda på att det är ett sätt på vilket man vanligen hanterar skönlitterär text i skolans litteraturundervisning. Svenska elever socialiseras in i ett personligt förhållningssätt till den lästa texten, där de personligen förväntas tycka något om den, vilket inte lika tydligt är fallet i den franska kontexten.⁸² I de franska styrdokumenterna framgår att eleverna ska lära sig att leverera ett smakomdöme. Av detta syns inte särskilt många spår i elevtexterna. Detta kan heller inte anses vara samma sak som det ibland ogrundade, men känslomässigt baserade tyckande som förekommer i de svenska elevtexterna.

Svensk litteraturdidaktisk forskning har delvis visat att det erfarenhetspedagogiska perspektivet, vid sidan av färdighetsträning, får stort utrymme. Katarina Eriksson Barajas (2009:139) och Eriksson och Karin Aronsson (2004:522 ff.) visar hur lärare i boksamtal ibland försöker styra eleverna mot ett erfarenhetsperspektiv, vilket eleverna kan göra motstånd emot (se även Asplund 2010). Birgitta Bommarco (2006) menar att man ytterligare bör betona denna del i litteraturundervisningen som ett sätt att väcka elevernas intresse. Också Bergman (2007) lyfter fram elevernas intressesfär som viktig i litteraturundervisningen, genom att förespråka en dialogisk undervisning: ”En förutsättning för en sådan [dialogisk] undervisning är att elevernas erfarenheter och kunskaper ses som resurser, som något man använder sig av” (Bergman 2007:333). Den skönlitterära texten riskerar då att inte bli undervisningens huvudobjekt, utan snarast en ämnesmässig eller tematisk utgångspunkt utifrån vilken man kan diskutera omvärlden. Att få franska elevtexter återfinns inom den utomtextuella domänen bekräftar bilden av att litteraturläsningen i Frankrike delvis har andra syften än den svenska.

Att det finns en majoritet av franska elevtexter inom den litterära domänen är inte så förvånande, med tanke på hur litteraturundervisningen bedrivs och med tanke på hur mycket den styrs av den avslutande studentexamen. Detta stöds också av Englunds (1997) analyser av franska läromedel och de uppgifter som föreläggs eleverna där:

⁸² Ett exempel på detta kommer ifrån en text som i övrigt handlar om svårigheter med att förstå händelseförloppet: ”De plus, je trouve que « Bébé » est répété à de trop l'écrivain a fait une faute en utilisant trop de répétition.” /Dessutom tycker jag att ”Lillen” upprepas för mycket författaren begår ett misstag genom att använda alltför mycket upprepningar./ (FRSSStF:29).

Men den huvudsakliga kunskap som ges är en mycket nära förtrogenhet med en korpus av inhemska texter, en kännedom om språk och språkliga effekter och nyanser vid återgivandet av det som speglas i språket, en förmåga att uppdelat en textväv i dess beståndsdelar och att tala över textvävar” (Englund 1997:158).

Den litterära socialisationen i Frankrike leder till försök att göra en litterär analys, även när en öppet formulerad uppgift föreläggs. Det lämnas heller inget större utrymme för egna reflektioner.

Det finns också i materialet enstaka franska texter där eleverna inte verkar ha kunnat skapa någon mening i helheten, men ändå gör litterära analyser av delar av novellen. Å andra sidan finns det också fler franska elever som kan förhålla sig till både innehåll och litteraritet, samtidigt som de förmedlar en känsloupplevelse relaterad till texten, jämfört med de svenska. För svensk del är risken att man enbart fokuserar på ett innehåll, men att detta innehåll också överges till förmån för utomlitterära intressen. Den franska undervisningen kan leda till en socialisation som uppmanar till att man följer en uppsättning regler, medan den svenska till viss del saknar regler att utgå ifrån.

Vi har i detta kapitel kunnat konstatera att elevtexterna i det empiriska materialet befinner sig inom tre (fyra om man räknar ”övriga”) domäner och att det är stora skillnader mellan nationerna när det gäller inom vilka domäner elevtexterna huvudsakligen befinner sig. Detta är således en analys som bekräftar vad tidigare nationella komparationer och inhemska undersökningar (Torell 2002, Thorson 2009) visat. Det sätt på vilket man griper sig an den skönlitterära texten får konsekvenser för andra aspekter av litteraturläsning. I kapitlet har aspekter på förståelse och tolkning i elevtexterna berörts, liksom på vilket sätt ett litteraturvetenskapligt språk används. Nästa kapitel fördjupar analysen av förståelse och tolkning i relationen mellan elevtexterna och den lästa texten.

5. Förståelse och tolkning

Analysen i föregående kapitel visade att elevtexterna i materialet kan placeras inom olika domäner, relaterade till vad de huvudsakligen fokuserar på. Syftet med detta kapitel är att undersöka hur förståelse konstrueras i elevtexterna och hur denna förståelse relaterar till tolkningar av olika slag. De underliggande frågeställningarna är:

- Hur kommer försök att konstruera förståelse till uttryck i elevtexterna?
- Vilka aspekter bidrar till att konstruera förståelse och vad hindrar förståelsen?
- Vilka typer av tolkningar görs i elevtexterna och vilken funktion fyller de?
- Finns det några likheter och skillnader som verkar vara nationellt eller kulturellt betingade?

Kapitlet inleds med en teoretisk bakgrund. Därefter presenteras analysen av elevtexterna, först genom några olika aspekter på förståelse och sedan genom en analys av de olika typer av tolkningar som kommer till uttryck i elevtexterna och av hur de konstrueras.

I analysen av elevtexterna är inte målet att utgå ifrån en ”korrekt” tolkning av novellen, utan att diskutera vad som lyfts fram i elevtexterna. I kapitlet görs ett försök att gå runt problematiken med att forskarens egen läsning blir ett slags facit, genom att det är innehållet i elevtexterna som fått styra. Genom att utnyttja de passager i novellen som uppmärksammas i många elevtexter och analysera vilka tolkningar som görs i relation till dessa, kan elevtexterna ge en bild av hur tolkningsförfarandet tar sig uttryck. Elevtexternas olika tolkningar betraktas inte heller som ett facit i relation till varandra. Om det däremot finns gemensamma drag i elevtexterna, vilka kan hänföras till olika nationella eller kulturella kontexter, säger det något om den litterära socialisationen i respektive kontext. Genom att låta innehållet i elev-

texterna styra analysen går det också att se hur den artefaktiska texten urskiljs av elever eller elevgrupper.

Några teoretiska utgångspunkter

Förståelse och tolkning är två komplexa begrepp, inte minst i relation till varandra. Grundläggande frågor i analysen av begreppen förståelse och tolkning är om man kan förstå en skönlitterär text utan att tolka den och om man kan tolka en skönlitterär text utan att förstå den. Man måste dock också fråga sig vad det egentligen innebär att förstå någonting och, inte minst, vad det egentligen är man i så fall förstår. Läsning utgörs av ett samspel mellan det läsande subjektet och den skönlitterära texten. Det går inte att bortse från vare sig läsaren och dennes egenskaper eller från texten och dess egenskaper när man ska beskriva hur förståelse byggs upp. Förutsättningar för förståelse finns hos båda, men också i hur man socialiseras in i att läsa skönlitterära texter. Förståelse i detta kapitel betraktas som en process där både kognitiva och hermeneutiska faktorer spelar in. Huvudfokus ligger dock på de hermeneutiska processer som samspelet mellan läsaren och texten utgör. Det går att invända mot detta, eftersom även läsarens sociokulturella bakgrund och kognitiva förmåga har stort inflytande både på vad man förstår och på de inferenser och tolkningar som görs, men målet med skolans undervisning torde vara att sådana bakgrundsfaktorer ska spela en så liten roll som möjligt. Därför handlar kapitlet om hur olika förståelse- och tolkningsprocesser i relation till den lästa skönlitterära texten tar sig explicit uttryck i elevtexterna. Det går dock inte heller att bortse ifrån att vissa förståelseproblem bottnar i exempelvis bristande omvärldskunskaper, eller allmänbildning, vilket i sin tur kan ha olika förklaringsgrunder.

Att beskriva andras tolkningar förutsätter att man också förhåller sig till den skönlitterära text som tolkas. I avhandlingens inledning diskuterades vilken roll den aktuella skönlitterära textens strukturer spelar för responsen på den, med hänvisning till bland andra Tengbergs (2011) och Mehrstams (2009) kritik mot att den litteraturdidaktiska forskningen inte tar tillräcklig hänsyn till sådana textuella aspekter. För att analysera elevens respons på en skönlitterär text måste det vara möjligt att tala om den skönlitterära texten och dess roll som ”en part i dialogen” (Tengberg 2011:123), utan att skapa ett facit för tolkningen. Beata Agrell (2009) för ett viktigt resonemang om innantilläsningens svåra konst. Hon menar att det är en missuppfattning att den djupare betydelsen alltid finns ”dold bakom orden, mellan raderna, etc.”

(Agrell 2009:83). Det kan vara på sin plats att ibland påminna sig om att den bokstavliga läsningen är en förutsättning för tolkningen, eller med Agrells ord:

Slutligen, och kanske viktigast, är den bokstavliga meningen egendomligt svårfångad: vi läser inte alltid vad vi ser, utan vad vi *tror* att vi ser, och vad vi *utgår* från att texten *borde* säga – givet den repertoar vi tillskriver texten och (medvetet eller ej) tar i bruk hos oss själva. Men vid närmare granskning visar det sig inte sällan att vi läst fel – inte bara *tolkat* fel, utan *läst* fel: missat ordalydelsen, helt enkelt. Men just ordalydelsen gör texten, är texten och bär textens alla möjligheter. (Agrell 2009:83)

Det kan diskuteras om det finns en bokstavlig läsning som alla kan vara överens om, men det torde gå att instämma i att det finns delar även i skönlitterära texter som inte är förhandlingsbara. Även Jouve (2001) betonar att en viktig princip vid läsning av skönlitterär text är att man inte motsäger textens objektiva fakta (Jouve 2001:29). Culler (1975, 2011) framhåller att en viktig premiss vid tolkning av en skönlitterär text är att man hittar belägg i texten: ”Man kan inte få ett verk att betyda vad som helst; det gör motstånd” (Culler 2011:68). Culler är en exponent för de litteraturvetenskapliga teorbildningar som sätter texten i främsta rummet, vilket inte heller blir oviktigt för receptionsteoretiker som Iser (1978) och semiotiker som Eco (1984). Trots att de sistnämnda till stor del är intresserade av läsarens bidrag till meningsskapandet, lyfter de fram textens appellstruktur som avgörande för vad läsaren kan (eller får) göra med den skönlitterära texten. Agrell (2009) uttrycker detta på följande sätt:

Vilken läsart som anläggs i det enskilda fallet betingas både av textens karaktär och läsarens litterära kompetens. Textens bidrag utgörs av dess litterära formspråk och retoriska grepp, vilka bygger upp textens *appellstruktur*; läsaren å sin sida bidrar med sin kunskap, erfarenhet och litterära kompetens. Textens appellstruktur innefattar de litterära och retoriska medel som är ägnade att styra läsarens respons och därmed förbereder läsaktens. (Agrell 2009:39)

I dessa strukturer finns både det som kan förstås i en renodlad avkodningsprocess och de passager där allt inte är uttalat, utan som öppnar för, eller till och med kräver, tolkningar för att bli begripliga. Vad tomrummen fylls med påverkas till stor del av läsarens egna erfarenheter och av läsarens egen förståelsehorisont, men den skönlitterära texten är en viktig komponent. Tolkningarna är också beroende av en mängd tolkningskonventioner, vilka

delvis formas genom litteraturundervisningen. Gervais (2001), som stöder sig på bland andra Eco (1984), säger att tolkningen är en kompletterande åtgärd som kräver en viss ansträngning och som man tar till när bristande förståelse gjort en text ogenomtränglig. Érick Falardeau (2003) visar hur Gervais (1993) beskriver förståelsen som två poler, vilka han kallar ”*lecture-en-progression*” (progressionsläsning) och ”*lecture-en-compréhension*” (förståelseläsning). Den förstnämnda innebär att läsaren försöker koncentrera sig på det som leder honom eller henne framåt i förståelsen, vilket innebär att man i så stor utsträckning som möjligt undviker att dra några slutsatser. Den sistnämnda polen innebär att man också försöker förstå det underförstådda. Enligt Gervais går det inte att separera dessa poler från varandra. Det är problematiskt om litteraturundervisningen inte förmår aktivera spänningsfältet så att en förståelse på djupet uppstår (Falardeau 2003:682).

Flera internationella studier undersöker vad som gör en läsare till en skicklig läsare. Genom exempelvis ”tänka-högt”-metoder kommer man fram till att det krävs aktivitet för att bli en bra läsare. Skickliga läsare tänker igenom, gör förutsägelser och summerar under läsningens gång (Janssen et al. 2006). Detta kan relateras till hur olika erfarna läsare under läsningens gång successivt bygger upp en förståelse. Tengberg (2014), som delvis bygger sitt resonemang på Derek Attridge (2004) lyfter fram som en aspekt på skönlitterär läsning att huvudsyftet med den inte alltid är att förstå:

Eftersom jag här intresserar mig för läsning av skönlitterär text sätter jag ordet ’förstå’ inom parentes. Från litteraturvetenskapligt och litteraturdidaktiskt perspektiv betraktas inte konkret förståelse som ett överordnat mål för den litterära läsprocessen på samma sätt som man (åtminstone intuitivt) tänker sig att man ägnar sig åt att ’förstå’ innehållet i en nyhetsartikel i morgontidningen. Snarare ställer den litterära läsprocessen upplevelse, fantasi, kreativitet och främmandegöring i utsikt, erfarenheter som hellre är att betrakta som performativa än konstativa till sin karaktär [...]. (Tengberg 2014:81)

I denna avhandling blir dock förståelsen också av den skönlitterära texten relevant, eftersom det i elevtexterna framstår som viktigt att förstå vad texten handlar om. De gånger då detta uttrycks explicit kan relateras till den förståelse Tengberg i citatet ovan sätter inom parentes, det vill säga en läsförståelse som inte tar hänsyn till känslomässiga aspekter.

Analysen i kapitel 4 visar att litteraturundervisningen i skolan har en påverkan på eleven som läsande subjekt, liksom resultaten från exempelvis Torell (2002) och Englund (1997). Culler (2011:67) beskriver ett tolknings-

spel, där svaret på frågan vad ett verk handlar om inte kan reduceras till ett referat av intrigen, utan att man måste leta efter vad det *egentligen* handlar om. För den skönlitterära text som har lästs inom ramen för undersökningen skulle det vara att vägra spela med i spelet att svara att den handlar om ”en sexårig flicka som under en mingelfest tar med sin nyfödde bror upp på taket”. Enligt spelets regler skulle det korrekta förhållningssättet istället vara att säga att det kan handla om ”den moderna familjens tillkortakommanden” eller ”västvärldens skilsmässoproblematik”, för att bara nämna ett par (påhittade) exempel.

Öhman (2015:113 ff.) framhåller å sin sida starkt intrigens betydelse för förståelsen. Han använder begreppet ”att skugga intrigen” för att tala om hur man i en litteraturdidaktisk situation gemensamt konstruerar förståelse genom att fokusera på den skönlitterära textens handling. Även Tengberg (2011) framhåller handlingens betydelse som utgångspunkt för fortsatta litteratursamtal: ”I förstone handlar det om att skaffa en direkt (eller bokstavlig) förståelse av och ett sammanhang i de händelser och handlingar som konstituerar den fiktiva världen” (Tengberg 2011:197). Detta kan jämföras med Falardeaus (2003) konsensustanke. Falardeau definierar förståelse som något som sker i flera led och där startpunkten är att försöka finna en betydelse eller en mening i det man läser. Det går inte att undvika att perceptionen delvis blir individuell, men det är också möjligt att komma fram till något slags grundläggande konsensus, något som ”alla” kan vara överens om när det gäller en skönlitterär text. Hos Falardeau avses inte konsensus som rör tolkningar, utan om sådant som inte är förhandlingsbart i texten. Om det står att novellen utspelar sig i Nantucketsundet är det exempelvis svårt att finna konsensus runt påståendet att den utspelar sig i Sverige.

Paul Ricœur (1981) konstaterar att både förklara och förstå ingår i den komplexa process som tolkning utgör. På ett teoretiskt plan samspekar form, innehåll och kontext på ett sätt som gör att det också blir svårt att tolka fram en mening i ett verk utan att ta hänsyn till alla dessa tre aspekter. Ricœur beskriver också förhållandet mellan form och innehåll som två skilda saker. Han betraktar därtill strukturalistisk analys och hermeneutik som komplement till varandra:

If, on the contrary, we regard structural analysis as a stage – and a necessary one – between a naive and a critical interpretation, between a surface and a depth interpretation, then it seems possible to situate explanation and interpretation along a unique *hermeneutical arc* and to integrate the opposed

attitudes of explanation and understanding within an overall conception of reading as the recovery of meaning. (Ricoeur 1981:161;1986:174)

Om ytan är ogenomtränglig, vilket kan ha olika förklaringar, kommer man inte till djupet. En strategi kan vara att utnyttja det man faktiskt förstår för att tolka mening i mer svårigenomträngliga delar, oavsett vari svårigheterna består, vilket skulle innebära att en rörelse mellan förståelse och tolkning ständigt pågår under läsningen.

Ytterligare en aspekt på begreppet förståelse är att det också används för att beteckna det som kan relateras till en ytförståelse. Carina Spenke (1982) skiljer därför på läsförståelse och litteraturförståelse och menar att den förra är en förutsättning för den senare: "[e]n hög läsförståelse innebär ingen garanti för en hög litteraturförståelse, men ett visst mått av läsförståelse är en förutsättning för litteraturförståelsen" (Spenke 1982:38). I litteraturförståelse ligger enligt Spenkes definition förståelse för exempelvis berättarperspektiv, berättarstrukturer och fiktionens förutsättningar. Tauveron (2001) påpekar också att det i lägre årskurser, i den mer mekaniska läsinläringen, läggs mycket fokus på textens yta och att det handlar om att urskilja betydelsen av svåra ord. Om barnen inte blir medvetna om att det kan finnas flera lager i en berättelse är risken att läsning kommer att fortsätta vara något mekaniskt. Därför bör man redan från början skola in elever i att tolkning och förståelse går hand i hand: "pour apprendre à comprendre, il convient d'apprendre à interpréter"⁸³ (Tauveron 2001:8). Att lästräningen håller sig på ett mekaniskt ytplan kan inte sägas vara ett problem enbart i lägre årskurser. Det kan inte heller sägas med säkerhet att fokus enbart ligger på djupläsning i högre årskurser. Studier av svenska läromedel visar till exempel att många frågor som ställs till skönlitterära texter, även i läromedel för högstadiet och gymnasiet, är rena innehållsfrågor, det vill säga om sådant som explicit står i texten eller frågor om identifikation (Ullström 2009:123).

Englunds studie av svenska och franska läromedel visar att de uppgifter som finns i franska läromedel istället betonar "ett noggrant studium av textens ord, formuleringar och uppbyggnad; en vägning, förklaring och bedömning av orden, ordsammanställningarna och deras effekter i de sammanhang i vilka de ingår" (Englund 1997:156). Det är också en viktig fråga vad i den skönlitterära texten som beskrivs som problematiskt i relation till förståelse av de olika elevgrupperna. Att redan själva avkodningen eller

⁸³ För att lära sig att förstå, är det lämpligt att man lär sig att tolka.

förståelsen på ytplanet kan bli problematisk är en sak och av intresse för denna undersökning är om det finns sätt att ta sig runt denna typ av problem.

I föreliggande kapitel är utgångspunkten att tolkning är ett led i konstruerandet av förståelse, och att tolkning sker både genom mikro- och makrotolkningar. Dessa två begrepp kan jämföras med Iser (1978) åtskillnad mellan syntagmatiska och paradigmatiska axlar längs vilka tomrummen i texten befinner sig. Luckorna på den syntagmatiska axeln kan sägas ha likheter med det som i detta kapitel kallas mikrotolkningar och luckorna på den paradigmatiska kan jämföras med makrotolkningarna. Luckorna uppstår enligt Iser mellan textsegment, vilka får mening endast i relation till andra textsegment genom att läsaren bidrar med en tolkning, vilket sker ur olika perspektiv under läsningen (Iser 1978:195 ff.). Tomrummen på den paradigmatiska axeln får mening i relation till helheter snarare än segment. Martinsson (2015c:80) tolkar de syntagmatiska tomrummen som inomtextliga, medan de paradigmatiska ”kräver att läsaren utifrån verket som helhet måste göra en värdering eller formulera en tolkning”.

Ett annat sätt att se på hur förståelse konstrueras finns inom den kognitivistiska läsförståelseforskningen. Att göra inferenser brukar där definieras som att ”läsa mellan raderna” (se t.ex. Tengberg & Olin-Scheller 2013; Weir & Khalifa 2008a, 2008b). Cyril Weir och Hanan Khalifa (2008) definierar begreppet enligt följande:

Inferencing is necessary so the reader can go beyond explicitly stated ideas as the links between ideas in a passage is often left implicit (Oakholl and Garnham 1988:22). Inferencing in this sense is a creative process whereby the brain adds information which is not stated in a text in order to impose coherence. A text cannot include all the information that is necessary in order to make sense of it. Texts usually leave out knowledge that readers can be trusted to add for themselves. (Weir & Khalifa 2008a:6)

Detta är en definition som ligger nära det samspel med textens tomrum som har berörts flera gånger ovan. Inferensbegreppet har dock också en konnotation av grundläggande läsfärdighet (se t.ex. Perfetti & Stafura 2015, som lägger stor vikt vid kunskaper om syntax och textbindning för förståelse av en text) och det är inte denna som är huvudfokus i detta kapitel även om den får konsekvenser för hur en narrativ text förstås. Det finns en rad olika sätt att definiera och specificera inferenser. Arthur C. Graesser, Murray Singer och Tom Trabasso (1994) utgår ifrån ett konstruktivistiskt perspektiv och presenterar 13 olika typer av inferenser. Dessa kallas till exempel referentiella, tematiska instrumentella och läsaremotionella (Graesser et al.

1994:375). Begreppet inferens används i kapitlet där det är motiverat att diskutera olika typer av processer. I en del av exemplen är det möjligt att beskriva det som sker som en kognitiv process och då relateras detta även till den hermeneutiska traditionen. Inferensbegreppet fyller i kapitlet en funktion i relation till tolkningar och förståelse, men det används inte primärt i analysen.

Att göra mikrotolkningar handlar i det följande om interaktion med den skönlitterära textens tomrum (Iser 1978), vilket kan jämföras med den kognitivistiska traditionen att tala om lokala och globala inferenser. Walter Kintsch och Katherine A. Rawson (2007) skiljer på lokala och globala luckor ("gaps") i texter och visar hur dessa ställer olika höga krav på kognitiv tänkande. De globala luckorna är i Kintsch och Rawsons definition sådana som har med textens tema att göra. De lokala är tydligare relaterade till specifika ställen i texten. Ett exempel på ett inte särskilt krävande tomrum är följande: "Fred parked the car. He locked the door." (Kintsch & Rawson 2005:219). Det är relativt enkelt för läsaren att komma fram till att det är en bildörr som åsyftas. Därtill skiljer Kintsch och Rawson på automatiska och kontrollerade inferenser, där de automatiska sker i fall som exemplet med bildörren och där de kontrollerade kräver en större ansträngning.

Mikrotolkningarna sker nära den skönlitterära textens strukturer och är tydligt relaterade till förståelse av intrigen eller handlingen. Makrotolkningar befinner sig inte på textnivå, även om denna kan vara utgångspunkten. De innebär istället försök att hitta någon form av övergripande betydelse, genom att olika former av exempelvis budskap eller symbolik står i centrum. Dessutom finns det i elevtexterna exempel på hur både mikro- och makrotolkningar används för att reda ut mer komplicerade förhållanden. I analysen diskuteras hur det implicita används för att förstå det explicita och exempel på olika tolkningar av det explicita analyseras. Att göra rimliga tolkningar kräver både en viss omvärldskunskap och kunskaper om litterära konventioner. Omvärldskunskapens betydelse för förståelse berörs också i avsnittet om förståelse nedan, men i ett sammanhang där det i elevtexterna talas om explicit förståelse.

I analysen skiljs förståelse och tolkning åt, i syfte att tydliggöra hur elevtexterna förhåller sig till den lästa texten i relation till dessa två begrepp. Det är tydligt att det i elevtexterna finns en vardaglig användning av begreppet förståelse och att detta relateras främst till att förstå handlingen i novellen eller till att förstå varför karaktärerna agerar som de gör. Den explicit ut-

trycka förståelsen eller bristen på förståelse handlar därtill om konkreta företeelser i den lästa texten. Oftast skulle svaret på den fråga som finns underförstådd i elevtexten kunna hittas i texten. Däremot är det få elevtexter som explicit uttrycker ett tolkningsbegrepp, trots att det i dem går att se många exempel på hur olika aspekter av den lästa texten tolkas. I de fallen används tolkningsbegreppet för att visa hur förståelse konstrueras genom tolkning av tomrum. Det faller sig därför naturligt att i analysen göra en uppdelning mellan begreppen.

Urval

För att undersöka kapitlets frågeställningar har ett antal texter ur hela materialet valts ut. I ett första skede sorterades 41 texter (23 franska och 18 svenska, varav 10 är skrivna av elever på yrkesförberedande program, 4 svenska och 6 franska) ut på grund av att de explicit talar om förståelse av novellen som helhet eller av delar av den. Genom en sökning bland samtliga texter med sökorden *förstå* (i olika tempus) och *förståelse* med olika synonymer, som *begripa* och *fatta*, respektive *comprendre* (med dess olika böjningar) och *compréhension* (och synonymerna *saisir*, *concevoir*) identifierades de texter som uttryckligen behandlar förståelse på olika sätt.⁸⁴ Bland dessa sorterades sedan bort dem som talade om att *karaktärerna* i novellen kom till insikt och förstod något.⁸⁵ Kvar blev de texter som explicit behandlar förståelse eller meningsskapande genom läsningen av novellen. Dessa elevtexter kan se olika ut, men är uppbyggda runt ett resonemang som innebär ett försök att förstå vad novellen handlar om. I analysen identifierades tre olika tillvägagångssätt i uppbyggnaden av förståelse. Dessa tre analyseras nedan under rubrikerna lexikal och kulturell förståelse, strukturell förståelse, samt mimetisk förståelse.

Att enbart analysera de elevtexter som explicit använder ordet förståelse är emellertid inte tillräckligt för att man ge en bild av hur förståelse konstrueras. Det visar sig vid analysen att ett antal olika passager i novellen väcker mångas uppmärksamhet. Dessa passager är tolkningsbara, eller med andra

⁸⁴ En kontrollsökning med sökorden ”ord”, ”ordförråd” och ”svår” i olika böjningsformer gjorde att övriga texter kunde uteslutas, då de i detta kapitel aktuella temana inte berördes.

⁸⁵ Exempel: ”Som att ta upp lillen på taket, vilket hon gör med goda avsikter men som kan sluta katastrofalt och som kommer göra alla arga på henne, vilket hon inte kommer förstå eftersom hon verkligen tror att hon gör något snällt.” (SESSStF:15)

ord exempel på tomrum. I detta urval ingår 27 texter som behandlar titeln i relation till det öppna slutet (11 svenska och 16 franska). Det finns 87 elevtexter som rör familjeförhållandena, framför allt pappans och Gerards roller (53 svenska och 34 franska) och 78 (65 svenska och 13 franska) som berör mamman och hennes karaktärsdrag. Den typ av tolkningar som görs av enskilda delar av den lästa texten har benämnts mikrotolkningar. I elevtexterna förekommer emellertid också det som här kallas makrotolkningar, vilka inte relaterar till enskilda delar av novellen utan till dess helhet, genom att till exempel lyfta fram ett tema eller ett budskap. Som underlag för den analysen har samtliga elevtexter använts.

I ett första skede lades alla texter, oavsett nationell tillhörighet eller programtillhörighet, samman och analyserades ur förståelse- och tolkningsaspekter. Därefter har en komparativ analys genomförts.

Olika typer av förståelse

Explicit bristande förståelse

Bland de 41 texter som talar om förståelse finns det fem där det uttryckligen sägs att förståelsen brister. Fyra är franska och en är svensk. En av de franska texterna är skriven av en elev på studieförberedande program, och övriga fyra är författade av elever på yrkesförberedande. Den bristande förståelsen används som ett argument för att egentligen inte skriva något alls. Den i sammanhanget kortaste texten består bara av en mening:

Je n'est pas compris le texte

/Jag förstod inte texten/ (FRSYP:8)

De andra texterna är något mer utförliga och därmed går det att undersöka vad de beskriver har kommit ut av läsningen, trots att fokus ligger på att det är svårt att förstå. Samtliga texter återges i sin helhet:

Je ne sais pas vraiment quoi dire de ce texte ni quoi faire comme remarques car je n'ai pas compris l'histoire.

J'ai seulement compris que c'est l'histoire d'une petite fille qui monte sur les toits avec son frère.

Sinon, la lecture a été bien faites, j'ai bien compris les mots mais pas le sens de l'histoire.

/Jag vet inte riktigt vad jag ska säga om den här texten inte heller vilka kommentarer jag ska göra för jag förstod inte berättelsen.

Jag förstod bara att det är berättelsen om en liten flicka som går upp på taket med sin bror.

För övrigt utfördes läsningen bra, jag förstod orden bra men inte betydelsen av berättelsen./ (FRLStF:29)

Jag vet inte vad jag ska skriva. Jag tyckte texten var svår att förstå.

Det ända jag förstog var att det var en mamma med två barn, en liten bebis och en flicka. Deras pappa var inte där. Vad som hände sen förstog jag inte riktigt. (SELYP:7)

J'ai remarquer que le premier enfant est jaloux du deuxieme enfants, car c'est parents lui avaient toujours fait comprendre qu'il ne pouvait y avoir qu'un seul bébé, maintenant elle avait grandi, elle aller a l'école en ville et un nouveau bébé était arrivé donc elle ne pouvait plus être le bébé. Mais quand ses parents partaient en voilier, ils ne voulait l'emmener avec eux, car ils disaient que elle était trop petite et que c'est trop dangereux. J'ai aussi remarqué que l'auteur dit que le père de l'enfant, n'est pas le père. Sinon, je n'est pas compris le texte.

/Jag lade märke till att det första barnet är svartsjukt på det andra, för hennes föräldrar hade alltid låtit henne förstå att det bara kunde finnas en bebis, nu hade hon vuxit upp, hon gick i skolan i staden och en ny bebis hade kommit alltså kunde hon inte längre vara bebisen. Men när hennes föräldrar åkte på segeltur ville de inte ta henne med sig, för de sa att hon var för liten och att det var för farligt. Jag lade också märke till att författaren sa att barnets pappa inte var pappan. Utöver det förstod jag inte texten./ (FRSYF:4)

J'ai remarqué que le premier enfant était jaloux du deuxième, car maintenant c'était lui le Bébé. Sinon je n'est pas très bien compris le texte.

/Jag lade märke till att det första barnet var svartsjukt på det andra, för nu var det han som var Lillen. Utöver det förstod jag inte texten så bra./ (FRSYF:5)

Den första franska elevtexten beskriver att det handlade om en liten flicka som gick upp på taket med sin lillebror, vilket är ett mycket kort innehållsreferat. Den svenska elevtexten talar om en förståelse av vilka personer som är inblandade och att pappan inte är närvarande. Båda de sista (franska) exemplen fokuserar på svartsjuka och relationerna inom familjen. I samtliga elevtexter framgår att det finns problem med förståelsen, men deras fokus skiljer sig något åt. Den första franska elevtexten fokuserar på helheten och försök att få grepp om handlingen. De övriga kan sägas fokusera på relationer i högre grad. Karaktärerna står i centrum. Något slags förståelse kan sägas komma till uttryck, även om elevtexterna själva säger att förståelse saknas. Det är svårt att dra några slutsatser om vad detta beror på, eftersom det är få texter i materialet som uttrycker bristande förståelse. Man kan till exempel inte direkt sluta sig till att ingen ansträngning gjorts, eftersom en del av

texterna tog förhållandevis lång tid att skriva.⁸⁶ Det går inte heller att säga att det är vissa specifika element i den lästa texten som utgör hinder för förståelsen, eftersom ingen sådan information tillhandahålls i elevtexterna. Relationerna är dock viktiga och sådant som är tydligt kopplat till karaktärerna är lättare att fokusera på. Detta kan möjligen hänföras till identifikationsaspekter, det vill säga att sådant som ter sig bekant gör det lättare att hänga upp förståelsen på något, i ett sammanhang där saker och ting i övrigt ter sig komplicerade.

Missuppfattningar och felläsningar

En annan aspekt är de texter som kommer till slutsatser för vilka det är svårt att hitta belägg och som strider mot en bokstavlig läsning. Att undersöka detta utan att bli normativ och framtvinga en tolkning är en balansakt, men frågan är relevant för litteraturundervisningen. Det hela kompliceras ytterligare av att det inte är explicit i elevtexterna på vilka premisser slutsatserna dras. I elevtexterna talas det inte om bristande förståelse eller problem med att skapa mening i den lästa texten. I exemplet nedan sägs att det finns ett tomrum i texten, en passage där man inte vet vad som händer, och sedan sägs flickan vara tillbaka på festen:

On peut remarquer dans ce texte que la fin du texte se suit avec le debut du texte, vers la fin de l'histoire la petite fille est le Bébé sont sur le toit il entend les invité mais il ne les voyent pas, alors que dans de debut du texte, la petite fille decrit la pièce ou il y avait tout les invités mais elle n'est pas accompagné du bébé, effrayé, la nourrice interrompt la mère du Bébé, mais elle la renvoyé aussitôt à la maison. On peut remarqué aussi qu'il manque un extrait du texte car il y à une etape qu'on n'a pas pu suivre, car la petite fille est le Bébé sont sur le toit et tout de suite après elle rejoins sa mère est les invités mais sans le bébé, on ne sais pas ce qu'il a pu se passer entre-temps.

/Man kan lägga märke till i den här texten att slutet på texten hänger ihop med början av texten, mot slutet av berättelsen är den lilla flickan och Lillen på taket de hör gästerna men de ser dem inte, medan i början av texten beskriver den lilla flickan rummet där alla gästerna var men hon är inte tillsammans med bebisen, livrädd, barnflickan avbryter Lillens mamma, men hon skickar genast tillbaka henne till huset. Man kan också lägga märke till att det saknas ett utdrag ur texten för det finns en etapp som man inte kunde följa, för den lilla flickan och Lillen är på taket och direkt efter kommer hon tillbaka till sin mamma och gästerna men utan bebisen, man vet inte vad som kan ha hänt under tiden./ (FRLYP:2)

⁸⁶ Den första franska elevtexten är skriven på 9 minuter, den svenska på 45 och de övriga franska texterna på 15-25 minuter.

I detta fall är det berättarstrukturen som ställer till med problem, men ingen medvetenhet om att detta kan vara problemet framkommer i elevtexten. I elevtexten framstår det som om novellen var skriven i strikt kronologisk ordning. Slutsatsen är att det saknas ett avsnitt av texten, eftersom det finns en passage som man inte får följa. Detta ställer till med förståelseproblem och i elevtexten är det framskrivet som självklart att flickan ansluter till sin mamma på festen, men utan bebisen. Överlag är framställningen rörig och trots att det finns referenser till novellen är det svårt att se vilken förståelse som har konstruerats. Det är problematiskt när den bokstavliga läsningen motsäger slutsatserna i elevtexterna, i synnerhet om de egna slutsatserna tas för givna. Exempel på missuppfattningar finns i olika typer av elevtexter, oavsett ursprung, även om de inte är så många till antalet.

I nästa elevtext har den i novellens inledning detaljerat beskrivna överklassmiljön inte uppfattats, utan istället har det faktum att en soptipp omnämns tagits som intäkt för att det är en fattig miljö:

Och när man fick höra att det låg en stor soptipp ute på en ö längre bort och när vinden låg på så lukta det äckligt över hela ön.
Och så kom måsarna och flög.

Det låter som det verkar vara en fattig ö med inte så mycket moderna saker.
(SELYP:11).

I detta fall sägs inget explicit om förståelse, men det är uppenbart att varken vokabulär eller omvärldskunskap har kunnat bidra till att skapa förståelse för miljön.

Lexikal och kulturell förståelse

Lexikal förståelse handlar om ordförråd. Med kulturell förståelse avses att olika typer av omvärldskunskap bidrar till förståelsen eller – tvärtom – att bristande allmänbildning eller erfarenhet av det som omtalas i en skönlitterär text leder till att man inte förstår. Rena läsförståelseproblem kan vara förståelsehämmande, men i den här undersökningen visar sig den kulturella förståelsen eller omvärldskunskapen vara viktigare för förståelsen än orden i sig. Om man kan orientera sig i den skönlitterära textens miljö blir inte bristerna i den lexikala förståelsen lika avgörande. Inte heller här kan man tydligt se att det är luckor eller tomrum som behöver fyllas, utan förståelsen relaterar tydligt till den information som uttryckligen ges i texten.

Kommentarerna om den lexikala nivån handlar antingen om att ordförrådet skapar problem eller också om att det *inte* gör det. Om den lexikala nivån inte ställer till med några problem nämns den mest i förbifarten, genom konstaterandet att novellen kan vara komplicerad, men att detta inte ligger på den lexikala nivån. Den lexikala nivån används som ett analysverktyg, framför allt i de franska elevtexterna:

Je trouve que le texte est, malgré son registre de langue courant, difficile à comprendre.

/Jag tycker att texten, trots sitt vardagliga språkregister, är svår att förstå./ (FRSStF:29)

Efter denna kommentar handlar elevtexten om försök att identifiera vad som istället kan bidra till att det blir svårt att hänga med i händelseförloppet, i det här fallet berättarperspektivet. En utgångspunkt, något man lägger märke till eller letar efter, är vokabulären och dess nivå säger något om novellen. Även andra exempel visar att ordvalen kan betraktas som en del av författarens stil. Tillsammans med andra stilistiska aspekter bidrar den lexikala nivån till att skapa ett helhetsintryck av stilen i novellen:

Dans un second temps, nous remarquons que les phrases dans le récit sont très courtes, le récit est très « haché », comme par exemple ligne 38 à 40, cela montre comme une simplicité d'écriture, d'expression et également accompagné par un vocabulaire pas très complexe, simple à comprendre.

/För det andra lägger jag märke till att meningarna i berättelsen är väldigt korta, skildringen är väldigt « sönderhackad », som till exempel på rad 38 till 40, det visar som en enkelhet i stilen, i uttrycket och också kombinerat med ett inte särskilt komplicerat ordförråd, lätt att förstå./ (FRSStF:5)

Båda de ovanstående exemplen är texter där den lexikala nivån är förståelsefrämjande och vokabulären beskrivs som särskilt lättförståelig, trots att, som i det första exemplet, novellen som helhet kan vara svår att förstå.⁸⁷

Än viktigare är att om man kan identifiera några ledtrådar, antingen i vokabulären eller i miljöbeskrivningarna, är detta till gagn för förståelsen i stort. Nedanstående exempel visar detta:

Men det är endel saker som jag riktigt inte förstår, men som jag antar är dyrt, så som rotningsmöbler och färgglada chintzdynor. (SELYP:8)

⁸⁷ Detta sätt att lyfta fram vokabulären kan relateras till kommentarer om vilka lexikala fält som förekommer i novellen (se vidare kap. 6).

I exemplet ”antas” att det är dyrt. Detta är inte oväsentligt, eftersom överklassmiljön kan betraktas som en viktig komponent i novellen. Att göra denna koppling visar förmågan att ur ett sammanhang dra slutsatser, även om det innehåller en okänd vokabulär. Förståelsen byggs upp utifrån ett helhetsperspektiv där detaljerna, i form av ord som man inte behärskar, spelar mindre roll. Samtidigt får naturligtvis inte bristerna på det lexikala planet vara alltför stora. Resonemanget tas inte heller längre än hit – inga fördjupande diskussioner förs om vilken betydelse överklassmiljön kan tänkas ha i novellen.

Det finns elevtexter som också uttryckligen betraktar vokabulären som svårförståelig, vilket tas som intäkt för att det är svårt att förstå novellen som helhet. Den lexikala nivån blir problematisk och till viss del saknas strategier för att ta sig förbi detta hinder. I förutsättningarna för undersökningen fanns ingen möjlighet att ha tillgång till uppslagsverk eller ordlistor, så med strategier avses här inte att man skulle kunna slå upp ett svårt ord, utan att man i sammanhanget i övrigt kan lista ut vad ett ord kan innebära. I inledningen av novellen finns formuleringar i miljöbeskrivningen, vilka lyfts fram som förståelsehämmande. Ord som ”chintz” eller ”shingle” framstår som problematiska. På ett sätt kan det tyckas onödigt att haka upp sig på dessa detaljer, men å andra sidan är de viktiga för att placera läsaren i den för novellen högst relevanta miljön:

En lisant le texte, il y a beaucoup de mots que je n'ai pas compris comme « shingles » et d'autres et aussi beaucoup de villes que je ne connais pas.

/När jag läser texten finns det många ord som jag inte förstod som ”shingles”⁸⁸ och andra och också många städer som jag inte känner till./ (FRLStF:32)

I det här fallet är det både den lexikala nivån och omvärldskunskapen som verkar förståelsehämmande. Ordet ”shingles” används som exempel på ett svårt ord, vilket kan jämföras med exemplet ovan, där slutsatsen drogs att det antogs vara dyra material. Även Ortsnamnen framskrivs som obekanta, ett faktum som ytterligare försvårar förståelsen av helheten.

Det är i sammanhanget ett fåtal texter som talar om förståelse på det lexikala eller det kulturella planet. Av detta kan slutsatsen dras att detta inte är så problematiskt i den aktuella undersökningen. Förklaringen till detta ligger till viss del i valet av skönlitterär text, där ett urvalskriterium var att det lexikala

⁸⁸ I den svenska översättningen används ordet ”spånklädda”.

planet skulle ställa till med så få problem som möjligt. De elevtexter som pekar på det lexikala och det kulturella visar att omvärldskunskaper eller någon form av allmänbildning kan bidra till att öka också den litterära förståelsen, så länge man rör sig på handlingsplanet. Handlingen är också, vilket vi konstaterat ovan, utgångspunkten för de flesta elevtexternas resonemang. Det räcker dock inte med att förhålla sig till lexikala och kulturella aspekter för att förstå handlingen. Mer betydelsefulla för meningsskapandet ter sig kunskaper om berättarstrukturer och berättarperspektiv.

Strukturell förståelse

På samma sätt som lexikal förståelse kan bidra till meningsskapandet kan berättelsens strukturer, om man har en viss medvetenhet om olika berättartekniker, innebära ett stöd i uppbyggnaden av förståelse, men de kan likaledes utgöra ett till synes närmast oöverstigligt hinder.

I några av texterna går det att följa hur resonemanget leder fram till en ökad förståelse och hur berättarstrukturen bidrar till detta. Ett exempel på detta utgörs av berättarperspektivet. Följande elevtext inleds med en presentation av stilistiska preferenser. Därefter får vi ta del av ett resonemang om hur berättarperspektivet först ställde till det, men hur det sedan bidrog till ökad förståelse:

En sak som rör till början lite extra är berättarperspektivet som tog ett tag att komma in i och man förstod inte meningen med berättandet.

När man efter ett tag kommit in i perspektivet och förstod vem det var som berättade, tyckte jag faktiskt det var ganska intressant och texten flöt på bättre. Man kunde sätta sig in i tankarna och handlingarna och få förståelse för hur flickan handlade. (SELStP:10)

Insikten om vem som för ordet leder till ett ökat intresse och en bättre förståelse. Det innebär också att ett störningsmoment i läsningen elimineras och att flytet blir bättre. Även i följande exempel används berättarperspektivet för att bringa reda i novellen:

Det andra jag lade märke till var att hela berättelsen var skriven ur flickans perspektiv. Man fick veta vad flickan tyckte och tänkte, och då kunde man förstå hennes handlingar. Ur ett vuxet perspektiv så är det flickan gör helt galet och man skulle aldrig tänka sig att göra något sådant. Men eftersom man ser allt från flickans perspektiv förstår man varför hon gör och tänker som hon gör. Det är ett lite annorlunda sätt att skriva på. (SEStF:43)

Insikten om att novellen är skriven ur ett barns perspektiv bidrar till ökad förståelse för hur karaktärerna agerar. I det senare exemplet finns vissa likheter med de elevtexter som sätter personerna i en mimetisk funktion (se nedan), men den lästa texten är i fokus och inte den egna personen. Om man däremot inte lyckas reda ut vem det är som för ordet i berättelsen blir det hela svårbegripligt. Följande elevtext är ett exempel på hur berättartekniken och perspektivet snarare ställer till det för läsaren:

En sak som jag lade märke till var språket.
Det handlade om ett barn men språket var väldigt moget och mer ”vuxet”.
Det vuxna språket blandades med vissa barnsliga uttryck vilket blev väldigt förvirrande.
Förståeligt är att berättelsen berättas av en utomstående och då med ett mer vuxet språk, men jag fick känslan av att det ändå var den namnlösa lilla flickan som var berättaren och då framstår språken som väl avancerat för en 6-åring. (SESSStF:25)

I den här elevtexten är det uppenbart att något upplevs som problematiskt med berättarperspektivet, även om det inte uttrycks i de termerna. Det skiftande perspektivet har också noterats, men att ett vuxet språk blandas med ett barns uttryckssätt medför att intrycket blir förvirrat. De elevtexter som talar om strukturen i stort, och inte bara fokuserar på berättarperspektivet, menar att författarens sätt att beskriva saker har bidragit till en tydligare bild av novellens händelseförlopp:

Il y a une vraie progression dans cette histoire elle est lente et posée. Page à page on en apprend de plus en plus et je trouve que l’auteur la très bien fait. A la fin enfin on comprend vraiment se qui se passe précisément, même si au début nous sommes conditionné à se style.

/Det finns en verklig progression i den här berättelsen den är långsam och lugn. Sida efter sida får man veta mer och mer och jag tycker att författaren har gjort det mycket bra. I slutet förstår man äntligen exakt vad som händer, även om vi i början är påverkade av den här stilen./ (FRLStF:13)

Jag lade också märke till författarens relativt bra förmåga att beskriva både miljön och karaktärerna på ett förstäligt sätt. Hon/han beskrev både människornas attribut och omgivningens detaljer. Härfärger, klädstilar, känslor och väder är exempel på saker författaren lyckats förklara utförligt och på så sätt gjort det lätt för läsaren, Jag i det här fallet, att måla upp en bild och fantasi i huvudet om hur berättelsen utspelas och ser ut. Det är enligt mig en viktig egenskap för en författare. (SELStF:3)

De detaljerade beskrivningarna främjar förståelsen, men även detaljer som avslöjas efterhand i novellen. Detta är exempel på hur man kan ta hjälp av att studera något annat än ett ytplan för att bygga upp och fördjupa sin förståelse.

Det finns också exempel på motsatsen, det vill säga elevtexter i vilka novellens struktur beskrivs som något som komplicerar och lägger hinder i vägen för förståelsen. Nedanstående text talar om upprepningarna, vilket uppmärksammas i många elevtexter. Här betraktas upprepningarna som störande. Överlag blir novellens olika element för många för att någon reda ska kunna bringas i dem:

J'ai remarqué tous au long de cette nouvelle une incésante répétition du mot « bébé » ce qui par la lecture nous invite à se perdre dans cette compréhension du texte. [...]

Ce texte est ennuyeux en le lisant, très difficile à analyser. Plusieurs choses sont mis en œuvres dans cette nouvelle pour que le lecteur se perde. La fin de cette histoire a beaucoup de suspense.

/Jag lade märke till genom hela den här novellen en ständig upprepning av ordet « lillen » vilket genom läsningen gör att man förlorar sig i den här förståelsen av texten. [...] Den här texten är tråkig när man läser den, mycket svår att analysera. Flera saker används i den här novellen så att läsaren tappar bort sig. Berättelsens slut är mycket spännande./ (FRLStP:4)

I texterna ovan finns en vilja att bygga upp en förståelse successivt, men det leder i den senast citerade texten snarare till uppgivenhet. Ytterligare ett exempel visar hur strukturerna gör det svårt att förstå och förhålla sig till novellen. Det talas om att det är många olika saker som iscensätts och att det leder till att man tappar bort sig.

Enfin, des phrases très longues, alambiquées et dures à lire et suivre sont mélangées à de très courtes, sans verbe parfois et juste composées de sons. Certaines phrases sont presque orales, elles sont écrites comme la petite fille les pense et confuses comme les pensées de la petite fille qui a du mal à comprendre ce lui racontent les grands, et elle nous emêle-nous aussi en même temps.

/Alltså, väldigt långa meningar, konstlade och svåra att läsa och följa blandas med väldigt korta, utan verb ibland och som bara består av ljud. Vissa meningar är nästan muntliga, de är skrivna som den lilla flickan tänker dem och röriga som tankarna hos den lilla flickan som har svårt att förstå vad de vuxna berättar och hon trasslar in oss på samma gång./ (FRSStF:14)

I denna elevtext beskrivs framför allt meningsbyggnaden som besvärlig. Man kan möjligen ana att det finns en tanke om att detta är ett medvetet val från

författarens sida, men det är inte något som uttryckts klart i skrift. Det finns en kommentar om att man som läsare lätt trasslar in sig, men även en förståelse för varför det är så – meningarna är skrivna som om det var den lilla flickans ibland röriga tankar. Meningsbyggnaden framställs här som problematisk och texten utgör ett exempel på att ett alltför starkt fokus på språket också riskerar att dölja helheten.

Mimetisk förståelse

En specifik form av tal om förståelse i texterna är att försöka skapa mening på handlingsplanet i novellen genom att försöka förstå karaktärernas agerande i olika situationer. Detta betecknas här som mimetisk förståelse, eftersom karaktärerna betraktas som mimetiska i betydelsen att de i någon mening avspeglar en verklig person – i alla fall görs kopplingar till verkliga förhållanden utanför den fiktiva världen. Mimetisk används inte här i Auerbachsk definition för att beteckna författarens avsikt eller strävan efter att efterlikna verkligheten, eller hur verkligheten tolkas i litterär framställning (Auerbach 1990:583). Begreppet visar istället hur läsaren gör kopplingar till sitt eget liv och sin egen verklighet för att konstruera förståelse. Detta kan vara en god hjälp i förståelsebyggandet, om en koppling kan göras mellan den fiktiva karaktären och den egna personen eller de egna erfarenheterna. Då byggs den inomlitterära förståelsen upp genom utomtextuella kopplingar. Om inga sådana kopplingar görs eller om karaktärernas agerande ter sig som obegripligt i relation till den egna erfarenheten framstår det i elevtexterna som svårt att förhålla sig till den lästa texten som fiktion. Detta blir då ett hinder i förståelsen av novellen. I de elevtexter där en mimetisk läsning kommer till uttryck är det den känslomässiga reaktionen som styr läsningen och förståelsen. Det är inte självklart att det är den skönlitterära texten man försöker förstå – det kan också tolkas som ett försök att förstå mänskligt beteende i allmänhet.

Att betrakta händelser och karaktärer som mimetiska tar sig olika uttryck i elevtexterna. I vissa fall uttrycks en oförståelse för att personerna agerar på ett visst sätt. Nedanstående franska exempel tyder på ett sökande efter något slags mål och mening med personernas agerande:

On n'arrive pas trop à comprendre l'objectif des personnages. Par exemple, on ne comprend pas trop quel est l'objectif de la petite fille d'amener Bébé sur le toit, du moins pourquoi elle veut que ses parents la voit.

/Man lyckas inte riktigt förstå personernas syften. Till exempel, man förstår inte riktigt vad den lilla flickan har för syfte med att ta med sig Lillen upp på taket, allra minst varför hon vill att hennes föräldrar ska se henne./ (FRSStF:29)

Att inte förstå karaktärernas agerande leder till frågor. Denna elevtext inleds med ett konstaterande om att novellen är svår att förstå och flera komplicerande aspekter presenteras. En av dessa aspekter är hur karaktärerna agerar. Förståelsen ligger på ett annat plan än de strukturella aspekter som presenterades ovan genom att fokus inte riktas mot den lästa texten och dess egenskaper utan mot karaktärerna och deras agerande, inte som en del av en skönlitterär berättarstruktur, där agerandet kan förklaras av vilken funktion det fyller inom den skönlitterära texten, utan som en mimetisk läsning av karaktärerna. Liknande exempel är följande:

Jag förstår inte riktigt hur mamman resonerar när det handlar om barn. Hon säger att hon älskar dem, hon ser på dem som om det vore objekt? (SESSStF:39)

Svårt att förstå om mamman är en älskvärd mor. Bitvis kan man läsa att flickan beundrar sin mor, älskar henne. Men jag får ständigt känslan av att hon inte riktigt har tid för sina barn. (SESSStP:18)

I båda exemplen presenteras mammans motsägelsefulla karaktärsdrag. Exemplet visar en viss förståelse för novellens handling, varpå reflektioner om hur mammans agerande egentligen ska tolkas följer. I den senast citerade elevtexten ges ytterligare exempel på mammans karaktärsdrag, men det följs inte upp det med någon slutsats. Detta är ett påbörjat resonemang som rör karaktärsskildringen i novellen, men hela elevtexten glider emellan en antydning av att söka svaren på frågorna i novellen och mellan att göra kopplingar bort ifrån den. Det finns en ambivalens mellan att meningsskapandet ska ske genom att man vänder tillbaka till texten, och att istället söka mening utanför densamma. Ytterligare exempel på hur man går utanför novellen utgörs av följande elevtexter:

Jag förstår flickans förvirring. Jag blev själv storasyster när jag var åtta år och det är svårt att vara liten men ändå inte minst. (SESSStF:8)

I detta fall används en egen erfarenhet för att förstå hur karaktärerna i novellen agerar. Det är en strategi som berörts under analysen av de elevtexter som återfinns inom den utomtextuella domänen (se kap. 4). Inte heller här framstår karaktärerna som en funktion i en fiktiv berättelse och de används

inte för en inomtextuell förståelsekonstruktion. Kopplingarna till den egna erfarenheten blir dominerande.

Elevtexten nedan talar visserligen om förståelse, men det handlar om att med utgångspunkt i karaktärsbeskrivningen i den lästa texten tala om den egna personen:

Den typ av människor som jag tycker att det framställs som att mamman och Gerard är, är såna som jag har väldigt svårt för själv, möjligen därav att jag reagerade på det. Jag förstår inte grejen med att vara så utseende-, penga- och statusfixerad, som tror att lyckan finns där. (SELStF:1)

Detta är ett exempel på hur man snarare är ointresserad av att söka sig fram till en förståelse av novellen eller dess karaktärer, utan istället sätter sig själv i fokus beroende på hur karaktärerna i novellen agerar. Det är egna erfarenheter som projiceras på texten. Man måste härvidlag skilja på en strävan att förstå karaktärernas agerande i den fiktiva världen genom att göra mimetiska läsningar och en strävan att förstå världen utanför den skönlitterära texten genom karaktärernas agerande. Det rör sig egentligen om två olika sorters mimetisk förståelse – en där man använder den egna erfarenheten till att skapa mening i den narrativa texten och en där man inte intresserar sig särskilt mycket för texten utan istället rör sig bort ifrån den. I de först citerade exemplen kan man se en strävan efter att förstå karaktärernas agerande som en del av novellen, medan novellen försvinner ut ur synfältet i det sista exemplet. Å andra sidan utesluter inte heller det sista exemplet att det bygger på en förståelse av novellens handling att kunna göra kopplingar till sitt eget liv, så länge dessa är relevanta och rimliga i relation till vad som står i texten. Karaktärerna i novellen tolkas med hjälp av egna erfarenheter ur verkliga livet och att dessa blir ett led i att bygga upp förståelsen. Det finns också exempel på hur elevtexterna kombinerar den mimetiska förståelsen med strukturell förståelse, vilket ytterligare bidrar till helhetsbilden.

Tolkningar

Tolkningarna sker i elevtexterna på två olika nivåer, mikro- och makronivå. Mikrotolkningarna har vissa likheter med de ovan analyserade sätten att konstruera förståelse, men till skillnad från dessa handlar tolkningarna om att läsa emellan istället för på raderna.

Mikrotolkningar

Att göra mikrotolkningar betyder således att textens tomrum på lokal nivå fylls med en tolkning. För att reda ut handlingen behöver man göra dessa tolkningar. Några av tomrummen kommenteras i ett stort antal elevtexter och de har tolkats på delvis olika sätt. I det följande presenteras mikrotolkningar utifrån två olika aspekter i den lästa texten, dels pappans och Gerards roll, dels mamman och hennes personlighet. Därtill analyseras hur titeln, ordet ”banshee” och det öppna slutet har tolkats. I de elevtexter som diskuterar det senare förekommer mikro- och makrotolkningar parallellt.

Analysen relateras till textens appellstruktur (Iser 1978), vilket Tengberg (2011) benämner ”textens responsförberedande strukturer” (Tengberg 2011:123 ff.). I de textställen som ofta kommenteras finns möjligheter att ta hjälp av en bokstavlig läsning – en del aspekter sägs explicit – medan annat är implicit, vilket leder till att olika tolkningar görs i elevtexterna. Att mikrotolkningar måste göras som ett led i förståelsebyggandet framträder i elevtexterna tydligt. Generellt går det att identifiera två olika tillvägagångssätt. Ett sätt är att gå väldigt systematiskt till väga och återvända till texten för en närläsning. Det andra alternativet är att gissa, utan att återkomma till vad som bokstavligen står. Gissningarna kan framstå som baserade på egna erfarenheter, men de kan också vara svåra att härleda överhuvudtaget. Oavsett om mikrotolkningarna baseras på närläsning eller gissningar, framstår mikrotolkningarna som ett medel, där det slutliga målet är ökad innehållslig förståelse.

Familjeförhållandena - pappa och Gerard

Ett exempel på en lokal lucka som har noterats i många elevtexter har med flickans pappa och Gerard, mammans ”nye vän” att göra. I novellen omtalas pappans position i familjen vid några olika tillfällen. Första gången pappan nämns är i novellens inledning. Han introduceras i samband med att man får en miljöbeskrivning: ”Flaggan var pappas flagga. Men i sommar var pappa borta.” (Oates 2008:42) Nästa gång pappan omnämns är i en ganska lång sekvens där flickan talar om sina känslor gentemot honom:

Hon hatade pappa, för att han hade försvunnit. För att han hade lämnat Hedge Island. Här finns tryggheten, brukade pappa säga. Varför skulle pappa säga så om det inte var sant! [...] Pappa bodde i stan nu, men det var en annan stad. Hon hade tittat efter om pappa gömde sig bland gästerna på festen, för det var den sortens fest – grannar tittade förbi, sommargäster och tillfälliga besökare på Hedge Island, folk från Segelsällskapet

– så pappa kanske hade slunkit med bland dem. Han hade förändrats till utseendet; sist hon såg honom hade han haft stickiga svarta polisonger och en lodrät rynka mellan ögonbrynen som hon hade gnidit över med fingrarna och velat sudda bort. Åh *pa-pa*. Pappa var inte Lillens pappa (det var konstigt, fast mamma sa så), men pappa var fortfarande hennes pappa (jo, mamma sa att det var så) och därför kanske han var med på festen fast – hur skulle de kunna hitta varandra bland så mycket folk? (Oates 2008:44-45).

Pappan nämns också i beskrivningen av hur flickan tar med sig sin lillebror upp på taket: ”Förbi barnkammaren och förbi sängkammaren som hade varit pappas och mammas men nu var mammas och Gerards” (Oates 2008:47) och ”Svårare var det att minnas sommaren innan då pappa hade tagit med henne upp i tornet” (Oates 2008:49). Pappan omtalas vidare i en sekvens som handlar om flickans förvirring gentemot den nya brodern och sin egen plats i familjen: ”Hon hade försökt fråga pappa om det här. Om Lillen var hon och hade tagit hennes plats vem var då *hon*? Pappa skrattade som om hon hade sagt något lustigt. Pappa pussade och kramade henne, men hans polisonger stacks.” (Oates 2008:51). Utöver dessa passager nämns pappan också när flickan motiverar sin utflykt upp på taket med att hon vill få syn på sin pappa och att hon hoppas att pappan ska få syn på henne.

Mammans nye vän, Gerard, introduceras på följande sätt: ”Män som Gerard, mammas nye vän med ett brett vitt leende som gnistrade” (Oates 2008:43). Ovan presenterades också ett citat där det framkommer att Gerard och mamman nu delar sängkammare. Sängkammaren och Gerard omtalas vid ytterligare ett tillfälle: ”Och ibland var mamma hemma och tillsammans med Gerard i sängkammaren, och då var hon inte glad åt att bli väckt av en vrålande banshee” (Oates 2008:46). Det finns även andra passager i novellen som tyder på att Gerard är en del av familjen – hans seglatser omnämns, liksom att han ibland ger flickan smäll. För övrigt ges ingen genomgripande presentation av Gerard utan han omnämns hela tiden mest i förbifarten. I sammanhanget kan nämnas att Gerard är den enda karaktären i novellen som nämns vid namn. De övriga benämns ”mamma”, ”pappa”, ”Lillen”, ”den irländska flickan”. Familjeförhållandena beskrivs således delvis explicit, men det finns också en del tomrum som kräver tolkningar. Det står exempelvis inte att en skilsmässa har ägt rum eller att Gerard är Lillens pappa.

I ett antal elevtexter finns exempel på mikrotolkningar som är relativt fria i relation till den lästa texten. Eftersom det inte heller alltid står på vilka grunder tolkningarna görs är det inte helt enkelt att uttala sig om vad som föranleder dem. I vissa fall är de rena gissningar. Här finns en skillnad i för-

hållningssätt – i en del elevtexter slås en ”sanning” fast. Ett exempel är följande:

mamman är otrogen med Gerard och det med att pappan är ute och seglar är en lögn för att skydda barnen (SELYP:6)

Det är tänkbart att det är ett antal ledtrådar i texten som har lett fram till att luckan om Gerards position fylls med tolkningen att mamman är otrogen. Problematiskt med detta påstående är att det är svårt att finna stöd för en sådan tolkning i den lästa texten. Ingenstans står det heller att pappan skulle vara ute och segla. Gerard beskrivs som mammans ”vän” med vilken hon delar sängkammare – det är alltså en tämligen offentlig relation. Problematiskt blir det också med följande påstående:

Pappan hade lämnat dom, och dom hade ingen kontakt (SELYF:3)

Vem som lämnade vem sägs det ingenting om i novellen, men det står uttalat i novellen att flickan har kontakt med sin pappa. Det går möjligen att tolka det som att det ur flickans perspektiv framstår som att det är pappan som lämnat dem, men påståendet ovan relateras inte explicit till en karaktär i berättelsen. Påståendet kan följaktligen också läsas som att det är skribentens tolkning av pappans roll i novellen. Inget av dessa båda exempel hänvisar tillbaka till texten.

I andra elevtexter är tonfallet mer resonerande och ifrågasättande:

Dans ce texte, il semblerait que la Maman de la petite fille et Gérard soit amant, le père est parti pendant l'été (« Papa était parti. »). Les parents de la jeune semble être en train de divorcer et ne semblent pas tout à fait d'accord sur la garde des enfants puisque le père veut avoir ses enfants. Gerard se comporte également comme le père de la jeune fille. Il lui donne des fessées et dort dans la même chambre que sa mère.

/I den här texten verkar det som om den lilla flickans Mamma och Gerard är älskande, pappan har försvunnit under sommaren (”Pappa var borta”⁸⁹). Den ungas föräldrar verkar vara på väg att skiljas och verkar inte helt överens om vem som ska ta hand om barnen för pappan vill ha sina barn. Gerard betar sig också som pappa till den lilla flickan. Han smiskar henne och sover i samma sovrum som hennes mamma./ (FRSSfP:2)

Jag förstod inte vem flickans pappa var pappa till, om det var båda barnen eller bara flickan. För det kändes som att mamman och pappan var skiljda

⁸⁹ Detta är en direktöversättning. I den svenska översättningen är meningsbyggnaden och ordföljden annorlunda ([...] i sommar var pappa borta.” Oates 2008:42).

och mamman var tillsammans med Gerard. Men samtidigt står det inte i texten. Det står bara att pappan var borta i sommar. Eller var mamman otrogen? (SELStP:1)

I dessa elevtexter finns en notering om och en problematisering av något som i många andra elevtexter tas för givet. Det står inte bokstavligen att en skilsmässa har ägt rum eller att Gerard är pappa till Lillen, bara att pappan bor i en annan stad och inte är pappa till Lillen, och att Gerard är mammas nye vän. Även om det blir gissningar bygger de på att allt inte är explicit i texten. I den andra elevtexten framkommer att novellen har använts för att få svar på de frågor som en känsla väcker. Det ”kändes” som om en skilsmässa hade ägt rum, men när en bekräftelse söks på denna känsla, hittas ingen sådan. För att göra ett sådant konstaterande krävs en närläsning. Samtidigt används inte det som faktiskt står, det vill säga att pappan INTE är pappa till Lillen.

Det ifrågasättande förhållningssättet leder till att inga slutsatser dras utan att den lästa texten är med som en viktig part i resonemanget, vilket inte kan sägas vara fallet med de texter som inledde analysen av pappans och Gerards roller. Även om ytterligare svar på en del av frågorna hade kunnat ges om man gått tillbaka och lagt ihop olika sekvenser till en helhet, kan konstateras att tillvägagångssättet är en reflekterande och analyserande närläsning.

I andra elevtexter finns en högre grad av gissningar. Några elevtexter spekulerar exempelvis i om pappan möjligen är död:

Det framgår inte i texten, men är det bara så att pappan till barnen inte har tid för dem eller kan det vara så illa att han är död. Vilket skulle kunna förklara varför flickan vill upp på taket där den stora blå himmelen är. Tror dock inte att så är fallet. (SEStF:9)

Här hade det varit intressant att få följa vilka tankegångar som leder fram till att man tror att pappan är död. Beskrivningen av att flickan vill upp på taket (”där den stora blå himmelen är”) skulle kunna förstås som att pappan har dött och kommit till himlen. Det kan betraktas som en rimlig tolkning – det sägs i novellen att pappan bor i en annan stad och det måste förstås inte innebära att han fortfarande lever – även om den litterära konventionen nog skulle säga oss att det vore ganska långsökt att en annan stad skulle syfta på en annan existens av något slag.

Ett delvis annat förhållningssätt är att, istället för som i de ovanstående exemplen, dra slutsatser utifrån det implicita, hålla sig till det som faktiskt sägs. Det finns elevtexter i vilka det helt enkelt konstateras att flickan inte

längre bor med sin pappa/att pappan har försvunnit, vilket är det enda som sägs explicit i texten, utan att någon fördjupning av detta sker:

comme le fait qu'elle ne vie plus avec son père

/som det faktum att hon inte längre lever med sin pappa/ (FRLStF:9)

Hon saknar sin pappa väldigt mycket. Det var också en sak som det stod flera gånger i texten. Men det stod inte vart han åkt, flyttat eller flytt någonstans. Men hon och Lillen hade inte samma pappa. (SELYP:16)

Båda dessa tolkningar bygger på närläsning och man kan finna stöd för dem i texten även om det inte direkt påvisas vad som föranleder slutsatserna. De har en hel del gemensamt med de elevtexter som bygger upp en förståelse genom att referera det de ”vet” utifrån vad som står i texten. Den sist citerade elevtexten talar om kopplingen till den lästa texten genom formuleringen ”det stod flera gånger i texten”.

I flera andra elevtexter dras slutsatsen att föräldrarna är skilda, att Gerard är styvfadern och det tas för givet att han också är pappa till Lillen. Detta omskrivs som ett faktum som läsaren ”vet” och det problematiseras överhuvudtaget inte:

Hon tycker nog att det är väldigt jobbigt att mamma och pappa är skilda. (SELYP:2)

Il s'agit d'une petite fille qui a ses parents divorcés, elle habite à Hedge Island, et a six ans.

/Det handlar om en liten flicka vars föräldrar är skilda, hon bor på Hedge Island och är sex år./ (FRLStF:18)

Detta kommenteras inte vidare, utan elevtexternas fokus ligger på andra saker. I de elevtexter där en skilsmässa tas för givet fästs inte något större avseende vid detta, vilket tyder på att det inte är särskilt problematiskt. Detta är det enklaste och minst problematiserande sättet att läsa en skönlitterär text – det man inte finner särskilt besvärligt ger inte upphov till någon direkt reflektion.

Ett specialfall av resonemang om en eventuell skilsmässa utgörs av de elevtexter i vilka det visserligen tas för givet att en skilsmässa har ägt rum, men där det konstateras att flickan i novellen inte har det klart för sig och att detta är skälet till att läsaren också hålls i ovisshet. Att det aldrig sägs rakt ut att föräldrarna har separerat tolkas som att de antingen inte har berättat det för

flickan eller som att de har berättat det men inte på ett för henne begripligt sätt. Tolkningen är relaterad till tomrummens funktion och innebär en meta-reflektion över hur texten är konstruerad:

Den lilla flickan verkar förstå att hennes pappa är borta, att han har flyttat. Men hon förstår inte varför uppenbarligen har hennes mamma hittat en ny man som den lilla flickan kallar för ”mammans nya vän” men hon verkar inte förstå vad för sorts ”vän” det rör sig om. Denna vän är antagligen Lillens pappa vilket flickan också har svårt att förstå. Det är så fascinerande att sätta sig in i hur barn tänker. Att man har svårt att förstå att lillebrors pappa inte är min pappa men han är fortfarande min lillebror. (SESSfP:18)

Ingen av hennes föräldrar verkar vara särskilt öppna mot henne med någonting, och då tänker jag särskilt på det att hennes pappa flyttat in till en annan stad, ingen verkar ens ha försökt förklara för henne varför. Nog för att hon är väldigt liten, men i alla fall. Ingen verkar heller riktigt förklara vem Gerard är, vilket jag anser väldigt nödvändigt. (SELStF:1)

I dessa elevtexter framstår inte heller familjeförhållandena som särskilt problematiska, även om resonemanget rör sig både in i texten och ut ur den-samma. Att det hela inte är helt glasklart har i många elevtexter tolkats antingen som att det hänger samman med berättarstrukturerna – att det hela skildras ur en sexåringars perspektiv (en textnära läsning) – eller som att de vuxna helt enkelt inte har förklarat för flickan hur det ligger till. Genom känslomässiga tolkningar dras slutsatser om varför det blir oklart för läsaren. Detta tillvägagångssätt binder ihop den känslö- eller upplevelsebaserade läsningen med berättarstrukturen, även om det inte sägs explicit. Det blir en metaläsning, där ett tomrum relateras till dess funktion i texten och betraktas inte som ett hinder för förståelsen.

Mammans personlighet

Mamman i novellen karakteriseras främst genom sina handlingar, vilka betraktas ur den sexåriga dotterns perspektiv. Dessutom beskrivs hennes utseende och kläder, liksom att hennes skratt låter ”som glas som krossas” (Oates 2008:43 och 46). I novellen återkommer man till mamman flera gånger och bilden av henne byggs upp successivt. Karakteriseringen öppnar för tolkningar, men i elevtexterna görs dessa på ett mer konsekvent sätt än när det gäller familjeförhållandena. Det är främst en sekvens i novellens inledning, där man kan finna en del ledtrådar till mammans personlighet som kommenteras i elevtexterna.

I de elevtexter där det förekommer en tolkning av mammans personlighet är denna inte till karaktärens fördel. Ofta framträder även en upprördhet i elevtexterna.

Jag lade även märke till hur mamman betar sig. Hon tror livet är en fest och hon verkar bara flörta med olika killar sen får hon barn av misstag och då blir det som det blir med flickan "hon".

Hon verkar självvisk och tror hon är överklass och vill vara så himla perfekt hit och dit. Men hon är inte perfekt mot sina barn.

Jag får känslan av att hon inte vill ha barn, utan de blev misstag med "hon". Utan mamman vill vara själv och vara ute och "minglar". Hon verkar vara bortskämd och bitchig. (SELYP:17)

I detta första exempel syns inga explicita kopplingar till novellen. Det förekommer slutsatser som inte självklart kan beläggas. Det står till exempel att "hon får barn av misstag", en formulering som återkommer ytterligare en gång i texten ("de blev misstag med "hon"). I elevtexten byggs mycket upp runt detta konstaterande, vilket blir utgångspunkten för de slutsatserna. I den följande meningen finns en tveksamhet eller en hållning åt det mer spekulativa hållet, i formuleringen "hon verkar självvisk". Även i avslutningen av utdraget finns ordet "verkar" med, vilket kan vara ett försök att belägga eller koppla till den lästa texten. Läsaren av elevtexten får dock ingen information om vad som föranleder denna kommentar.

Nästkommende utdrag har en del gemensamt med föregående, inte minst i inställningen till mamman, men det finns också en del skillnader. Hänvisningar till den lästa texten finns, men de sker inte genom direkta citat:

Jag lade märke till att flickans mamma inte brydde sig om sina barn tillräckligt mycket. Hon gav inte den kärlek till sina barn som de behövde. Hon gav till exempel flickan stryk ibland och sade att det var rätt åt henne eftersom hon var bortskämd och tjurig.

Hon gav också för mycket krav på flickan och förväntade sig att hon skulle ta hand om bebisen (lillen). Jag la också märke till att mamman ofta var ute och seglade och inte umgicks så mycket med sina barn och förväntade sig att de skulle klara sig själva.

Jag såg henne inte som en bra mamma på grund av att hon ofta struntade i dem och var väldigt självupptagen. Jag lade märke till att de verkade ha ganska mycket pengar eftersom de bodde på en ö med ett fint hus och att hon shoppade ofta saker. (SELYP:9)

I det första stycket talas i värderande ordalag om att mamman inte bryr sig tillräckligt mycket om sina barn och inte ger dem tillräckligt med kärlek. Denna tolkning beläggs med exemplet att flickan får stryk för att hon är bort-

skämd. I novellen sägs: ”Som en hård hastig smisk av mamma. Eller av Gerard. Det var bara rätt åt henne, sa de. En bortskämd liten flicka som alltid tjurade!” (Oates 2008:52). I nästa stycke omtalas att mamman ofta är ute och seglar. Även detta kan direkt hänföras till novellen: ”Ändå vägrade mamma och Gerard att ta med henne när de skulle ut och segla: Hon var *för liten*.” (Oates 2008:44). Utifrån detta dras slutsatsen att mamman inte träffar sina barn i särskilt stor utsträckning, även om det i novellen inte förekommer någon indikation om hur vanligt förekommande seglatserna är. I det sista stycket finns en värderande kommentar om mamman, delvis kopplat till att hon struntar i sina barn och shopper istället för att ta hand om dem, vilket också omnämns i novellen.⁹⁰

I nästa exempel rör sig framställningen mellan att vara språkligt baserad och moraliserande:

Dans cette nouvel on remarque que le nom « maman » revient beaucoup. Mais cette « maman » en question, je pense que ce n'est pas un bon modèle pour les enfants. Car dans le texte, la mère a toujours des invités chez elle, qui sont des hommes en partis. On observe dans le texte que la description de la mère est plutôt péjoratif : « maman portait son haut branché juste un foulard de soie noire autour de son buste étroit et sa jupe-portefeuille en soie couleurs fraise fluo [...] jambes nues et chaussée de sandales à hauts talons », cette description vestimentaire est péjoratif, ça laisse penser que c'est vulgaire pour une mère. De plus, elle a un nouvel ami qui est Gérard, on nous dit qu'elle reste beaucoup de temps seul avec ex. chambre) et qu'elle ne s'occupe pas de ses enfants. « Maman agita la main comme on chasserait une mouche empoisonnante, histoire de dire Va-t'en ! Rentre à la maison ! Cette Irlandaise est censée te surveiller non ! Je pense que dans ce texte on a l'image d'une mère qui est vulgaire (Ex. hommes, chambres, les habits...).

⁹⁰ Ytterligare exempel på icke explicita men textnära tolkningar av mammas personlighet är dessa:

Jag tyckte att mamman verkade väldigt självupptagen som inte hade tid för sina barn. Exempel så hade hon en barnskötare. Mamman verkade lägga ner mycket tid på sig själv tex. hennes naglar var perfekta. (SESSF:7)

Texten ger också en bild av en mamma som inte riktigt bryr sig om sina barn. Vi läser om en mamma som mest bryr sig om sitt nya förhållande, fest, shopping, mode och utseende. Som tycks ha sina barn som två små accessoarer. Som är uppfylld av så mycket annat än sina barn. Men flickans bild av mamman är ändå så annorlunda. Hon sätter sin mamma på en pedistal och idealiserar henne, ser henne som perfekt. Kanske för att hon älskar sin mamma och inte är tillräckligt vuxen för att se de brister i hennes karaktär som jag ser. (SESSF:15)

/I den här novellen lägger man märke till att substantivet ”mamma” återkommer mycket. Men denna ”mamma” ifråga, jag tycker inte att hon är en bra förebild för barnen. För i den här texten har mamman alltid gäster hemma, som delvis är män. Man noterar i texten att beskrivningen av mamman snarast är nedsättande: ”mamma med sin ”jätteläckra” topp som bara var en svart sidenscarf som hon knutit om sin smala bröstkorg och omlottkjolen i siden som var röd som neonjordgubbar. Barbenta mamma i högklackade sandaletter”, denna beskrivning av kläderna är nedsättande, det får en att tänka att det är vulgärt för en mamma. Dessutom har hon en ny vän som är Gerard, man säger att hon tillbringar mycket tid ensam med honom (ex. sovrummet) och att hon inte tar hand om sina barn. ”Mamma dask-daskade efter henne sådär som man gör när man föser iväg en irriterande fluga och det betydde: Försvinn! Gå upp till huset! Ska inte den där irländska flickan se efter dig? Jag tycker att i den här texten får man bilden av en mamma som är vulgär (ex. män, sovrum, kläder...)/ (FRLStF:22)

Resonemanget är textnära och det kan diskuteras i vilken utsträckning tolkningen av mamman kan anses vara relaterad enbart till novellen som skönlitterär text och i vilken utsträckning den kan betraktas som en tolkning baserad på verkliga erfarenheter eller åsikter. Det talas om att mamman är vulgär och en dålig förebild. Det går att i detta textutdrag utläsa hur en mamma inte bör vara och det kopplas till de språkliga beskrivningarna. Det framgår också vad tolkningarna av mammans personlighet bygger på, genom de citat som återges.

Nästa elevtext återges i sin helhet. Den är intressant ur flera aspekter, men här fokuseras på varifrån tolkningarna av mammans personlighet kommer och hur dessa tar sig uttryck i en stark upprördhet.

Den jobbigaste, mest stressande och otäcka text jag någonsin läst!

Jag trodde först att flickan var mycket äldre trots kattfickan, för vem ger en 6 åring en ärmlös topp och en jeans kjol?

Mamman verkar vara en självisk person som bara bryr sig om det materiella och att se bra ut. Hon vill vara populär och bara det bästa duger. Hon till och med går så långt att hon skaffar en son med sitt nyförvärv till man för en flicka duger ju inte. Hon ser det som en garanti. Något som man måste ha bara för att.

Hon vill inte ta hand om sina barn, nej varför skulle hon. De är ju bara till för att visas upp, en rikemanssymbol.

Barnflickan tar hand om barnen men hon vill ju också ha äventyr, leva lite. Hon visste inte att hennes oaktsamhet skulle sätta båda barnens liv i fara.

Flickan tyckte att det var roligt, ett äventyr fast egentligen ville hon bara bli sedd. Bara se sin mamma och pappa.

Kanske om hennes mamma tog sitt ansvar som förälder och tog hand om sina barn så hade inte ”lilla prinsessan” tvingats att ta sådana utsvävningar. Kanske skulle flickans önskan att bli sedd, kosta både hennes och pojkens

liv. Då skulle ju mamman bli av med sin ”katastrofgaranti”. Har mamman något hjärta? Skulle hon gråta eller bara konstatera att man måste ”producera” nya. Kanske till och med sälla ut vilket foster hon vill föda. Man kan ju göra så nu för tiden.

Men trots min förfäran över denna novell och min avsky mot mammans arrogans så kan jag inte hjälpa att undra vad skulle hänt om mamman tog sin tid för barnen. Tog hand om dom och lämnade sitt ”singelliv” för det anser jag att det är då man bara tar hand om sig själv och skiter i andra. Men flickans pappa är ju inte bättre. Han är ju inte där alls. Om dom bara hade insett det faktum.

Att flickan bara ville bli sedd. (SESYF:1)

Redan i inledningen finns en indikation om den moraliserande ton som sedan fortlöper genom texten. I den retoriska frågan ”vem ger en 6 åring en ärmlös topp och en jeans kjol?” går det att uttyda en viss upprördhet. Detta fortsätter sedan i ett starkt fördömande av mammans agerande. Det är en mycket känslomässig text, i vilken det finns kopplingar till novellen. Ifrån kommentaren om vad flickan har på sig, via hänvisningen till att mamman ser barn nummer två som en katastrofgaranti till skrivningarna om pappan återkommer implicita referenser till novellen. Utifrån de aspekter på mammans person som tillhandahålls i novellen dras dock också slutsatser som hamnar en bit ifrån densamma, till exempel i formuleringen ”Kanske till och med sälla ut vilket foster hon vill föda. Man kan ju göra så nu för tiden”. Detta kan jämföras med den mimetiska förståelsen. Den indignation (alternativt neutralt konstaterande) som framträder i elevtexten tyder på att det finns kopplingar till en värld utanför den skönlitterära texten.⁹¹

⁹¹ I detta sammanhang förekommer också i flera elevtexter ett ifrågasättande av det faktum att familjen har en barnflicka. Mammans personlighet ställs i relation till detta och hon bedöms inte bry sig om sina barn, eftersom hon har lämnat över ansvaret till ”den irländska flickan”. Resonemanget är överlag textnära eftersom utgångspunkten är den lästa textens skrivningar om barnflickan:

Dans ce texte, nous voyons une maman qui a des invités, elle montre son bébé à ses invités puis le repasse à sa nounou. On voit bien que la maman n'a pas l'air de s'occuper de ses enfants elle emploie qu'elqu'un pour le faire à sa place. Donc on constate qu'elle n'a pas vraiment l'air de se soucier de ses enfants. / I den här texten ser vi en mamma som har gäster, hon visar upp sin bebis för gästerna sedan lämnar hon över honom till hans barnflicka. Man ser tydligt att mamman inte verkar bry sig om sina barn hon anställer någon för att göra det i hennes ställe. Alltså konstaterar man att hon inte verkar bry sig om sina barn särskilt mycket. / (FRSStF:2)

Det första Jag la märke till var att dom värk vara ganska rika och att mamman värkade bry sig mer om pengar och deras gäster än vad hon bryde sig om Flickan efter som ingen la märket till att flickan var borta ett bra tag också Fick den irländska Tjejen sköta om barnen för att mamman inte orka. Det Tyder ju på att hon ville ha barn men

Som nämndes inledningsvis är elevtexterna när det gäller mammans personlighet generellt mer angelägna om att göra kopplingar in i den skönlitterära texten. Detta blir synligt genom att de hämtar konkreta exempel i novellen, vilket exempelvis elevtexterna om barnflickans roll visar. I ovanstående texter dras en slutsats – att mamman inte bryr sig om sina barn – och ett bevis för detta blir den irländska barnflickans plats i hemmet.

“Banshee”

Ett exempel på textställe som ofta kommenteras i elevtexterna är novellens titel, förklaringen av ”banshee” som ges i novellen och det öppna slutet.⁹² Detta är ett exempel som kräver lite mer av läsaren än när det exempelvis gäller att reda ut familjeförhållandena eller dra slutsatser om mammans personlighet. Det krävs ett helhetsgrepp på texten, eftersom tolkningsbara ledtrådar förekommer på flera olika ställen. I detta avsnitt kommenteras de elevtexter som explicit säger att de genom författarens olika planteringar förstått hur det skulle kunna gå för barnen på taket, samt de som resonerar om titeln i relation till andra element i novellen, men inte kommer fram till någon klar slutsats om vad den skulle kunna ha för innebörd.⁹³ I elevtexterna som berör detta görs såväl mikro- som makrotolkningar, varför det kan ses som ett exempel på att en mer komplex textstruktur kräver mer avancerade hermeneutiska processer, där också kunskap om den narrativa textens konventioner är väsentliga.

Inledningsvis presenteras utdrag ur två elevtexter där resonemanget handlar om att titeln verkar vara betydelsefull. Enligt elevtexterna är det svårt att reda ut på vilket sätt:

Tredje och sista saken jag tänkte på var textens titel. Bansheen. Vi fick ju en förklaring på vad det är men jag förstår inte riktigt vad hon menade. Jag förstod heller inte varför mamman blev så upprörd. Vem är denna bansheen?

inte ta hand om dom. Och så värkade som att dom alldrig hittade på något tillsammans utan att mamman och Gerald åkte på egna utflykter i stället för att ta med barnen. (SELYP:5)

⁹² En beskrivning av de textuella förutsättningar som föranleder tolkningarna finns i kapitel 2.

⁹³ Det går av naturliga skäl inte att uttala sig om dem som inte alls kommenterar titeln eller slutet, men det finns också exempel på texter där man, utan att det sägs rakt ut, kan läsa sig till att detta är aspekter som är förvirrande. Dessa elevtexter analyseras dock inte i detta kapitel.

Jag hade en idé om att det skulle vara pappan som hade dött. Men jag tycker det är lite för otydligt i texten så jag är inte säker. (SESStF:17)

Dans ce texte, le narrateur qui est la héroïne du texte se nomme « bébé » et quand elle parle d'elle-même, elle emploie le pronom « elle ». La dernière chose que j'ai remarqué c'est le titre du texte : « Banshee », il est expliqué dans le texte de deux façons, différente par la nourrice Irlandaise et Gerard, mais on comprend toujours pas très bien ce que ça veut dire, peut-être que c'est le prénom de l'héroïne.

/I den här texten kallar sig berättaren som är textens hjältinna för « lillen » och när hon talar om sig själv använder hon pronomenet « hon ». Den sista saken som jag lade märke till är textens titel « Bansheen », den förklaras i texten på två sätt, olika av den irländska barnflickan och av Gerard, men man förstår ändå inte särskilt bra vad det betyder, kanske är det hjältinnans förnamn./ (FRSSStF:18)⁹⁴

Två olika förklaringar till vad banshee kan innebära presenteras. I den första texten talas det om en koppling mellan döden och uttrycket, men det tolkas som att det är den frånvarande pappan som har dött. I elevtexten finns ingen information om det bakomliggande resonemang som lett fram till denna slutsats. Att döma av formuleringarna i elevtexten, tycks det mest vara en gissning. Det står också uttryckligen att det är oklart i novellen. I det andra (franska) exemplet läggs fram förslaget att Banshee skulle kunna vara huvudpersonens förnamn. Om denna kommentar skulle det förmodligen vara svårt att komma till konsensus, och vi får heller inte veta i elevtexten vad som leder fram till denna spekulation. Det finns flera likheter mellan de två elevtexterna. Båda talar om novellens titel och om att den förklaras i novellen. Båda kopplar ihop det med karaktärerna, men på ett sätt som man inte på ett självklart sätt finner stöd för i den lästa texten. I båda texterna sägs dessutom rakt ut att det är svårt att bringa reda i hur det egentligen förhåller sig och det framkommer försök göra något slags kvalificerad gissning. Tillvägagångssättet när något inte framstår som självklart är att gissa. Det finns i elevtexterna inga belägg för spekulationerna eller några förklaringar till hur man kommit fram till slutsatserna. Både påståendet om att Banshee skulle kunna vara pappan och att det är huvudpersonens förnamn kan stämmas av mot den lästa texten. Det går inte att veta om slutsatserna ändå skulle varit desamma, men här har textens responsförberedande strukturer bara delvis använts som ett led i förståelsebyggandet.

⁹⁴ Denna elevtext presenteras i sin helhet i kap. 4.

Det finns i materialet också exempel på texter med en tydligare redovisning av tankeförloppet i olika led, där tolkningarna sker genom tillbakablickar på tidigare händelser. Nedanstående mycket kortfattade elevtext innehåller ett slags tolkning av titeln och det öppna slutet. De tolkningar som görs tar sin utgångspunkt i det explicita:

Jag tyckte texten var lite jobbig att höra och läsa. Det kom ofta något som störde flytet i läsningen och i början var det bara tråkigt. Mot slutet blev det bättre eftersom spänningen blev mer intensiv och man ville veta mer.

Något som väckte mina tankar var rubriken och speciellt när man fick reda på vad det betydde. Hela storyn förändrades på ett ögonblick. (SEStP:1)

Trots att texten är kortfattad får vi relativt mycket information om vad i novellen som förändrar synen på den. Till en början betraktas den som tråkig, men sedan beskrivs hur spänningen byggs upp och det finns referenser till hur man förklarar ordet bansheen. Det finns en explicit koppling till hur novellen är strukturerad. Det sägs ingenting om på vilket sätt berättelsen förändras med vetskapen om vad titeln betyder, bara *att* den gör det.

I den första elevtexten nedan (FRSStF:6) förklaras att barnflickans kommentar om vad banshee är för något leder till att läsaren förstår vart det kommer att leda och det slås fast att det är ett förebud om ett dödsfall ("annoncement d'un mort"). Läsaren får sedan följa med i tankegångarna genom att exempel ges på hur flickan i berättelsen blir yr och att hon mår sämre och sämre. I elevtexten nämns emellertid ingenting om att novellen har ett öppet slut, utan det slås fast att någon kommer att dö ("il y aura une mort, c'est sûr"):

Dans ce texte de Banshee, nous savons avec le titre l'apport dramatique de l'histoire. Il y aura une mort, c'est sûr. En apprenant à connaître les personnages nous savons que la petite fille qui raconte le récit, donc point de vue interne, vit avec sa mère et nous pouvons supposer son beau-père Gerard qui avaient eu ensemble Bébé et alors « Banshee » est le surnom de Bébé, c'est avec la signification que donne la nounou que l'on comprend où cela va nous mener : « Il hurle la nuit dans les maisons où quelqu'un va bientôt mourir ». Annonce d'un mort, et avec ce que la petite fille fait ; monter tout en haut à la recherche de son papa à elle. Elle est à bout de force, et avec Bébé dans les bras ce n'est pas facile. Elle s'épuise, à le vertige et personne ne l'est voie. Ils risquent donc de mourir sûrement avec le soleil tapant, elle n'est pas bien. « Elle n'arrivait pas à reprendre son souffle comme si elle avait couru [...] » Voilà la première chose que j'ai remarqué.

/I den här texten Bansheen, vet vi med titeln det dramatiska bidraget till berättelsen. Det kommer att ske ett dödsfall, det är säkert. När man lär känna

personerna vet man att den lilla flickan som berättar berättelsen, alltså intern synvinkel, lever med sin mamma och man kan anta sin styvfar Gerard som tillsammans hade fått Lillen, och "Banshee" är då Lillens smeknamn, det är med den betydelse som barnflickan ger som man förstår vart det kommer att leda: "Den vrålar om natten hos en familj där någon snart ska dö". Förebud om ett dödsfall och med det den lilla flickan gör; går upp på taket för att leta efter sin pappa. Hon är utmattad och med Lillen i famnen är det inte lätt. Krafterna tar slut, hon är yr och ingen ser henne. De riskerar alltså att dö säkert och med den brännande solen mår hon inte bra. "Hon tappade andan som om hon hade sprungit [...]" Det var den första saken jag lade märke till. (FRSSf:6)

Till skillnad från nedanstående elevtext finns det här en högre grad av säkerhet, för medan det i den första slås fast att någon kommer dö, finns det i den kommande texten en större osäkerhet vad gäller tolkningarna, vilka dock också kopplas till inomtextuella fenomen. Texten nedan finns med i sin helhet, eftersom dess uppbyggnad visar att frågor som rör ordet banshee återkommer flera gånger. Tillvägagångssättet är att röra sig ut och in ur texten för att hitta nya ledtrådar till vad det kan innebära:

1. En sak som jag la märke till eller helt enkelt störde mig på var, vad det egentligen handlade om. Varför ville hon gå ut på taket så att man skulle se henne? Om det var för att hennes pappa kanske skulle finnas där och få syn på henne. Men varför tog hon då med sig Lillen? Det kändes som om hela novellen inte handlade om någonting. När man läst klart den var det första jag tänkte på, "Jaha vad handla dett om?" Vad finns det för syfte med novellen, varför heter den Bansheen? Skriket Lillen skrek kallades bansheen men de skrev aldrig om skriket. Kort sagt kan jag säga att novellen kändes väldigt konstig och jag förstår inte syftet med den, men man kan ju säga att man får tolka den själv och jag ska göra ett försök.

Hon som berättar, som man inte får veta vad hon heter, verkar i alla fall sakna sin pappa och tycker inte om mammans nya kille, Gerard. Det känns som hon känner sig missnöjd men ändå berättar hon en massa bra saker om mamman och pappan. Att hon sedan tar med Lillen upp på taket ser jag som en slags cup för att alla ska se dem och få dem att inse att bry sig mer om dem. Jag tolkar det som att hon vill visa dem något med det. Men vad är svårt att säga eftersom jag överhuvudtaget att novellen är hel lustig.

2. En annan sak som jag la märke till och som jag redan nämnt lite är rubriken. Varför är rubriken Bansheen. Citerat ur novellen: "Vad är en banshee mamma? frågade hon, men mamma verkade inte vet och blev irriterad över att hon frågade. Gerard visste alltid vad ord betydde och sa att en banshee är en sorts indian från sydvästra USA ungefär som en apache. Men den irländska flickan, som mest hölls sig för sig själv och sällan sa något till mamma annat än: "ja frun", "nej frun", "tack frun", sa nu med darrande röst "Men frun en banshee är en ursinnig ande som

låter som vinden. Den vrålar om natten hos en familj där någon snart ska dö”. Det är vad vi får veta om ordet banshee och att mamman inte vill bli väckt av en vrålande banshee. Hänger detta ihop med att flickan gick ut på taket? Är det hon som snart ska dö? Ramlar hon ner och dör eller vad händer? Är det därför novellen heter banshee? För att det betyder att någon i familjen ska dö och flickan ramlar från taket och dör.

3. Jag reagerar också på hur flickan berättar. Hon berättar som att hon inte är så liten och nästan åter berättar. Som om hon har upplevt detta. Stämmer det betyder det att i alla fall inte hon dog. När jag tänker efter berättar hon också om sin avundsjuka gentemot Lillen först men sedan också hur det går över. Eftersom novellen slutar när den är uppe på taket känns det som något hände där. Det som tycker upp i mitt huvud då är att hon återberättar det hela och väljer att döpa novellen till banshee för att Lillen dör. Hon använder helt enkelt det som en ledtråd för att låta läsaren tolka slutet som hon vill. (SELSTP:3)

Inledningsvis förklaras svårigheterna med att alls förstå novellen. Redan här nämns ordet ”banshee”, utan att det reds ut vilken funktion det har. Sedan återkommer detta ord flera gånger i elevtexten. Av dispositionen kan anas att novellen har lästs om och att mer information bidrar till nya och mer utförliga resonemang. Det finns flera aspekter i elevtexten som visar hur tolkningarna leder till en successiv uppbyggnad av förståelsen. I början ställs en rad frågor och det konstateras att novellen är ”konstig” och ”hel lustig”. Titeln har i detta skede ingen förklaring. I punkt 2 konstateras sedan att det finns ett samband mellan döden och ordet. Fortfarande ställs en mängd frågor. I detta resonemang är huvudspåret att det är den lilla flickan som ska dö. I den tredje punkten berörs slutligen berättarperspektivet.

I texten framträder en stor osäkerhet. Det finns en idé om att flickan skulle ha kunnat återberätta händelserna när hon blev stor och att detta leder till tanken att hon i alla fall inte kan ha dött i så fall. Detta påstående väcker en del frågor om hur man ser på fiktionslitteraturen och dess möjligheter och begränsningar, vilket är ytterligare en aspekt av intresse för litteraturundervisningen. Trots att inga litterära begrepp används och trots att det ges uttryck för en tveksamhet om vad olika saker egentligen kan betyda, dras ungefär samma slutsats som i den ovan citerade franska texten – att författaren genom sin berättarteknik leder läsaren i en viss riktning och att talet om banshee i novellen kan leda läsaren till att tolka det öppna slutet som att något av barnen kommer att dö.

Trots att de två jämförda elevtexterna har olika sätt att resonera har de båda lagt märke till titelns koppling till slutet och till förklaringarna inne i

novellen. Det finns i den franska texten en slutsats som levereras ganska tvärsäkert. Den osäkerhet som kan skönjas i den svenska texten framträder inte på samma sätt i den franska. I den franska texten finns belägg, i form av direkta citat, men även i den svenska texten finns återkopplingar till den lästa texten. I den senare visas också tydligare hur tolkningen successivt byggs upp.

Textnära läsningar eller gissningar

Mikrotolkningarna genomförs i syfte att förstå vad som sker i novellen. I ett fåtal fall sker de dock istället på ett metaplan och deras syfte är att förstå vilken funktion tomrummen fyller som litterärt verknytningsmedel. I tolkningarna används antingen gissningar eller textnära läsningar. Innehållet i de aktuella passagerna påverkar det sätt på vilket tolkningarna sker, liksom hur mycket information som ges i den lästa texten.

Titelns betydelse är generellt svårare att förhålla sig till och det leder oftare till gissningar än de passager som talar om karaktärer i novellen. För att kunna göra kopplingar mellan titeln, anspelningarna och det öppna slutet behöver man en del kunskap om berättarstrukturer och om litterära konventioner. Det är då lättare att förhålla sig till karaktärerna i berättelsen, vilket analysen av dessa delar har visat. Här får den känslomässiga delen av diskussionen mycket större utrymme, vilket kan förklaras av att man kommer närmare läsarens liv, vardag och erfarenheter. Det väcker en del frågor att gissningarna och spekulationerna också blir färre när det är tal om karaktärer i novellen. För att förstå personerna och deras agerande söks svar direkt i den skönlitterära texten i högre utsträckning än när det handlar om andra saker.

Makrotolkningar

Makrotolkningarna, som används i sökandet efter betydelser, inte av enskilda detaljer utan av den skönlitterära textens helhet, är få till antalet. Detta kan förklaras av att uppgiftsformuleringens uppmaning att ge minst tre exempel på vad man lade märke till inte uppmuntrar en helhetssyn, även om flera elevtexter visar att det också var möjligt att göra en sådan tolkning av uppgiften. Att göra makrotolkningar måste inte hänga samman med att man söker efter ett budskap i den skönlitterära texten, men de kan göra det, uttalat eller inte. De kan också ha som syfte att identifiera ett tema eller ett motiv. Ibland är det symboliska tolkningar av enskilda element.

Budskap

I undersökningsmaterialet finns endast två elevtexter som uttryckligen talar om ett bakomliggande budskap i den lästa texten. I en fransk text nämns bara detta med en mening, närmast i förbifarten:

Du début jusqu'à la fin de la lecture on se pose des questions sur l'importance et le message de cette nouvelle par l'auteur qui nous est inconnu.

/Från början till slutet av läsningen ställer man sig frågor om vikten av och budskapet i den här novellen av författaren som är okänd för oss./ (FRLStP:8)

Talet om ett budskap är insprängt i en text som i övrigt mest talar om stilistiska aspekter, såsom detaljerade miljöbeskrivningar. Det är svårt att använda denna text som ett exempel på en makrotolkning, eftersom någon sådan inte görs. Den säger dock att det finns en bakomliggande tanke om att en skönlitterär text kan ha ett budskap. Den text som uttryckligen intresserar sig för ett budskap meddelar också en tolkning av detta:

Jag tänkte på textens budskap. Att flickan i novellen kanske inte har fått så mycket uppmärksamhet av sin mamma genom åren, att hon söker uppmärksamhet av sin pappa.

Jag tror alltså att budskapet är att man ska ta tillvara på sin familj och spendera tid med varandra. (SELYF:4)

Istället för att försöka förstå hur olika delar av hänger ihop, presenteras här en tolkning av vad helheten betyder. Elevtexten är indelad i tre punkter, där de två första mest handlar om en frustration över hur författaren skriver. Ett missnöje med de detaljerade beskrivningarna framkommer, liksom med författarens bristande förmåga att skriva intresseväckande. Slutsatsen om budskapet baseras på flickans sökande efter uppmärksamhet och inga andra belägg för tolkningen lyfts fram.

En föreställning om ett budskap finns dock i fler texter utan att det uttrycks explicit. I utdraget nedan kan skrivningarna om att texten vill visa något implicera en tanke om att det finns ett budskap:

Cette situation de enfant « oublié » est un fait actuel dans la réalité. Ce texte veut peut-être le dénoncer.

/Den här situationen med ett ”bortglömt” barn är ett aktuellt faktum i verkligheten. Den här texten vill kanske visa det./⁹⁵ (FRSStF:19)

Detta implicita sätt att tala om ett budskap är inte heller vanligt förekommande bland elevtexterna. I talet om ett budskap är kopplingar till livet utanför den fiktiva världen nästan alltid närvarande, vilket ter sig logiskt om förutsättningen är att budskapet ska säga läsaren något på ett reellt plan.

Tema, motiv och symbolik

Ett annat exempel är följande elevtext som presenteras i sin helhet. I denna text finns många tolkningsaspekter och en del av dem berör samma problematik som har analyserats ovan. Både pappans roll och mammans agerande granskas noga och tolkas, och en del av det som i elevtexterna ovan beskrivits som problematiskt tas för givet. Särskilt kan noteras hur fåglarna i novellen tolkas symboliskt:

Det finns ett antal saker som man lägger märke till när man läser texten. Det första är att allt berättas ur ett förstapersonsperspektiv som ger oss en bra insyn i karaktärens tankar och beteende. Det finns många saker man skulle kunna diskutera eller analysera med den här texten, men det finns tre saker som jag fastnar för, delvis för att de verkar spela en stor roll, och delvis för att det finns en viss igenkänningsfaktor.

Det första är fågelrädslan, ett alltid återkommande drag. Rädslan verkar egentligen inte handla om fåglarna, utan om att utlämnas av mammans vänner, och det kan bero på att hon hyste en större tillit till sin far, delvis för att han tog med henne upp på taket och delvis för att han gjorde [oläsligt] dessutom skulle en psykoanalytiker ha kunnat påstå att det också handlar om elektra-komplexet, dvs att hon ”tävlade” med sin mor om faderns gunst, men fadern har försvunnit och ”ersatts” på ett dåligt sätt av Gerald, som verkar vara okapabel till att ta hand om henne, och, om än knappt, verkar bry sig ytterst lite om sin son. En annan del av måsrädslan har med det faktum att göra att måsarna är omnipresenta, de är alltid där, de bor på en ö i havet, inte långt från en soptipp. Dessutom verkar mammans kommentar om att måsarna är hungriga ha fastnat i hennes huvud, för alla människor har ett mycket stort bekräftelsebehov, uppmärksamhet och ömhet, avund o. dyl. är en del av detta, och då hon ibland har fått smisk för att vara en ”bortskämd” flicka så sitter det i. Rädslan för att förlora ögonen har med det faktum att göra att hon förbinder sin syn med glada minnen, som när hon sov middag med sin mor, och behovet att leta efter sin pappa.

⁹⁵ Exemplet användes också i kapitel 4, Domäner, som exempel på en omvärldsrelaterad kommentar.

Det tredje jag lägger märke till är att trots att hon känner avund till sin bror, så älskar hon honom, men hon undrar då om brorsan är hon då han tagit hennes roll. Detta är ett existentiellt dilemma som barn kan ställas inför, och som hennes far borde ha hanterat på ett smidigare sätt. Detta är en till sak som hennes mor verkar ogilla, självständiga, kloka, djupa funderingar, det passar sig inte för en fin prinsessa, detta exemplifieras i att barnflickan får skäll när hon berättar vad en banshee är för något. Denna ego-nihilistiska instängdheten märks också på att hennes mor shoppar mycket och inte vill ha "realiteten", dvs sina egna barn på festen. Samt flickans observation från taket att hon är högt upp, dvs att hon skulle kunna personligen se ner på alla människor på festen, på ett misantropiskt sätt, eller att hon bara har ett annorlunda perspektiv, som lillen delar med henne, och som bör värderas högre.

Alla lyckliga familjer är lyckliga på samma sätt, men alla olyckliga familjer är olyckliga på sina egna sätt./ Leo Tolstoj ur *Anna Karenina* del 1 första sidan. (SESSIP:15)

I inledningen till texten kommenteras berättarperspektivet, närmast i förbigående, varefter elevtextens huvudfokus motiveras. Det ska noteras att de tre punkterna har valts ut eftersom de har "en viss igenkänningsfaktor". Det framkommer inte till vem eller vad denna igenkänningsfaktor är kopplad, även om det naturligtvis ligger nära till hands att tänka sig att det är skribenten själv.

Måsarna återkommer mycket riktigt vid ett flertal tillfällen i novellen. Det går således att hitta belägg i texten för att flickan är rädd för fåglarna och för att de förekommer vid flera tillfällen, vilket i elevtexten har tolkats som att de är allestädes närvarande ("omnipresenta"). Oavsett om man anser kopplingarna till elektrakomplex och uppmärksamhetsbehov rimliga eller inte finns det i elevtexten en uppenbar strävan att förklara och belägga tolkningarna. Att tolka hela novellen som en symbol för något är ett exempel på en makrotolkning.

I det tredje stycket kommenteras förhållandet mellan de båda barnen i novellen, men också de båda föräldrarnas agerande i relation till barnen. Här ryms goda råd till pappan, kritik mot mamman och en tolkning av flickans fågelperspektiv när hon sitter på taket. Stycket består av flera makrotolkningar. Texten avslutas sedan med ett citat ur *Anna Karenina*. Det framgår inte hur detta ska passa in i sammanhanget, men en möjlig förklaring är att det är den sammanfattande tolkning som de olika observationerna i texten har lett fram till, som ett slags slutsats av läsningen. Till skillnad från majoriteten

av texterna är inte huvudfokus här händelseförloppet, utan snarare vad olika delar av novellen kan tänkas betyda i en vidare mening.

Att försöka hitta en annan mening än den bokstavliga är ovanligt i materialet överlag och ännu ovanligare i de franska än i de svenska elevtexterna. Nedanstående text presenterades ovan i kapitel 4. Efter ett innehållsreferat avslutas den med en kortfattad tolkning:

Je pense que l'histoire raconte l'experience d'une petite fille sur son enfance.

/Jag tror att historien berättar en liten flickas erfarenhet av sin barndom./
(FRSSStP:3)

Efter ett relativt långt inledande stycke som utgörs av ett referat kommer en enda mening som talar om hur den lästa texten har uppfattats. Även denna sista mening ligger nära ett innehållsreferat. I ett fåtal av de franska elevtexterna ser man denna typ av sammanfattande makrotolkning. Skillnaden är stor om man jämför med den svenska elevtexten, där olika delar av novellen tolkas mer eller mindre vidlyftigt. Det förekommer dock även makrotolkningar av den typen i det franska materialet och även i detta fall är de franska texterna mer textnära och makrotolkningarna baserade på den information som ges i novellen.

Diskussion

I kapitlets inledning påtalades svårigheterna med att förhålla sig till relationen mellan förståelse och tolkning. Undersökningen ger inte alla svar på hur den relationen ser ut, men den visar hur förståelsekonstruktionen kan gå till och vilka tillvägagångssätt som kan användas för att fylla tomrummen i en skönlitterär text. I föregående kapitel framvisades hur det i elevtexterna generellt finns en strävan efter att reda ut ett händelseförlopp och det blir tydligt även i analysen av förståelse- och tolkningsaspekter. Att förståelse av en skönlitterär text i denna undersökning är att förstå vad den handlar om på ett konkret, bokstavligt, plan, syns både i analysen i detta kapitel och i kapitel 4, men det finns även andra aspekter.

Det går inte genom resultaten av denna undersökning att betrakta förståelse som stegvis eller i linjära faser konstruerad. Analysen har istället visat

vad som i denna undersökningselevtexter verkar förståelsehämmande eller förståelsefrämjande i relation till den lästa texten. Förståelse konstrueras utifrån olika aspekter: lexikal och kulturell förståelse, mimetisk förståelse, strukturell förståelse och mikrotolkningar. Inom samtliga dessa kategorier används närläsningar och gissningar för att konstruera förståelse. När det i elevtexterna explicit talas om förståelse handlar det om vad som står på raderna, till skillnad mot när tolkningar krävs för att läsa mellan raderna.

Med närläsning avses här att den skönlitterära texten i någon mån används i förståelsebyggandet. Gissningar innebär att man identifierar något som problematiskt men att den skönlitterära texten inte används för att reda ut detta – istället drar man en icke underbyggd slutsats. Den bokstavliga läsning som omnämndes i kapitlets inledning är inte synlig. Att gissa kan ibland användas som ett förstadium till närläsningen. I en del texter går det att följa tankebanor, vilka visar att man först lägger märke till något, sedan ställer sig frågor om detta och därefter letar efter svar i den skönlitterära texten. De två tillvägagångssätten närläsning och gissning används i olika omfattning i relation till vad det är man försöker förstå och de kan användas i en och samma elevtext.

Ett annat resultat av undersökningen är att det i flera elevtexter finns förgivettaganden. Man tar till exempel för givet att en skilsmässa har ägt rum och att Gerard är pappa till Lillen. Det tomrum som finns fylls med en tolkning som förmodligen framstår som rimlig för läsare i allmänhet och i enlighet med litterära konventioner. Det finns också andra förgivettaganden som inte är lika konventionella. Om det då inte heller synliggörs i elevtexten vilka tankegångar som har lett fram till slutsatsen, blir det överlag svårt att förhålla sig till vad de betyder. En relevant fråga är *vad* man fyller tomrummen med. Det förefaller viktigt att reflektera över vad läsaren kan gå miste om när slutsatser dras utifrån något som inte sägs i en skönlitterär text, men också vilka läsningar det leder till istället.

Det går att jämföra med exempelvis Kintschs och Rawsons (2005) tal om automatiska och kontrollerade inferenser, där vissa tolkningar, exempelvis av den implicita skilsmässan, skulle kunna betraktas som en automatisk inferens i samma stil som med bildörren ovan, trots att inferensen när det gäller skilsmässan kanske inte är lika självklar för alla läsare. Möjligen är det en kognitiv process som leder fram till slutsatsen att flickans föräldrar är skilda, men det kan också betraktas som ett antal element i den lästa texten, vilka en erfaren läsare noterar och fyller med en tolkning.

I många elevtexter är den lexikala nivån ingången till förståelse. Det sägs till exempel att den lästa texten kan vara svår att förstå trots att orden inte är svåra, eller tvärtom, att det finns svåra ord som stör förståelsen. Resultaten av denna undersökning visar dock att inte lexikala brister är de mest allvarliga. Detta resultat innebär inte att slutsatser kan dras om vikten av ett rikt ordförråd på alla plan. Däremot visar undersökningen att det i meningsskapandet är till hjälp att kunna placera de svåra orden i en kontext, vilket kan leda till att de blir mindre problematiska.⁹⁶ Omvärldskunskaper visar sig vara mer betydelsefulla än ren ordkunskap, vilket även Irene Pieper och Dorothee Wieser (2012) kommer fram till: ”It is interesting here to consider at what point a lack of (to some extent experiential) knowledge of the world – for instance, knowing what a frozen waterfall looks like – causes difficulties of understanding” (Pieper & Wieser 2012:15).

Som problematisk framstår i hög grad berättarstrukturen. Ett sätt att förstå varför det är så, är att det kan saknas kännedom om olika berättartekniska grepp, vilket hade kunnat vara en hjälp. Om man förväntar sig att alla texter är kronologiskt uppbyggda blir det förvirrande om de innehåller analepser, för att ta ett exempel. Om man inte känner till hur olika berättarperspektiv kan användas leder det till förvirring. Analysen av elevtexterna visar att kunskaper om och förståelse för berättelsens struktur och olika berättartekniska grepp är grundläggande för att reda ut ett händelseförlopp. Det är med andra ord inte nödvändigtvis läsförståelsen som är problematisk utan den litterära förståelsen (jfr. Spenke 1982). Utgångspunkten för och syftet med läsningen spelar också roll. Torell uttrycker det på följande sätt: ”De som inte lyckas särskilt bra med att läsa litterärt misslyckas därför att de inte är ute efter att läsa litterärt” (Torell 2002:34). I detta sammanhang bör också genren problematiseras. Det visar sig i några elevtexter att det finns vaga uppfattningar om vad ett öppet slut är och det tas i vissa fall för givet att det är ett utdrag ur en roman som har lästs. Thorson (2005) säger att studenterna i hans undersökning inte är bekanta med den moderna kortprosans konventioner (Thorson 2005:163). Detta visar sig också i min undersökning och blir ytterligare en aspekt på förståelseproblematiken.

Johan Elmfeldt (1997) identifierar två olika tolkningsstrategier: ”Författarintention och sens moral” respektive ”Dissonansbearbetande fiktionsskapande aktivitet”. Den första strategin är verksam när det saknas en

⁹⁶ Se t.ex. Walgermo, Solheim och Skaftun (2012), som analyserar ordkunska- pens betydelse för förståelse.

karaktär att identifiera sig med. Istället söker eleverna i Elmfeldts undersökning efter en författarintention och ett bakomliggande budskap: ”Ur receptionssynpunkt är föreställningen om en sens moral en del av förförståelsen. Denna del av förförståelsen aktualiseras hos eleverna när karaktärernas handlingar blir alltför obegripliga och det inte finns någon karaktär att identifiera sig med” (Elmfeldt 1997:255). Detta är en strategi som används också när bakgrundskunskaper om genrer eller litteraturhistoria, vilka hade kunnat bidra till tolkningen av texten, saknas. Strategin kan jämföras med att göra makrotolkningar, där en annan typ av förståelse kommer till uttryck. Intresset är den skönlitterära texten som helhet och vad den kan tänkas betyda. Makrotolkningarna kan förstås som ett sätt att hitta ett bakomliggande budskap, vilket skulle implicera en författarsyn som ligger nära ett romantiskt ideal. De kan också förstås som ett sätt för läsaren att göra texten till sin egen. Genom att göra en egen tolkning blir läsaren i högre grad medskapare. Det är dock inte säkert att det alltid kommer till kritiska tolkningar (Riccœur 1981). Kan man överhuvudtaget tala om fördjupade tolkningar om utgångspunkten inte är den skönlitterära texten? I denna undersökning går det inte att komma åt förförståelsen, och endast ett fåtal elevtexter intresserar sig för sensmoralen.

Den andra av Elmfeldts strategier använder läsaren för att ”komma till rätta med besvikelser och frustrationer, till exempel i samband med olyckliga slut” (Elmfeldt 1997:261). Det går att se i undersökningens elevtexter uttryck för en frustration, till exempel med karaktärernas agerande och med det öppna slutet. I detta finns inslag av en känslomässig läsning och den kan jämföras med Elmfeldts beskrivning av dissonanser. Elmfeldt menar att detta är ett aktivt sätt att bearbeta den skönlitterära texten, där läsaren på ett tydligt sätt blir medskapare: ”Texten bestämmer inte över oss, utan det vi inte vill eller kan se eller vi hoppas borde vara annorlunda, kan vi under läsningen ersätta med andra berättelser. Läsning är inte reproduktion utan en fiktionsskapande aktivitet” (Elmfeldt 1997:263).

I sammanhanget är de läsare som *inte* tar saker för givna relevanta. Man hade kunnat tänka sig att det handlar om en hög nivå av kritisk litterär analys som leder till ett ifrågasättande av självklarheter, men så framstår det inte i de analyserade elevtexterna. Textytan används när det handlar om den lexikala nivån, men inte i samma utsträckning när det rör sig om att tolka mening i ett tomrum. Det är också uppenbart att ju mer information man får om något, desto mer är den bokstavliga läsningen verksam, vilket i sig inte är särskilt

uppseendeväckande. Den fråga man då måste ställa sig är varför inte samma tillvägagångssätt används när man stöter på en passage med ett större tolkningsbart utrymme. Vi har här sett exempel på tomrum som inte skulle behöva vara riktigt så stora under förutsättning att man utnyttjat de ledtrådar som trots allt finns. I flera elevtexter framstår det inte som ett alternativ att i dessa fall söka sig till texten. Tolkningarna hade fortfarande kunnat se olika ut, men om målet är att förstå handlingen i en skönlitterär text är det svårt att bortse ifrån det stöd som en närläsning av den innebär. Agrells (2009) betoning av den bokstavliga läsningens betydelse är i hög grad relevant i sammanhanget.

När man är ensam med sin läsning måste den framkomliga strategin vara att jämföra sin tolkning med den information som ges i texten. Rena gissningar utan kopplingar till texten får konsekvenser för förståelsen, åtminstone om man nöjer sig med dessa. Gissningar, förutsägelser och tolkningar måste få vara ett led i att skaffa sig en helhetsbild av en skönlitterär text, men om det stannar vid detta eller om de går för långt ifrån en bokstavlig läsning är risken att de lägger hinder i vägen för förståelsen. Å andra sidan kan mer öppna tolkningar bidra till en mångfald av betydelser som man går miste om ifall man strikt håller sig till en analysmodell. Växelspelet mellan läsaren och texten, där båda är lika viktiga komponenter, framstår som mest betydelsefulla i meningsskapandet.

Komparativa aspekter

Den nationella komparationen visar att det finns vissa skillnader mellan svenska och franska elevtexter när det gäller hur förståelse konstrueras. Den mest framträdande är att den mimetiska förståelsen, med ett undantag, endast återfinns i svenska elevtexter. Bland de svenska texterna är den däremot relativt frekvent återkommande, men inte alltid renodlad. Det är också tydligt att de strukturella aspekterna är viktiga. De kommenteras i ungefär lika hög utsträckning i båda franska och svenska elevtexter. När man tittar närmare på vad det egentligen är som hämmar eller främjar förståelsen framträder några intressanta skillnader.

I de franska elevtexter som fokuserar på strukturen och för vilka denna är problematisk, har ett alltför starkt fokus på detaljer en hämmande effekt. Att fastna på de detaljerade beskrivningarna eller på att ordet *Bébé* upprepas många gånger är inte ett effektivt sätt att skapa förståelse. Detta beskrivs i texterna som problematiskt, antingen för att man riskerar att tappa tråden

bland alla upprepningar och beskrivningar eller för att man inte förstår vilket syfte de har. I de svenska elevtexterna framstår i första hand textens tomrum som problematiska, liksom berättarperspektivet.

Det som, i relation till strukturella aspekter, betraktas som *förståelsefrämjande* är svårare att koppla till nationella kontexter. Både i svenska och franska elevtexter som använder sig av berättarstrukturer för att bygga upp sin förståelse finns det exempel på hur berättarperspektivet, när man förstått det, bidrar till ökad förståelse. Det finns också flera exempel på texter från båda nationerna som presenterar de detaljerade beskrivningarna som förståelsefrämjande istället för hämmande.

När det gäller hur tomrummen i texten hanteras finns flera överensstämmelser mellan elevtexterna från de olika kulturella kontexterna, men även om både svenska och franska elevtexter kan innehålla gissningar i varierande grad, finns en större osäkerhet i de svenska elevtexterna. Frågor eller tolkningar presenteras men i de fall där den lästa texten inte används för att hitta svaren förblir frågetecknen just frågetecken. Det är betydligt fler svenska elevtexter som talar om mamman och hennes roll i den lästa texten. Det finns mer explicit information om mamman, och hennes agerande väcker ofta starka känslor. Att detta berörs i fler svenska elevtexter kan hänga samman med ett starkt innehållsfokus i undervisningen och kanske med en större ovana vid att förhålla sig till det implicita. Det är då lättare att läsa på raderna än mellan dem.

Det elevtexter från de båda kontexterna har gemensamt är att endast ett fåtal av dem explicit talar om ett budskap. I officiella dokument finns inte längre formuleringar om författarens avsikt kvar, men eleverna verkar ibland förvänta sig att hitta en sådan i texten eller att de ska lära sig mer om författaren genom att läsa verket. I Houdart-Mérots (2004) undersökningar går det att se hur beundran av författaren och dennes verk lever kvar när studenter kommenterar skönlitterära texter. Dock, konstaterar Houdart-Mérot, används inte en eventuell sådan kunskap i tolkningen av texten (2004:227). Idag, drygt 10 år senare, verkar, åtminstone att döma av elevtexterna i undersökningen, författarens roll ha försvagats ytterligare, åtminstone om man ser till synen på ett färdigt budskap.

Det finns också skillnader i hur de olika tolkningarna framskrivs och hur man hanterar dem i skrift. Detta är giltigt framför allt i de textnära tolkningarna där det i de franska elevtexterna blir synliggjort på vilket sätt den lästa texten har använts, genom att belägg för tolkningarna kan redovisas med

hjälp av citat. Här är det således inte i första hand en skillnad i den litterära kunskapen, utan en retorisk skillnad i hur man i en litteraturvetenskaplig kontext talar eller skriver om den skönlitterära texten. Det går också att se att den lexikala nivån används som återkommande inslag i analysen i de franska elevtexterna. De refererar exempelvis till lexikala fält, vilket inte förekommer i de svenska elevtexterna.

I elevtexterna sker kommunikationen runt den skönlitterära texten på olika sätt. I en del texter används litterära begrepp i olika funktioner, medan andra elevtexter är skrivna mer vardagligt eller talspråkligt. I följande kapitel undersöks vilken betydelse användningen av ett litterärt fackspråk har i elevtexterna.

6. Litteraturvetenskapliga och vardagliga uttrycksätt

Detta kapitel behandlar elevtexternas användning av en litteraturvetenskaplig⁹⁷ begreppsapparat. Syftet med kapitlet är att undersöka vilka uttrycksätt som används i elevtexterna för att tala om den lästa textens litterära egenskaper och stildrag. På vilket sätt dessa uttrycksätt kan betraktas som en avspeglning av den diskurs som är verksam inom litteraturundervisningen i de olika kontexter där undersökningen har genomförts undersöks också. Diskursbegreppet används här i en definition som ligger nära Marianne Winther Jørgensen och Louise Phillips (1998): "[...] en diskurs ær *en bestemt måde at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden på)*" (1998:9). I traditionell mening skulle "en litteraturvetenskaplig diskurs" innebära talet om objektet inom den litteraturvetenskapliga ämnesdisciplinen. Diskurs ska i min undersökning förstås som det sätt på vilket man talar om litterära texter i undervisningssituationen i de olika kontexterna. I andra ämnesdidaktiska discipliner har begreppsanvändning och begreppsutveckling undersökts, men inom litteraturdidaktiken har detta inte gjorts i så stor utsträckning.

Eftersom undersökningen har genomförts i skolmiljö är det tänkbart att det sätt på vilket man talar om litteratur i skolan också återspeglas i det sätt på vilket den lästa texten omtalas i undersökningens elevtexter. I valet av begrepp kan också avspeglas vilken teoretisk skola som ligger bakom. Utöver den skönlitterära textens strukturer påverkar bakomliggande teorier som undervisningen bygger på vilka begrepp som används. Kapitlet söker svar på följande frågeställningar:

- Vilka begrepp används i elevtexterna?
- Vilken funktion fyller begreppen i elevtexterna?
- Hur omtalas stilistiska aspekter om adekvata litteraturvetenskapliga begrepp saknas?

⁹⁷ I det följande används litterära/litteraturvetenskapliga begrepp/begreppsapparat omväxlande för att tala om samma sak.

- Finns det några återkommande mönster i begreppsanvändningen som kan förklaras av litterära socialisationsprocesser?

Analysunderlaget för kapitlet består av samtliga 223 elevtexter i undersökningen. Av dessa innehåller 146 texter minst ett litteraturvetenskapligt begrepp. Efter en inventering av begreppsförekomster i samtliga elevtexter valdes ett antal begrepp ut för en mer djupgående analys i syfte att undersöka vilken funktion begreppen fyller i elevtexterna. Urvalet av begrepp baseras på inventeringen. Användningen av begreppen *beskrivningar*, *författare/berättare*, *perspektiv/synvinkel/fokalisering* samt olika begrepp för bildspråk analyserades i de texter där begreppen förekom. Resultaten av denna undersökning jämfördes sedan och några ofta återkommande användningssätt identifierades. En övergripande analys har också gjorts för att identifiera elevtexter eller delar av elevtexter där litterära stilgrepp behandlas med en vardaglig begreppsapparat.

Kapitlets första empiriska del utgörs av en analys av vilka begrepp som är de mest frekventa i texter från respektive nationell kontext. Denna del har ett tydligt komparativt anslag. I de andra delarna analyseras de litterära och de vardagliga uttryckssätten⁹⁸ i elevtexterna och vilken funktion dessa fyller i talet om den lästa texten. I föregående kapitel analyserades olika infallsvinklar på förståelse. Där visade det sig att strukturella aspekter som exempelvis har med berättarperspektiv och kronologi att göra ofta är problematiska. I föreliggande kapitel fördjupas analysen ytterligare genom att förståelse också relateras till användningen av litterära begrepp och den funktion som dessa fyller i elevtexterna.

Teoretisk bakgrund och tidigare forskning

Inom olika ämnesdiscipliner anses ett metaspråk vara nödvändigt för att man ska kunna tala om ett innehåll. Jay Lemke säger exempelvis:

⁹⁸ Med vardagligt uttryckssätt avses här att litterära verkkningsmedel lyfts fram i elevtexterna, men dessa benämns inte med ett litteraturvetenskapligt begrepp, utan med ett uttryck från vardagsspråket. Det finns stora skillnader i stilnivå i elevtexterna och en del av dem är mycket talspråkligt formulerade. Användningen av en litterär begreppsapparat innebär dock inte automatiskt att stilnivån blir högre. Till viss del berörs denna skillnad i stilnivå i kommentarerna till elevtextutdragen, men detta är inte huvudfokus.

In every subject, students have to learn to master the interconnected use of particular terms and their semantic relations of meaning (thematic patterns). [...] In every subject the students have to learn by listening to, and occasionally practicing, the teacher's language of the subject. (Lemke 1990:155-156)

Inom andra ämnen än svenskämnet intresserar sig forskningen för hur en begreppsutveckling inom disciplinen kan ske, men få svenska studier har analyserat den litterära begreppsanvändningen i skolan. I studier vars huvudintresse egentligen ligger någon annanstans förekommer kortare avsnitt som undersöker begrepp och deras betydelse. I relation till Macken-Horariks fyra domäner konstaterar Sjöstedt (2013), i sin jämförelse av modersmålsundervisningen i Sverige och Danmark, att de svenska eleverna diskursivt återfinns inom vardagsdomänen. De använder inte ett metaspråk utan istället en vardaglig terminologi när de talar om litteratur. Samma resultat framkommer i Torells et al. (2002) undersökning, där de ryska elevernas performanskompetens bland annat innebär ”en *aktiv begreppskänedom* och en förmåga att *praktiskt tillämpa* begreppen på ett meningsfullt sätt” (Torell 2002:92). Olga Gontjarova konstaterar i samma studie om de svenska och finska studenternas texter att ”kommentarerna innehåller inga litteraturvetenskapliga termer, ingen litteraturvetenskaplig begreppsapparat ens på elementär nivå. [...] Enstaka ord som påminner om litteraturvetenskapliga termer dyker upp [...] men de kan knappast tas i beaktande, eftersom de används i vardaglig och inte estetisk betydelse” (Gontjarova 2002:131).

Thorson (2009) berör också begreppsanvändningen i sin undersökning av studenter på lärarutbildningen och på fristående kurs i litteraturvetenskap. Han konstaterar att lärarstudenternas begreppsanvändning är ”av ospecificerad vardaglig karaktär, det vill säga de används såväl i vardagens och skolans litteraturdiskurs som i vetenskapliga sammanhang, men utan den betydelseavgränsning (det intentionsdjup) som präglar bruket i det senare fallet. Till de mer specifikt litteraturvetenskapliga begreppen hör förslagsvis fokalisering, narratologi, protagonist, obestämdhet, intertext” (Thorson 2009:196). Han förklarar detta med att den form lärarstudenterna ger sina skriftliga kommentarer – sammanfattningen – inte inbjuder till användning av en mer litterär vokabulär. Thorson säger att ”[d]et studenten inte har ord/begrepp för förblir höljt i dunkel eller undagömt för hans blick” (Thorson 2009:196). Grundstudenterna i Thorsons undersökning använder fler litteraturvetenskapliga begrepp, men fortfarande i begränsad omfattning. Thorson skiljer på en subjektiv och en objektiv läsning, där den subjektiva är

en känsloladdad läsning och den objektiva en analytisk. Han använder sig i detta sammanhang av begreppen ”distans” och ”subjektivitet” (Thorson 2009:201). I tidigare kapitel i denna avhandling har skillnader mellan subjektiva och mer objektiva, analytiska läsningar konstaterats. I detta kapitel analyseras dessa förhållningssätt vidare i relation till användningen av litterära begrepp.

Thorson konstaterar att en skillnad mellan lärarstudenterna och grundstudenterna är att de sistnämnda ”intresserar sig för den faktiska tekniken i första hand, hur olika grepp används för att skapa en bestämd effekt”. De förra konstaterar ”*effekten i sig* (spänning, otäck stämning, känslor av olika slag) och söker med en mer eller mindre svepande formulering om språkbruk eller miljöbeskrivning eller ordval ringa in grunden till läsarreaktionen” (Thorson 2009:200). Denna typ av resultat återkommer Thorson till när studenterna i undersökningen talar om att språket bidrar till upplevelsen: ”I några presentationer antyds upprepningen av vissa formuleringar som ett sätt att påverka, men oftast nöjer man sig med att konstatera *effekten* utan att fråga *hur* eller *varför* [...]” (Thorson 2009:228).

Utanför Sveriges gränser har exempelvis Judith Langer intresserat sig för vilken betydelse begreppen har i det litterära, föreställningsbyggande klassrummet.

Litterärt språk och litterära begrepp tar sig in i nästan alla diskussioner där individer skapar och utforskar egna tolkningar av litterär erfarenhet. Språket och begreppen utgör de tankar som tar form när elever skapar, reflekterar över och försvarar sina uppfattningar. [...] Min uppfattning om tekniska begrepp påminner om det Vygotsky (1962) kallar vetenskapliga, i motsats till spontana, begrepp. Vi lär oss dem som ett resultat av en skolad erfarenhet, genom aktiviteter som visar på olika sätt att testa saker och utveckla en känsla, inte bara för vad begreppen betyder och när de ska användas, utan även för hur de fungerar. (Langer 2005:144)

Langer är tydlig med att begreppsinsläring inte kan vara en isolerad företeelse, utan måste ske i samband med en bearbetning litterära texter. Samtidigt är hon tydlig med att begreppen utgör en viktig del av kommunikationen runt texten. Lemkes (1990) undersökning visar att undervisning i naturvetenskapliga klassrum sker genom att läraren ställer frågor som eleverna förväntas svara på. I deras svar på lärarens frågor utvecklas inte begreppsanvändningen i någon större utsträckning. För att elever ska tillägna sig en naturvetenskaplig begreppsapparat krävs mer praktik – de behöver träna på att använda begreppen i rätt sammanhang. Lemke säger att detta

måste göras muntligen – i dialog med andra – men också monologiskt och skriftligen. Han betonar starkt lärandet som en social process och vikten av att eleverna får träna på att använda begreppen tillsammans med klasskamrater. Lemke förespråkar även en systematisk undervisning där eleverna får lära sig att använda naturvetenskapliga begrepp i meningar och sedan i texter – ett slags genrepdagagogik.⁹⁹ Langer (2005:144) förespråkar att begrepps-inläringen integreras på ett naturligt sätt i undervisningssituationen, genom att läraren stegvis introducerar begreppen i relation till de fyra ovan nämnda typfallen av begreppshantering.

I litteraturundervisningen kan, enligt Langer, fyra olika situationer uppstå när det gäller begreppsanvändning:

- Eleverna känner inte till begreppen och har inte rätt språk för att kunna tala om dem.
- Eleverna känner till begreppen men har inte språket som krävs för att tala om dem.
- Eleverna har inte lika komplex förståelse som deras språk antyder.
- Eleverna kan språket och begreppen och är redo att tänka över dem på mer sofistikerade sätt. (Langer 2005:147)

I det första fallet lägger eleverna märke till något i ett skönlitterärt verk men kan inte identifiera det och inte tala om det. Skillnaden mot att känna till begreppen men inte kunna använda dem är hårfin och svår att identifiera i ett skriftligt material, men däremot fullt möjligt att få syn på i en undervisningssituation. Langer beskriver att eleverna använder ett vardagligt språk för att kommunicera om skönlitterära texter (Langer 2005:149). Den tredje punkten handlar om Lev S. Vygotskys (1997) ”pseudobegrepp”, vilket är en term som Langer lånar för att beskriva detta stadium: ”De snappar upp språk från sin omgivning som de använder trots att de inte har lärt sig vad dessa uttryck står för” (Langer 2005:151). Problemet med detta är att det ibland kan vara lätt att låta sig duperas av ett språkbruk som på ytan kan se avancerat ut, men som vid närmare granskning visar sig sakna substans.

Även om det kanske inte är möjligt att överföra forskningsresultat från naturvetenskapen direkt till litteraturvetenskapen är det ändå möjligt att dra paralleller. Lemke (1990) visar att de flesta av hans resultat rörande naturvetenskapliga begrepp är tillämpliga inom andra ämnen. Jan Schoultz, som utgår ifrån ett sociokulturellt perspektiv, säger: ”Att lära sig naturvetenskap

⁹⁹ Se även Åsa af Geijerstam (2006; 2012) om framför allt utvecklingen av ett skriftligt naturvetenskapligt språk i ett undervisningsperspektiv.

innebär [...] att bli insocialiserad i en diskursiv tradition med speciella termer och regler som har utvecklats under en lång tid. Lärande i detta perspektiv kan betraktas som att individen ökar sin förtrogenhet med begreppens innebörd och deras användningsområden” (Schoultz 2002:51). Att lära sig litteraturvetenskap skulle i så fall handla om att socialiseras in i den begreppsvärld som är tillämplig inom denna disciplin. Detta överensstämmer med Langers syn på den litterära begreppsutvecklingen i en lärandesituation. Ett problem med att direkt föra över resonemanget från naturvetenskapen är en pågående diskussion om litteraturundervisningens syften i skolan. Begreppen har heller inte haft samma betydelse i skolans litteraturundervisning som inom naturvetenskapen, åtminstone inte i den svenska kontexten.

I ett sociokulturellt perspektiv betraktas språket och kommunikationen som centralt (Säljö 2010). ”Den springande punkten i det sociokulturella perspektivet är alltså antagandet att särskilda former av språk (diskurser eller genrer) gör det möjligt för oss att ’[...] se världen’ [...] och ’ta mening’ [...] på speciella sätt” säger Roger Säljö och Jan Wyndham (Säljö & Wyndham 2002:27). De litterära begreppen kan utifrån detta perspektiv betraktas som de redskap eller verktyg som används för mediering, det vill säga som en hjälp att förstå omvärlden. Det innebär att lärande delvis sker genom att man tar över den diskurs som råder inom ett visst fält. Snävt tolkat innebär det att det inte går att ”se världen” om man saknar begreppen – det man saknar begrepp för förblir ur detta perspektiv i det fördolda.

Även Fredrik Hansson (2008) utgår ifrån det sociokulturella perspektivet. Hans studie handlar om elevers metaspråk i gruppsamtal, där diskussionsunderlaget är ett s.k. phishingbrev. Resultaten kan jämföras med hur elever talar om litterära texter. Han kommer fram till att även om eleverna saknar begreppen, saknar de inte förståelse för det som de samtalar om. När ett metaspråk väl används blir det oftast försök som inte leder vidare, utan bara konstateranden eller beskrivningar av den studerade texten (Hansson 2008:126-127). Hansson (2011) visar också att undervisningen i svenska ofta är implicit och förutsätter att ett implicit lärande också sker. Detta märks exempelvis genom att begrepp inte förses med tydliga explicita definitioner (Hansson 2011:192-193).

Ola Halldén (2002) kritiserar det sociokulturella perspektivet för att i för hög utsträckning reducera skeenden till den sociala situationen, utan att ta tillräcklig hänsyn till individen (det sociokulturella perspektivet hävdar att allt lärande är situerat och beroende av den kontext i vilket det sker (Säljö

2010; Dysthe 2003). Halldén ansluter sig inte heller helt till ett kognitivistiskt synsätt. Istället för han fram det intentionella perspektivet, i vilket elevers agerande förklaras av i vilken grad de tolkar fenomen i en adekvat kontext. Den grundläggande frågeställningen är på vilket sätt ”ny information tolkas relativt redan etablerade referensramar och hur ny kunskap på detta sätt konstrueras” (Halldén 2002:63). Han säger vidare: ”De begrepp om enskilda fenomen som vi formar relateras till andra begrepp och, kanske framför allt, till överordnade föreställningar om världen, samhället och den kultur vi lever i och föreställningar om hur detta kan beskrivas och förklaras” (Halldén 2002:66).

Begreppsbildning sker på flera olika nivåer, vilka hos Halldén benämns metanivå, alternativa referensramar och praxis. Metanivån utgör en teoretisk och begreppslik ram som påverkar världsbilden på de andra nivåerna, men undersökningar inom det naturvetenskapliga området och inom historia visar att skolelever trots det inte nödvändigtvis tillämpar begrepp på en teoretisk nivå. Istället förs resonemang med en vardaglig utgångspunkt: ”Med våra begrepp gör vi ’urval’ av verkligheten, vi anger vad det är vi vill lyfta fram och tala om. På detta sätt urskiljer de vetenskapliga begreppen en ’empirisk’ värld och common sense-begreppen en ’praktisk värld’ ” (Halldén 2002:67). Relationen mellan det vardagliga och det vetenskapliga styrs av hur kontexten uppfattas och elever har svårt att tillämpa en teoretisk begreppsapparat i en praktisk situation (Halldén & Österlind 2007). En överföring av dessa resultat till en litteraturvetenskaplig kontext skulle kunna innebära att det är svårt att föra över en teoretisk kunskap om vad ett begrepp innebär till den praktiska övningen litteraturanlys. Utmaningen för den lärande eleven är att veta i vilken kontext man för tillfället befinner sig och på vilket sätt begreppet blir tillämpligt i denna kontext (Halldén 2002).

Bakhtin (1981/2008) använder begreppet *heteroglossia* (flerstämmighet) för att beskriva hur ett begrepp eller ett yttrande kan ha olika betydelse i olika kontexter. Hos Bakhtin handlar det om språkets föränderlighet och anpassningsbarhet, vilket i detta sammanhang innebär att man måste kunna skilja på när begreppen ska användas i vardaglig och litterär bemärkelse och vad de betyder i de olika sammanhangen. Atle Skaftun (2010) sammanfattar det på följande sätt:

Kunstprosa skiller seg fra hverdagsyttringer ved at forfatteren inntar en langt mer bevisst *representerende* posisjon i forhold til yttringen som helhet, en mer bevisst posisjon som skaper i forhold til skapte personer som inngår i det

skapte universet. For å gjøre det, bruker imidlertid forfatteren samme redskaper som vi har til rådighet i hverdagsspråket. (Skaftun 2010:74)

Problematiskt blir det om begreppen används i sin vardagliga betydelse i en litterär kontext, i synnerhet om det saknas en medvetenhet om att det är detta som sker. Att behärska ett litterärt begrepp innebär att det också krävs en kunskap om i vilka sammanhang de är tillämpliga. Bakhtins dialogbegrepp beskriver hur allt språkbruk är dialoger. Att föra över detta till bruket av en litteraturvetenskaplig begreppsapparat skulle kunna vara att betrakta samspelen mellan text och läsare som en dialog. Elevtexterna är i så fall skrivna i dialog med den skönlitterära texten. För att kunna utveckla kommunikationen krävs en viss begreppsapparat. Det räcker i sammanhanget inte att förhålla sig till kommunikationen mellan läsaren och texten eftersom det också finns en kommunikation mellan skribenten av elevtexten och dess läsare. I den kommunikationssituationen blir begreppen och det sätt på vilket de används viktiga.

Definitioner och gränsdragningar

Att studera förekomsten och användningen av litteraturvetenskapliga begrepp i elevtexterna förutsätter en definition av vad ett sådant begrepp är. Utgångspunkten för undersökningen är de begrepp som faktiskt återfinns i elevtexterna. Huruvida ett begrepp används i en litteraturvetenskaplig eller i en allmän betydelse är emellertid inte alltid självklart. Säljö och Wyndham (2002), som studerar den naturvetenskapliga begreppsbyggnaden, påtalar att

[e]tt konkret problem i många undersökningar av begreppsförståelse är att man inte gör någon skillnad mellan en term och ett begrepp. [...] En avgörande skillnad mellan begreppsbyggnad i vardagsspråket respektive vetenskapliga språk är att i det sistnämnda fallet bestäms termens innebörd av en explicit definition (Säljö & Wyndham 2002:29–30).

Även Schoultz (2002) undersökning visar att elever som förelägs ett naturvetenskapligt problem inte alltid använder sig av naturvetenskapliga begrepp för att förklara olika företeelser. På grund av att de inte är vana vid den naturvetenskapliga diskursen, använder de en vardaglig terminologi för att beskriva naturvetenskapliga fenomen. Thorson (2009) säger: ”Till den analysen [den vetenskapliga diskursiva litteraturanalysen] hör bland annat termer och begrepp som har en mer eller mindre vardaglig prägel, då de i vardags-sammanhang – till skillnad från i vetenskapliga sammanhang – brukas utan definitioner eller preciseringar av diskursiva innebörder” (Thorson

2009:196). Vedertagna litteraturvetenskapliga termer, till exempel ”allvetande”, ”berättarperspektiv” eller ”metafor” är mindre problematiska, men hur ska man förhålla sig till exempelvis ”beskrivningar” eller ”detaljer”, när dessa begrepp används för att tala om den litterära texten? Två exempel ur en elevtext får illustrera problematiken:

Man får följa ett 6-årigt barns tankar & novellen skildrar barn & förändringar. Den *beskriver* hur förvirrande det är för ett litet barn när mamma & pappa inte är mamma och pappa längre.

Mamman *beskrivs* som en tillgänglig person i flickans liv men inte närvarande! Pappan *beskrivs* som efterlängtdad men oåtkomlig. Detta är den ”typiska” upper east familjen. (SEStF:18) (min kurs.)

Här kan det första ”beskriver” betraktas som använt i allmän betydelse, synonymt med ”handlar om”. De två andra förekomsterna, där det talas om att mamman och pappan ”beskrivs” på olika sätt kan betraktas som en litterär användning av ordet, eftersom det kopplas dels till hur den lästa texten är skriven, dels till en tolkning av beskrivningarna.

Ytterligare ett problematiskt begrepp är ”person”. Det är ett ord som har en mycket spridd vardaglig användning, men det används också i litterär analys, vid sidan av karaktär. I de svenska elevtexterna används ”person” betydligt mer frekvent än ”karaktär”, som också förekommer. Att använda ”person” innebär inte nödvändigtvis att karaktärerna betraktas som mimetiska, men det är tänkbart att det mer tekniska begreppet karaktär kan leda till en större distans. Utöver detta tillkommer en problematik som rör hur begrepp betraktas i olika språk. I franskan finns exempelvis inte motsvarande glidning hos begreppet ”personnage”, vilket är en karaktär i ett fiktivt verk, till skillnad från ”personne”, som används om faktiska, levande människor eller i grammatisk mening (första person etc.). Trots detta finns det några exempel på att ”personne” används om karaktärerna i novellen, vilket för en fransktalande person ter sig mer främmande än den svenska användningen av ”person”.

Om de begrepp som har både ett allmänt och ett litteraturvetenskapligt användningsområde kan sägas att de i denna undersökning har betraktats som litteraturvetenskapliga om det finns fog för att säga att de i elevtexterna fyller en litterär funktion i relation till den lästa texten. Detta synsätt gör att urvalet underlättas, men det måste påpekas att gränserna ändå inte alltid är helt självklara och att det är min tolkning av begreppsanvändningen som blir rådande.

De mest frekventa begreppen

Av de 146 texter i vilka minst ett litterärt begrepp förekommer är 91 franska och 55 svenska. Omräknat i procent innebär det att det i 82 % av det totala antalet franska elevtexter förekommer minst ett litteraturvetenskapligt begrepp. Motsvarande siffra för de svenska elevtexterna är 48 %. Oavsett vilken övergripande domän texterna hör till, förekommer litterära begrepp betydligt oftare i de franska texterna.

Tabell 15 är en översikt över de mest frekventa begrepp¹⁰⁰ som återfinns i elevtexterna. Den visar inte den faktiska förekomsten av begreppen, eftersom ett begrepp kan återkomma flera gånger i samma text, utan antalet texter som innehåller respektive begrepp.

Tabell 15 De vanligast förekommande litterära begreppen i elevtexterna

BEGREPP	Antal svenska texter	Antal franska texter	Totalt antal texter
Beskrivning/beskrivande/ description/descriptif	43	46	89
Berättelse/histoire	20	46	66
Person/karaktär/personnage	17	47	64
Novell/nouvelle	24	35	59
Slut/öppet slut/fin/fin ouverte	14	39	53
Författare/auteur	28	21	49
Synvinkel/point de vue/ berättarperspektiv/perspektiv	21	18	39
Uppreppning/répétition	5	34	39
Berättare/narrateur	4	29	33
Miljö/lieu	11	21	32
Allvetande/omniscient	0	14	14
Scenario/scénario/scen/scène	1	14	15
Liknelse/comparaison	6	6	12
Fokalisering/focalisation	0	5	5
Lexikala fält/champs lexicaux	0	12	12
Metafor/métaphore	0	2	2

¹⁰⁰ Utöver de begrepp som tas upp i tabellen finns enstaka förekomster av följande begrepp (i urval): situation initiale, élément déclencheur, péripétie, naturaliste, realistisk/realism, förstapersonsperspektiv, analys/analysera, analyse/analyser, stil, style, stilistiskt knep, budskap/message, questions oratoires, dialogue, enchaîner, discours indirect libre, groupes nominaux, ljudlighet, personnification, personifiering, protagoniste, berättarteknik, narration, énumération, symbol, handling, plantering, isbergsteknik, bild/bildspråk.

Tabellen ska inte förstås som en översikt över vanligt förekommande begrepp i allmänhet, utan måste relateras till denna undersökning och den skönlitterära text som har använts. I avhandlingens inledande kapitel diskuterades vilka textstrukturer i en specifik text som möjliggör olika typer av läsningar och detta är relevant även i detta kapitel. Eftersom novellen inleds med en detaljerad miljöbeskrivning är det således inte förvånande att beskrivningar är så vanligt förekommande i elevtexterna. Oaktat de textuella förutsättningarna visar tabellen skillnader mellan olika elevgrupper.

Tabellen visar att många av elevtexterna i undersökningen talar om ”beskrivningar” eller ”descriptions”. I dessa siffror ingår både de texter där beskrivning nämns fristående och i kombination med ”person/personnage” eller ”miljö/lieu”. ”Person/karaktär/personnage” och ”miljö/endroit/lieu” har tagits upp som egna sökord. I de flesta fall talar elevtexterna om att novellen generellt sett innehåller många beskrivningar. Beskrivningar är det ofta förekommande begrepp där skillnaden mellan svenska och franska elevtexter är relativt liten. Detta förhållande är relaterat till att den lästa texten inleds med en lång och detaljerad miljöbeskrivning. ”Beskrivning” har också en generell användning, utanför den litteraturvetenskapliga sfären. Begreppet som sådant blir inte lika främmande som de mer specialiserade termerna, vilket kan göra att benägenheten att använda det ökar.

Skillnaden är även liten för begreppen ”synvinkel/berättarperspektiv” och ”författare” där ungefär lika många elevtexter från respektive kontext nämner detta. Berättarperspektivet komplicerar överlag förståelseprocessen i många elevtexter. Nedan fördjupas analysen av hur detta begrepp används och av hur berättarperspektivet omtalas utan att begrepp för det finns. Begreppet författare används i fler svenska än franska texter. En jämförelse med berättare visar däremot att detta begrepp används betydligt oftare än författare i de franska texterna och betydligt oftare i franska än i svenska texter, vilket kan tyda på ett sätt att se på litterär analys på olika nivåer.

I slutet av tabellen återfinns ett antal begrepp som, om man ser till antalet förekomster, inte är så vanliga, men som har tagits med eftersom de endast förekommer i franska elevtexter, exempelvis ”omniscient” (allvetande) och ”focalisation” (fokalisering). Dessa begrepp hör tydligare enbart till en litteraturvetenskaplig snarare än en vardaglig begreppsapparat och det faktum att de enbart återfinns i de franska elevtexterna visar att litteraturanalysen har en annan inriktning där än i den svenska kontexten. I användningen av begreppet fokalisering kan man exempelvis i de franska texterna se att Genettes

(1980; 1988) definition och uppdelning i intern och extern fokalisering haft inflytande.

I det franska materialet förekommer begreppet *champs lexicaux* (lexikala fält). Det kan ifrågasättas om detta är ett litterärt begrepp eller om det snarare hör till språkvetenskap. Att analysera en skönlitterär text utifrån lexikala fält är dock vanligt förekommande i den franska litteraturundervisningen, vilket gör att det har tagits med här.¹⁰¹

Den bild som beräkningen av begreppsanvändningen ger är att ju mer generell användning ett begrepp har, desto mer används det i de svenska elevtexterna. Här utgör emellertid synvinkel/berättarperspektiv ett undantag genom att vara den enda specifikt litteraturvetenskapliga termen som hamnar relativt högt upp på den svenska sidan av tabellen.

Denna kvantifierade analys ger svar på frågan om vilka begrepp som är mest frekventa, vilket kan relateras både till den lästa texten och till en övergripande litterär undervisningsdiskurs. För att ytterligare fördjupa undersökningen görs i det följande en analys av begreppsanvändningen. En sådan analys visar vilken funktion begreppen fyller, både i kommunikationen som rör den lästa texten och för förståelsen av den. Tabellen och siffrorna ovan inbegriper såväl korrekt som inkorrekt användning av begreppen, liksom pseudobegrepp. En sådan användning av litteraturvetenskapliga begrepp analyseras vidare i kapitlets kommande avsnitt. Nedan undersöks också avsaknaden av litterära begrepp, det vill säga vardagliga uttrycksätt i elevtexterna, i relation till dessa frågor.

¹⁰¹ Användningen av begreppet *champs lexicaux* kan i flera elevtexter tolkas som en internerad syn på vad man lägger märke till i en skönlitterär text, genom att det noteras vilka fält som är verksamma, men inte kommenteras ytterligare. Det ingår i en uppräknings av olika saker som karakteriserar den lästa texten:

Je trouve que l'auteur fait beaucoup référence au champ lexical "Famille" par exemple (Bébé, Maman, Papa, petite fille et petit garçon) /Jag tycker att författaren hänvisar mycket till det lexikala fältet "Familjen" till exempel (Bebis, Mamma, Pappa, liten flicka och liten pojke)/(FRSYP:4)//Pour finir : cette nouvelle parlait beaucoup de la nature, de l'environnement, un champ lexical en rapport avec la nature est très présent dans cette nouvelle./Till sist: den här novellen talade mycket om naturen, om miljön, ett lexikalt fält i relation till miljön är mycket närvarande i den här novellen./ (FRSYP:6)

De litteraturvetenskapliga begreppens funktion

Analysen av elevtexterna med avseende på begreppsanvändningen visar att den litteraturvetenskapliga begreppsapparaten huvudsakligen fyller två olika funktioner. En tredje funktion betraktas som en underkategori:

- beskrivande
- analyserande
 - värderande

Det mest oproblematiske sättet är att använda den begreppsarsenal man har till förfogande för att förmedla sin bild av texten. Då är begreppen integrerade i framställningen, det vill säga ett litterärt begrepp utgör en del av det språkliga uttryckssätt som används för att karakterisera en skönlitterär text. Begreppen har i dessa fall en beskrivande funktion. Parallellt med denna används begreppen i en analyserande funktion, där de är verksamma för att förstå textstrukturerna och deras funktion i den litterära framställningen. I denna funktion används begreppen omväxlande för att tala om stilgrepps inomtextuella funktion och för att tala om dess effekt på läsaren. En underkategori inom den analyserande funktionen är den värderande. Som en del av den litterära analysen framhålls en reaktion på ett stilgrepp, vilket benämns med ett litterärt begrepp. Ibland används begreppen i olika funktioner i en och samma elevtext. Nedan analyseras ett antal olika begrepp som används i såväl beskrivande som analyserande funktion.

De litteraturvetenskapliga begreppens beskrivande funktion

Den beskrivande funktionen innebär att ett litterärt begrepp används i elevtexten för att förmedla en bild av vilka litterära stilmedel som förekommer i den lästa texten. Detta sker i form av påståenden. Efter observationen behandlas inte den aktuella företeelsen vidare. I exemplen nedan är det begreppet ”synvinkel” som fyller denna funktion:

On remarque que ce texte est rédigé à la troisième personne du singulier. Le point de vue est celui de la petite fille de 6 ans.

/Man lägger märke till att den här texten är skriven i tredje person singular. Det är den lilla sexåriga flickans synvinkel./ (FRSSStF:15)

Le texte est raconté du point de vue de la fillette de 6 ans.

/Texten berättas ur den lilla sexåriga flickans synvinkel./ (FRSSStF:17)

Dessa korta passager är det enda som sägs om berättarperspektiv och synvinklar i de två elevtexterna. Uppenbarligen har synvinkeln befunnits så viktig att den kommenteras, men mest i förbifarten och utan att det problematiseras. I nästa exempel är det olika aspekter av bildspråk som räknas upp:

J'ai aussi remarqué qu'il y avait beaucoup de comparaisons comme « l'idée lui vint si vite, comme on allume la télé avec la télécommande ».

/Jag lade också märke till att det fanns många liknelser som ”idén kom så snabbt, som att sätta på teven med fjärrkontrollen”./ (FRLStF:12)

L'auteur utilise beaucoup de métaphores, de comparaisons, de personnifications et autres figures de style.

/Författaren använder många metaforer, liknelser, personifieringar och andra stilfigurer./ (FRSStF:14)

I det första elevtextutdraget konstateras att det finns många liknelser i novellen och ett exempel i form av ett citat presenteras. I det andra fallet ges inga exempel men däremot räknas ett antal stilfigurer upp, vilka har identifierats i den lästa texten. Båda elevtexterna karakteriserar novellen genom att ge exempel på vilken typ av stilistiska drag som finns i den. Genom att påståendet i den första elevtexten beläggs med ett citat kan läsaren av elevtexten själv skaffa sig en uppfattning även utan att ha tillgång till novellen. I den andra elevtexten finns det endast en uppräkningslista och det går inte att veta vilken substans begreppen har. Som karakterisering på ett mer ytligt plan fungerar det dock att upplysa om att dessa stilfigurer finns (det går också att kontrollera i den skönlitterära texten om påståendet stämmer).

Inledningsvis konstaterades att det mest frekvent använda begreppet i elevtexterna är ”beskrivningar”. Även detta begrepp används i den beskrivande funktionen, för att karakterisera den lästa texten. Ofta inleds elevtexterna med en kommentar om att den aktuella novellen innehåller många beskrivningar:

Il y a très peu de dialogue et bcp¹⁰² de descriptions.

/Det finns väldigt lite dialog och många beskrivningar./ (FRSStF:22)

Dans ce texte, j'ai tout d'abord remarqué que la première page était consacré à une description très précise de la maison. Ensuite j'ai remarqué que la

¹⁰² Bcp är en i anteckningar ofta använd förkortning för *beaucoup* (mycket/många).

maman avait un nouvel ami, et qu'elle detestait « papa », ce qui faisait de la peine à la petite fille tout comme ce manque de temps et d'attention [...].

/I den här texten lade jag allra först märke till att första sidan ägnades åt en mycket exakt beskrivning av huset. Sedan lade jag märke till att mamman hade en ny vän och att hon hatade "pappa", vilket smärtade den lilla flickan precis som avsaknaden av tid och uppmärksamhet [...]/ (FRLStF:28)

Först lägger jag märke till den detaljerade beskrivningarna om utseendet av människorna på fest och vad det har för kläder.

Till exempel, rad 6 – sida 43;

"Kvinnor som mamma i blanka baddräktstoppar, långbyxor i siden och pinnsnala ben. Bronshyade män i vita byxor, sportskjortor uppknäppa halvvägs ner på bröstet".

Dessa beskrivningar av både människor och miljö "dog ut" längre fram i berättelsen, vilket man lägger märke till. (SESSP:19)

Samtliga dessa exempel lyfter fram ett stilistiskt drag i den lästa texten och beskriver den med hjälp av begreppet "beskrivningar". I den första elevtexten ställs beskrivningarna i kontrast till dialogen och det konstateras att det inte finns särskilt mycket dialog. I det nedre franska exemplet citeras ett utdrag ur elevtextens inledande stycke, där en mening handlar om beskrivningarna, vilket sedan snabbt överges till förmån för andra aspekter på den lästa texten. Den svenska elevtexten har ett delvis annat angreppssätt. Beskrivningarna i novellens inledande partier har identifierats som betydelsefulla. Konstaterandet att beskrivningarna dör ut tyder på att ett helhetsgrepp har tagits på texten. Det är ovanligt i materialet att ett sådant helhetsgrepp tas – istället är det ofta förekommande tillvägagångssättet att de talrika beskrivningarna i textens inledning noteras och dessa får sedan stå för hela texten.

Genom att använda litteraturvetenskapliga begrepp för att beskriva den lästa texten förmedlas också till läsaren av elevtexten en bild av novellen. Det är en bild som handlar om ytskiktet och inte tar hänsyn till mer djupgående inomtextuella aspekter. I elevtextutdragen ovan ser vi exempel på hur begreppens beskrivande funktion ibland kopplas till en kommentar om vilken effekt ett stilmedel får på läsaren. Detta är än tydligare när de litteraturvetenskapliga begreppens används i en analyserande funktion. Denna funktion innebär att stilmedlens roll analyseras, framför allt deras inomtextuella betydelser, men även deras effekt på läsaren.

De litteraturvetenskapliga begreppens analyserande funktion

Utöver att beskriva novellens yta med hjälp av ett antal begrepp, används dessa till att analysera stilgreppens roll i texten. I det första fallet konstateras förekomsten av ett antal stildrag i den lästa texten och i det andra används de aktivt i en analysprocess.

I nedanstående elevtextutdrag diskuteras ifall liknelserna hänger samman med att det hela berättas ur ett barns perspektiv:

I texten finns också väldigt många liknelser kanske för att det ska ses ur ett barns ögon och öron. Som att bebisen skulle ha en ”snigelmun”, att en motor surrade som en bålgeting etc. Saker ett barn faktiskt känner till. (SESStF:34)

Valet av bilder sägs vara relaterat till att de hämtas ifrån sådant som kan tänkas vara bekant för ett barn. Detta är en reflektion över varför bildspråket finns där och en analys av dess funktion, vilken sägs vara att visa att det är framställt ur barnets perspektiv. Begreppet liknelse (som även betecknar en metafor i elevtexten) används på ett oproblematiserat sätt, integrerat i framställningen, vilket indikerar en viss kännedom om stilfigurer i en skönlitterär text. Påståendena beläggs med exempel i form av citat ur den lästa texten. Ett delvis liknande exempel är nedanstående utdrag, i vilket liknelserna också sätts i relation till sin funktion i den lästa texten:

Il y a un grand nombres de détails et de comparaison « comme après une méchante claque » pour bien que l'on situe les choses et qu'on comprenne bien ce qu'elle ressent.

Il y a aussi beaucoup de répétitions, au lieu de dire « il » elle va répété « Bébé » pour bien insister. Les détails sont donnés grâce aux comparaisons.

/Det finns ett stort antal detaljer och liknelse ”som efter en hård smisk” för att man bra ska kunna placera sakerna och för att man ska förstå bra vad hon känner. Det finns också många upprepningar, istället för att säga ”han” upprepar hon ”Lillen” för att verkligen insistera. Detaljerna ges tack vare liknelserna./ (FRSSStF:27)

Elevtexten citerar endast ett exempel ur novellen men det sägs också att det förekommer ett stort antal liknelser i den. Syftet med dessa är enligt elevtexten att göra skildringen mer detaljerad och att läsaren därigenom ska förstå hur karaktärerna känner. Det kan diskuteras om liknelsen ”som efter en hård smisk” kan betraktas som en litterär stilfigur, eftersom det är den lilla flickan som jämför smärtan efter att ha hasat sig över taket med smärtan efter att ha fått smisk. Enligt elevtexten bidrar denna typ av liknelse dock till att förmedla en känsla till läsaren och för att inskräpa vissa saker. Det är både en

inomtextuell funktion och en effekt på läsaren som behandlas. Begrepps-användningen är analytisk.

I följande textexempel är det berättarperspektiv eller synvinkel som narrativ struktur som kommenteras:

Mais, on remarque que dans ce texte il y a vraiment énormément de répétition ce sont que certains mots comme par exemple « bébé » qui est le seul mot utilisé pour parler du nourrisson comme-ci l'auteur reprenait les phrases de la fillette puis nous les réécrivis pour faire illusion d'un narrateur à la 3^e personne (omniscient ici). Cet effet donne réellement l'impression que l'on est derrière la petite fille.

/Men man lägger märke till att i denna text finns det verkligen jättemånga upprepningar det är att vissa ord som till exempel "lillen" som är det enda ord som används för att prata om spädbarnet som om författaren tog den lilla flickans ord och sedan skriver om dem för oss för att skapa en illusion av en berättare i tredje person (allvetande här). Den här effekten ger verkligen intrycket att man är bakom den lilla flickan./ (FRLStP:9)

I elevtexten beskrivs upprepningarna som ett sätt att härma ett litet barns sätt att prata (vilket handlar om deras inomtextuella funktion) och det sätts sedan i relation till berättarperspektivet och vilken effekt detta får – att man kan sätta sig in i flickans sätt att se på världen. Begreppen perspektiv eller synvinkel används inte i utdraget, men det är egentligen det som avhandlas, genom att begreppen "narrateur" (berättare) och "omniscient" (allvetande) nyttjas för beskrivningen av novellen. Istället för att enbart tala om effekten av ett berättarperspektiv på läsarens intryck av texten förklaras dess berättartekniska funktion. Genom att begreppen författare och berättare används syns att det i elevtexten därtill görs en åtskillnad mellan dessa begrepp. Författaren är den som står för berättartekniken och den allvetande berättaren är den som för ordet. Det är inte självklart hur synen på karaktärerna i relation till denna författare ska förstås eftersom det i elevtexten står att det verkar som om författaren använder den lilla flickans ord och sedan skriver om dem. Detta går att betrakta som ett exempel på en mimetisk läsning, där författaren kan ha inspirerats av verkliga sexåringar, men det går också att betrakta det som om karaktären "den lilla flickan" existerar oberoende av den skönlitterära texten och att författaren har använt sig av dennas vokabulär för att skriva sin text.

I nedanstående elevtext sägs att beskrivningarna är knappa men i elevtexten uppvisas en medvetenhet om andra sätt att karakterisera än att explicit beskriva:

Som tidigare nämnts är beskrivningar knappa både vad gäller miljöer o personer. Inga nödvändiga ord läggs på att vidare undersöka karaktärerna. Vilket flyter oerhört fint med de korta meningar. Inget överflöd används. Allt är enkelt o tydligt. Handlingar får beskriva karaktärerna ihop med ett fåtal snabba o säkerligen mycket representativa, utvalda karaktärsdrag. (SELStF:2)

I denna elevtext framträder en medvetenhet om att alla karaktärsskildringar inte måste vara explicita, utan att dessa kan göras exempelvis genom det sätt på vilket karaktären agerar i olika situationer. Detta är ett annat sätt att förhålla sig till textens beskrivningar och ett annat sätt att använda begreppet beskrivningar, vilket blir en, om än subtil, fördjupning av resonemangen om den lästa texten.

Både den beskrivande och den analyserande funktionen, så som den har exemplifierats ovan, är värdeneutrala. Som en del av en analyserande funktion förekommer därtill många exempel på hur litteraturvetenskapliga begrepp kan användas för att uttrycka en personlig åsikt, framför allt om de litterära verknytningsmedel som förekommer i den lästa texten. Att leverera ett smakomdöme om en litterär text, vilket baseras på stilistiska aspekter, förutsätter att man både kan identifiera dem och benämna dem. Det kräver också en viss litterär erfarenhet.

De litteraturvetenskapliga begreppens värderande funktion

När litterära begrepp används för att göra en värdering av de stilgrepp som förekommer i novellen är det effekten av ett stilgrepp på läsaren som står i centrum och inte i första hand stilgreppens funktion i den skönlitterära texten.

Effekten av de detaljerade beskrivningarna sägs exempelvis vara att de skapar en känsla eller ett visst intryck hos läsaren. Elevtextexemplen nedan har också det gemensamt att de explicit framhåller läsaren.

Cette succession de description donne beaucoup de détails et procure l'impression au lecteur d'une grosse quantité d'informations qui arrivent d'un seul coup. Les mots pareils qui se succèdent, comme « elle avait toujours cru être ce *Bébé*, mais maintenant *Bébé* était arrivé et elle ne pouvait donc plus être *Bébé* », embrouille le lecteur. Ces deux remarques donne l'impression d'une surcharge du texte, alors qu'arrivé à la fin, le texte est très clair.

/Denna följd av beskrivningar ger många detaljer och förser läsaren med intrycket av en stor mängd information som kommer på plötsligt. Liknande ord som följer på varandra, som ”hon hade alltid trott att hon var den

bebisen, men nu hade Lillen kommit så nu kunde hon inte vara bebisen”¹⁰³ förvillar läsaren. Dessa två påpekanden ger intrycket av en överlastning av texten, trots att, när man kommer till slutet, är texten mycket tydlig./ (FRLStF:4)

I elevtexten ovan talas om vilket intryck läsaren får av en stor mängd information som kommer samtidigt, vilket anses vara negativt. De många beskrivningarna riskerar att förvilla läsaren, ända till slutet av novellen. Ett värderande omdöme finns också i beteckningen av den lästa texten som överlastad.

I följande exempel, som återges i sin helhet, används begreppen beskrivningar och berättarperspektiv i relation till varandra, vilket kan betraktas som ett neutralt analyserande, men många exempel på värderingar, till exempel ”konstigt”, ”dåligt”, ”onödiga”, ”tråkiga”, förekommer också:

Det jag tänkte på först var att det var väldigt mycket beskrivningar i början, nästan så mycket att det blev för mycket bara på den första sidan. Beskrivningar också väldigt konstigt skrivna, en del är ren fakta medan andra är flickans uttryck och åsikter. Beskrivningar är ibland korta och irrelevanta, vilket nog beror på att de ska se ut som flickan skrev de själv.

Eftersom hela berättelsen berättas ur en sexårings perspektiv blir en del resonemang och handlingar väldigt konstiga/barnliga. Dock används vissa adjektiv och andra ord som en sexåring aldrig skulle använda, vilket inger en känsla av dåligt skriver eller feluppfattning.

Jag upptäcker även vad jag tror är realism. Beskrivningarna är utförliga och relativt exakta, men enligt mig onödiga och tråkiga. Återigen så är sådana beskrivningar opassande när berättelsen i övrigt berättas ut en sexårings perspektiv.

Jag tycker kort att texten är lite dåligt skriven. (SESStP:20)

I elevtexten framkommer ett missnöje med beskrivningarna, både vad gäller antalet och sättet på vilket de är skrivna. Att beskrivningarna är ”korta” och ”irrelevanta” förklaras med att det finns ett samband med berättarperspektivet. Detta fungerar dock inte enligt elevtexten, eftersom det dessutom finns en viss diskrepans mellan dessa beskrivningar och det faktum att händelserna återges ur ett litet barns perspektiv. De utförliga beskrivningarna kopplas sedan till begreppet ”realism”, vilket kan te sig något motsägelsefullt eftersom det framhålls att beskrivningarna inte passar ihop med berättar-

¹⁰³ Upprepningarna blir fler i den franska översättningen eftersom man i den svenska ibland varierar mellan ”Lillen” och ”bebisen”

perspektivet. Förhållandet mellan berättarperspektivet och berättaren som den som står för beskrivningarna blir aldrig riktigt klargjort. Trots en del oklarheter i elevtexten är det tydligt att de litterära begreppen används i en analyserande och värderande funktion, i syfte att reda ut vilken roll stilgreppen spelar i den lästa texten.

Den funktion de litterära begreppen fyller i elevtexterna är alltså att beskriva, analysera eller värdera. I detta avsnitt har endast elevtexter där begreppen används i just dessa funktioner analyserats. I det empiriska materialet finns även exempel på elevtexter där litteraturvetenskapliga begrepp används, men där det inte är självklart att det finns en förståelse för deras betydelse. Förhållandevis avancerade litterära begrepp används men de framstår till viss del som innehållslösa, eller åtminstone begränsade. För att beskriva dessa används Vygotskijs (1997) term pseudobegrepp.

Pseudobegrepp och tveksamhet

Pseudobegrepp innebär att ett begrepp används felaktigt eller utan innehåll. I denna undersökning står det också för de fall där definitionen av begreppet bara delvis innefattar den vedertagna. Enligt Langers (2005) beskrivning kan detta vara en konsekvens av att elever hör begrepp som de sedan använder utan att riktigt veta vad de betyder. Denna problematik kan illustreras genom användningen av begrepp som har med berättarperspektiv att göra. I följande elevtext framkommer en tydlig förvirring och genom exempel synliggörs hur skribenten resonerat:

Le point de vue et la focalisation, j'ai l'impression qu'ils changent. On ne sait pas si on voit par l'intermédiaire d'un personnage, ou si ce personnage est externe à l'histoire.

Par exemple : « Papa n'était pas le papa de Bébé (c'était bizarre mais maman le disait) ».

Là, on a l'impression que c'est un personnage qui raconte l'histoire, un personnage qui fait partie de la famille.

« Bébé était un petit garçon. Comme elle était une petite fille. »

Là, on a l'impression que c'est un personnage externe à l'histoire.

Je me trompe peut-être totalement, mais c'est ce que ce texte me fait ressentir.

/Synvinkeln och fokaliseringen, jag har intrycket av att de ändras. Man vet inte om man ser med hjälp av en karaktär eller om den karaktären är extern, utanför berättelsen. Till exempel: "Pappa var inte Lillens pappa (det var konstigt men mamma sa att det var så). Där får man intrycket att det är en karaktär som berättar historien, en karaktär som är en del av familjen. "Lillen var en liten pojke. Och hon var en liten flicka." Där får man intrycket

att det är en extern karaktär utanför berättelsen. Jag kanske misstar mig helt, men det är vad texten får mig att känna./ (FRLStP:5)

De begrepp som används i elevtexten är synvinkel, fokalisering, intern och extern. Av de två citat som presenteras kan utläsas att dessa begrepps innebörd inte är helt klarlagda. De framställs som exempel på olika saker, en extern och en intern berättare, men det går att argumentera för att det i själva verket är två exempel på samma sak. Det andra citatet följs i den lästa texten av ”Mamma sa att åh vad hon älskade dem båda två!” (Oates 2008:45), vilket tydligare visar likheten med det första citatet, där också mammans sätt att uttrycka sig omnämns. I elevtexten antyds en viss förvirring när det gäller vilken synvinkel och fokalisering det är. Istället för att konstatera eller slå fast sägs det att man får ett ”intryck” av att det är en viss typ av berättarperspektiv. Begreppen finns men deras tillämpning är inte fullständigt utredd, vilket syns i osäkerheten i framställningen. Fokalisering är ett analytiskt begrepp på en avancerad nivå, och det är inte alltid helt självklart hur det ska förstås. Det används heller inte särskilt frekvent i elevtexterna – tabell 15 visar att det förekommer i fem elevtexter.

I några av exemplen ovan kommenteras att språket inte är ett litet barns, utan en vuxen persons. ”Konflikten” mellan att en sexårig flickas synvinkel och det vuxna språk som används kommenteras i ett flertal texter. Inte sällan är det något som stör läsningen¹⁰⁴:

Jag reagerade bland annat på hur dåligt skriven texten var. Författaren hade skrivit det hela som om det var ur flickans perspektiv, trots det så var historien överfull av detaljer som ett litet barn inte skulle lägga märke till. Det gjorde faktiskt historien rent av jobbiga att läsa. (SELStP:7)

Men en sak jag tänkte på var att texten verkar vara berättad ur en sexårings synvinkel, eller det verkar vara meningen i alla fall. Men det vart lite konstigt för det dök hela tiden upp fraser och liknelser som inte passar en sexåring. Det vart mer som en blandning mellan en sexåring och någon mycket äldre, vilket var lite irriterande. Det hade vart bättre om det var tydligare. Antingen ur en sexårings perspektiv eller ur en utomstående berättare nu vart det lite irriterande att läsa eftersom jag hela tiden tänkte på att: så skulle inte en sexåring ha sagt/beskrivit det. Det vart för mycket detaljer och svåra, utförliga beskrivningar som inte passade ett barn. (SESSF:24)

¹⁰⁴ Detta kan jämföras med textexemplen ovan, där berättarperspektivet tvärtom ledde till en positiv kommentar om stilen.

I exemplen ovan kommenteras att det är skrivet ur flickans perspektiv, men att språket inte är en sexårings. Det implicerar att ett likhetstecken sätts mellan berättare och berättarperspektiv. Det konstateras att en sexårings syn på tillvaron förmedlas, men att detta hamnar i konflikt med ett för avancerat språkbruk. Detta kan ses som exempel på en grundläggande kunskap om perspektiv, men då denna inte relateras till begrepp som berättare och allvetande blir det förvirrande. (SESSStF:24) skriver till och med att det hade varit bättre med en tydligare uppdelning mellan sexåringen och den utomstående berättaren. En sådan kommentar visar att det finns en uppfattning om att berättaren i det skönlitterära verket kan relatera till karaktärerna på olika sätt. I detta fall räcker dock inte den grundläggande kunskapen till för att bringa reda i mer komplicerade förhållanden.

Överlag är dessa tre textexempel författade på ett vardagligt språk. Samtliga texter har därtill ett känslomässigt anslag. Det som är konstigt och förvirrande undersöks inte närmare, utan istället avfärdas den lästa texten som dålig. En ökad kunskap om berättarteknik skulle kunna bidra till att reda ut en del problem, vilket analysen i kapitel 5 visade, men då räcker det inte att begreppen finns. Dessa måste ha en substans för att bidra till ökad förståelse.

Nedanstående text återges i sin helhet eftersom den vid ett flertal tillfällen återkommer till det som i den betraktas som det mest väsentliga – språket. I elevtexten förs i relation till detta ett resonemang om bland annat bildspråket, även som begreppsanvändningen ibland är lite oklar.

Beskrivningen (språket):

Kanske inte har med själva storyn att göra, men jag tycker att det är viktigt att ta upp.

Texten är tack vare detta otroligt lättläst, inte som i en barnbok utan som en text som flyter fram som en surfare på vågor typ. En text behöver absolut inte vara full av larvigt avancerade synonymer eller ett avancerat skriv/talspråk överhuvudtaget – någonting som görs jättebra i denna text; folk ska läsa en bok och ingen doktorsavhandling.

Vidare så tycker jag att det som gör texten lättläst är uttryckssättet, mer precis "det målande språket" som jag liknade vid vågor längre upp i texten. Faktiskt, om man får lyfta fram sig själv) ett sätt som jag själv använder när jag skriver noveller och så vidare, just av den enkla anledningen att ge läsaren en beskrivning av hur det ser ut, vilka som ser ut, på vilket sätt de betar sig med mera. Resten lämnas åt fantasin – en helt magnifikt skriven berättelse. En eloge!

Personifieringen (språket, igen)

Kan inte undgå att ta språket som exempel en gång till.

Denna gång handlar det dock inte om att beskriva någon/någonting, trots en kanske lite missvisande rubrik på detta avsnitt. Skulle egentligen vilka referera till en musikvideo (MGMT-Kids) på det här avsnittet men det blir nog lite svårt, tyvärr.

I alla fall, det jag menar är hur personerna betar sig, i en känslomässig väg. Saker som svartsjuka, att känna sig undanträngd samt att ha ett behov att synas, alltså behovet av uppmärksamhet. Med andra ord, livet ur en sexårings vinkel, hur barnets världsbild ser ut, på ett sätt som får alla att tänka till hur ett barn tänker. Tyvärr, som sagt, så kan jag inte visa musikvideon som jag refererade till, då skulle det vara mycket enklare att förklara. Det är samma princip där, denna gången ett två-årigt barn som ser alla främmande personer som monster – utom sin mamma (och bandet i fråga), som räddar honom från ”monstren”. Samma sak – sök tryggheten.

Sista punkten är alltid svårast och blir därför en kort sak som jag har reagerat på.

Denna sak har också med språket att göra, och det känns som för mig att författaren (antar att det inte är någon biografi) till boken/novellen själv har upplevt just detta eller en liknande situation. Kanske kan det vara en självupplevd berättelse med starka minnen från de egna kläderna samt sin mors och ”plast”-pappas utseende? Ön i sig verkar också självupplevd, med tornet som en tydlig minnespunkt.

Om inte – otroligt bra fantasi.

Tack för mig! ♥ (SELStP:2)

I elevtexten framträder många tydliga åsikter om språket i skönlitterära texter. Framför allt kommenteras den text som har lästs inom ramen för undersökningen, men åsikter om språk i allmänhet framförs också. Elevtextens mittendel innehåller en tolkning av olika aspekter i novellen, men det är framför allt de inledande och avslutande delarna som är intressanta i detta sammanhang. En mycket positiv värdering av språk och stil framförs i elevtexten. Detta positiva intryck bygger på några motstridiga kommentarer, där det faktum att texten inte innehåller ett ”avancerat” språk eller ”larvigt avancerade synonymer” lyfts fram vid sidan av ”det målande språket”. Begreppet ”det målande språket” har i elevtexten satts inom citationstecken, vilket kan tyda på en osäkerhet gällande terminologin. I elevtexten omtalas den egna erfarenheten som skribent och i samband med det lyfts det målande språket fram som en god egenskap för att i en skönlitterär text beskriva något.

Det finns således ett samband mellan beskrivningarna och det målade språket.

Det enda litterära begrepp som används i elevtexten är personifiering, vilken har satts som rubrik över ett stycke som handlar om personbeskrivningen, varför det går att sluta sig till att begreppets egentliga innehåll är obekant eller i alla fall inte kunde tas fram i den aktuella skrivsituationen. Därmed blir denna rubrik missvisande. Det sista stycket sägs också handla om språket men tar upp andra saker, såsom graden av realism och en diskussion om självupplevda erfarenheter. Elevtexten är till viss del författad på ett vardagligt språk men aspekter som har med den lästa textens stil att göra står i centrum. Trots att inga liknelser har noterats i den lästa texten används en sådan i inledningen av elevtexten, just för att beskriva språket i novellen: ”som en text som flyter fram som en surfare på vågor typ”. Detta indikerar en tanke om liknelser som budskapsförstärkande, men denna kunskap förs inte över till analysen av den aktuella texten, genom att de liknelser som förekommer i denna analyseras. Det finns också en intertextuell¹⁰⁵ koppling, genom hänvisningen till MGMT-Kidsvideon.

Ett specialfall av pseudobegrepp kan studeras genom en analys av hur tveksamheter i begreppsanvändningen är verksamma i elevtexterna. I följande avsnitt analyseras hur begreppen ”författare” och ”berättare” hanteras. Det är inte självklart att det i dessa fall handlar om pseudobegrepp, men en jämförelse mellan hur olika elevtexter behandlar begreppen avslöjar att det inte är självklart hur dessa begrepp förstås och tolkas i relation till berättandet i den lästa texten.

Författare och berättare

I elevtexterna används omväxlande begreppen författare och berättare för att beteckna den som för ordet i den lästa texten. I andra elevtexter finns omskrivningar för de funktionerna. Exempelen visar dels att det inte görs någon tydlig distinktion mellan begreppen, dels att det finns en vag uppfattning om vad de innebär.

¹⁰⁵ Ett annat exempel på en intertextuell koppling finns i följande textutdrag:

Det tredje jag lade märke till var hur lite författaren skriver. Ungefär som Hemingway, isbergstekniken. Detta är ett intressant sätt att skriva på eftersom det går att tolka mycket själv. (SESS1P:14)

Här används både en annan text/författare och ett vedertaget begrepp för dennes stil för att karakterisera den lästa texten.

För att illustrera de i elevtexterna skiftande uppfattningarna om vem som står bakom en text används här begreppet ”beskrivningar”, men i verbformen ”beskriva”. Verbet ”beskriva” används både i aktiv och i passiv form. När verbet står i passiv form kan ibland det neutrala pronomenet ”det” stå som subjekt. Agenten är hela tiden underförstådd:

Det märks på de detaljer som finns med genom texten, som att det är pappas flagga eller sättet människor och deras kläder beskrivs. (SEStF:15)

Jag reagerar när det gång på gång blir beskrivet hur trött flickan börjar bli, och hur situationen går från spännande till jobbig. (SEStF:23)

En effet chaque lieux et chaques objets est décrits minicieusement ”rose corail”, ”satiné” [...].

/Faktiskt är varje plats och varje objekt minutöst beskrivna ”korallrosa”, ”siden” [...]/(FRLStF:7)

La mère nous est décrite comme mechante [...].

/Mamman beskrivs för oss som elak [...]/ (FRLStF:17)

Att välja en passiv form är ett neutralt sätt att förhålla sig till både berättarröst och författare, i synnerhet som agenten inte är synlig. Det kan helt enkelt vara ett sätt att variera uttrycken, men i de elevtexter där den passiva formen används talas det aldrig om att någon eller något aktivt beskriver. Detta kan också vara ett sätt, medvetet eller inte, att undvika att tala om vem det är som beskriver olika saker i texten. Därigenom förmedlas heller inte hur begreppet berättare positioneras i relation till den lästa texten. Elevtexten förmedlar inte någon tydlig bild av hur novellens strukturer ser ut.

I andra fall innehas subjektrollen av ”texten” eller ”novellen”:

Ce texte décrit beaucoup, il y a très peu de dialogue.

/Den här texten beskriver mycket, det finns väldigt lite dialog./ (FRSYF:3)

Novellen beskrev allt som det skrevs om. SEStP:7

Detta är också ett neutralt sätt att förhålla sig till vem som står för beskrivningarna. Genom att använda ”texten” eller ”novellen” undviker man att förhålla sig till berättarperspektiv och till vilken roll författaren egentligen har, vilket kan jämföras med användningen av den passiva verbformen. Det är svårare att som läsare av elevtexten förhålla sig till formuleringarna i det andra exemplet, där avsaknaden av begrepp som preciserar olika aspekter

riskerar att leda till förvirring. Att låta den skönlitterära texten ta en aktiv roll som den som beskriver något är ovanligt i det empiriska materialet och kan betraktas som en variant av att förhålla sig neutralt eller undvika att fastslå vem som beskriver.

Att använda en aktiv verbform kräver ett ställningstagande till vem som ska agera subjekt, vilket i sin tur visar hur man förhåller sig till den skönlitterära texten och de element som finns i den. I elevtexterna finns det några olika exempel på vem som ges rollen av agerande subjekt. Några elevtexter använder ”de” eller ”dom” för att benämna den som står för beskrivningarna:

Det första jag tänkte på när jag läste texten var att de beskrev hur saker såg ut, vad de hade för färg etc. De gav många adjektiv och det tyckte jag var väldigt bra. (SEStF:41)

En till sak jag lade märke till var hur dom beskrev ”lillen”. [...] Men sen när dom beskrev hur han rörde sig och blev varm och tyngre drog jag slutsatsen att de var en levande bebis. Tycker det är dåligt att dom köper en unge till när dom inte kan ta hand om en liten flicka! (SELYP:17)

Vilka ”de” är som åsyftas framkommer inte. Ett sätt att förklara det är att det syftar på författaren, men då fyller pluralformen ingen funktion. I uttrycket ”de gav många adjektiv” är heller inte självklart vilka ”de” är. ”De” skulle kunna syfta på flera icke namngivna karaktärer i novellen, vilket verkar vara fallet i det sista exemplet, där ”dom” även nämns i fortsättningen och då om karaktärer i den lästa texten. Detta kan vara uttryck för ett slarvigt sätt att formulera sig i en stressad och ovan situation, men också för en vag uppfattning om upphovsmannen bakom ett verk, liksom om olika berättarröster inuti verket.

I andra elevtexter sägs uttryckligen vem det är som beskriver. I följande exempel är det författaren som har den rollen:

Författaren har mycket väl och detaljrikt beskrivit människornas utséende och betéende. (SELStP:8)

Jag lade också märke till författarens relativt bra förmåga att beskriva både miljö och karaktärerna på ett förståeligt sätt. Han/hon beskrev både människornas attribut och omgivningens detaljer. (SELStF:3)

Tout d’abord, l’auteur nous décrit le lieu de l’histoire : une maison majestueuse sur Hedge Island.

/Först och främst beskriver författaren platsen för historien: en imponerande villa på Hedge Island./ (FRLStF:16)

I exemplen framstår beskrivningarna som ett berättartekniskt grepp från författarens sida, vilket används för att förmedla något till läsaren. Begreppet används för att tala om den lästa texten som ett verk där upphovsmannen blir betydelsefull. Detta implicerar att de berättartekniska aspekterna fyller en funktion som förmedlare av något från författaren till läsaren. I dessa exempel tas ingen hänsyn till att berättarperspektivet eller synvinkeln skulle kunna ha en påverkan på det sätt på vilket beskrivningarna i texten görs. Även om de omnämns som ett berättartekniskt grepp, utvecklas inte analysen i relation till exempelvis karaktärerna.

Om berättaren istället får utgöra subjektet, den som beskriver, implicerar det ett annat sätt att förhålla sig till den skönlitterära texten. För det första behövs kunskap om en möjlig separation mellan författare och berättare och för det andra krävs att man i texten kan identifiera denna berättare.

Le narrateur décrit une famille, et tel qu'il la décrit, on aurait l'impression qu'il en fasse partie.

/Berättaren beskriver en familj och så som han beskriver den har man nästan intrycket att han är en del av den./ (FRLStP:10)

Pour moi ce texte est très descriptif, dans tout le texte quasiment le narrateur décrit.

/För mig är den här texten mycket beskrivande, i hela texten i stort sett beskriver berättaren./ (FRSYF:1)

Det känns som att hon beskrivs av en berättare, och att man sen får ta del av hennes tankar. (SELStF:1)

I det första exemplet används det sätt på vilket beskrivningarna är gjorda för att placera berättaren i relation till övriga karaktärer. Detta exempel skiljer sig från de två andra genom att det problematiserar förhållandet mellan berättaren och de karaktärer som beskrivs. Det finns dock ingen information i elevtexten om exakt vad i beskrivningarna som föranleder intrycket. I det andra exemplet är självklart berättaren den som beskriver och det påpekas att den gör det genom hela texten. I det sista exemplet är visserligen den grammatiska verbformen passivum men en berättare anses stå för beskrivningarna. I exemplet framträder en viss osäkerhet i relation till berättarperspektivet, genom att det försiktiga ”det känns som” används.¹⁰⁶ Att istället för att tala

¹⁰⁶ ”Pour moi”, som inleder det andra exemplet (FRSYF:1), kan också betraktas som en osäkerhetsmarkör (oavsett hur det egentligen förhåller sig tycker *skribenten* att

om beskrivningarna som en författares verk framhålla att det är en berättare som står för dem gör att det inte längre är relationen mellan författaren och läsaren som är det centrala. I många av de elevtexter där begreppet berättare används finns därtill åtminstone en antydning till reflektion över relationen mellan berättaren och de andra karaktärerna.

Detta ska jämföras med de fall där en av karaktärerna får ta rollen som subjekt, den som beskriver. Att inte tala om berättare utan om att den lilla flickan beskriver något påvisar en uppfattning om en skillnad mellan berättarrösten och huvudkaraktären. I elevtexterna har då slutsatsen dragits att dessa inte är samma person. Samma saker som sägs vara beskrivna av berättaren i andra texter kan sägas vara beskrivet av en av karaktärerna. Detta är ytterligare ett tecken på att berättarstrukturen och perspektivet i den lästa texten är svåra att reda ut, och det illustrerar en förståelse för hur en skönlitterär text kan vara konstruerad. Trots att detta egentligen inte handlar om berättarperspektivet är det på sätt och vis i fokus:

J'ai remarqué aussi que s'est une petite fille qui raconte l'histoire, elle n'arrête pas de décrire le comportement de sa maman. « Des femmes comme maman en haut de maillot de bain satiné et pantalon cigarette en soie ». Elle décrit aussi le passé de sa mère.

/Jag lade också märke till att det är en liten flicka som berättar historien, hon beskriver hela tiden sin mammas beteende. ”Kvinnor som mamma i blanka baddräktstoppar, långbyxor i siden med pinnsmala ben”. Hon beskriver också sin mammas förflutna./ (FRLYF:3)

Det första jag lade märke till var när flickan beskrev hur hon helt plötsligt inte var det enda barnet i familjen längre. (SESSTP:21)

Pourtant, elle semble éprouver de l'affection pour cet enfant, qui la fascine. Ainsi, elle le décrit en des termes affectueux [...].

/Hon verkar emellertid ha varma känslor för detta barn, som fascinerar henne. Så beskriver hon honom i kärleksfulla termer [...]./ (FRSStF:16)

Att låta en av karaktärerna få rollen av den som beskriver är inte helt oproblematiskt, då frågan är vilken bild av berättarperspektiv och berättarstrukturer i den lästa texten som förmedlas till någon som inte själv har läst den. Det kan diskuteras om det är tillräckligt att säga att det är flickan som

texten är beskrivande). Det är dock inte självklart att kommentaren ska uppfattas på det sättet, utan det kan vara ett sätt att lyfta fram det man har lagt märke till (i stil med ”Vad mig anbelangar har jag lagt märke till att texten är mycket beskrivande”).

beskriver och likaså om det är rättvisande för den lästa texten i sig att tala om beskrivningarna på detta sätt, helt uteslutande kommentarer om berättarperspektivet.

Beskrivande eller berättande text

Att använda adjektivet ”beskrivande” för att karakterisera en text framstår inte som problematiskt i elevtexterna, men det kan möjligen vara det för läsaren av dem. Det sätt på vilket adjektivet används i de svenska elevtexterna tyder på att ingen åtskillnad görs mellan olika texttyper, vilka kan förekomma inom samma text. Claes-Göran Holmberg och Anders Ohlsson (1999) skiljer exempelvis på berättande texter och argumenterande texter. Beskrivande texter innebär i deras definition (som bygger på Seymour Chatman 1989) att de ”porträtterar eller avbildar och framstår därmed som verbala motsvarigheter till måleri” (Holmberg & Ohlsson 1999:12). Däremot kan en roman eller en novell innehålla beskrivande partier. Det riskerar att bli förvirrande att beteckna en berättande text, i detta fall en novell, som beskrivande. Exempel ur två franska elevtexter visar att distinktionen kan göras:

Ce texte est aussi très narratif et descriptif [...].

/Den här texten är också väldigt berättande och beskrivande./ (FRLStF:1)

Ce texte est descriptif avec de nombreux verbes à l'imparfait (ex. « brillait », « levait », « était »...). Il est aussi narratif avec des verbes au passé simple.

/Den här texten är beskrivande med många verb i imparfait (ex. ”brillait”, ”levait”, ”était”...). Den är också berättande med verb i passé simple./ (FRLStF:15)

Att franskan har två tempus för förfluten tid (*imparfait* och *passé simple/passé composé*) vilka relateras till olika sätt att betrakta förfluten tid förklarar att distinktionen görs. Det går inte att helt överföra denna distinktion till svenska förhållanden eftersom vi inte skiljer på berättande och beskrivande tempus i förfluten tid på samma sätt. Detta är till viss del en diskussion som hamnar vid sidan av de litterära begreppen, men det faktum att många elevtexter talar om den lästa skönlitterära texten som beskrivande visar att det finns anledning att diskutera texttyper. Det kan också betraktas som en avspiegling av det som sker i litteraturklassrummet, genom att den franska litteraturundervisningen har starka band till ett strukturalistiskt synsätt där också olika narrativa strukturer uppmärksammas.

I flera elevtexter används begreppet beskrivande tillsammans med en förstärkning:

Jag lade märke till att de botte väldigt fint. Ett stort hus med mycket boyta och tillhörande pool. Det fick mig att undra vad föräldrarna jobbade med. Texten var väldigt beskrivande. (SESSStF:7)

Det är en väldigt beskrivande text. På 12 sidor händer det inte så mycket, men man får ändå mycket information. Det är inte bara beskrivningar om hur det är nu utan även tillbakablickar, antagligen för att man tydligare ska förstå hur den lilla flickan tänker. (SESSStF:30)

De plus, ce texte est très descriptif, cela nous aide à visualiser les différents scènes et à nous approprier l'histoire.

/Dessutom är den här texten mycket beskrivande, det hjälper oss att visualisera de olika scenerna och att ta till oss historien./ (FRSSStF:21)

Förstärkningen ”väldigt” i de två svenska elevtexterna kan förstås som ett sätt att tala om att den lästa texten innehåller många beskrivningar, i synnerhet i det andra exemplet, i vilket det också konstateras att mycket information tillhandahålls genom dem. I det avslutande franska exemplet sägs också att texten är mycket beskrivande, men här får den beteckningen en annan nyans om detta beskrivande ställs i kontrast till ”narratif”. Ett annat sätt att nyansera hade varit att tala om att det i den lästa texten finns många beskrivande partier. I elevtexterna framstår emellertid inte beteckningen beskrivande som problematisk utan adjektivet används för att karakterisera novellen.

De fall som har analyserats visar att de litterära begreppen fyller olika funktioner i elevtexterna och att de behövs för att beskriva, analysera och värdera den narrativa texten. Analysen av användningen av begreppen författare och berättare, liksom berättande och beskrivande, har visat att en klar distinktion inte alltid görs. Vaga eller felaktiga uppfattningar om begreppens innebörd kan leda till förvirring och missuppfattningar, både för eleven som läsare och för läsaren av elevtexten. Analysen har också visat att begreppens förekomst i elevtexterna inte behöver innebära att en litterär analys genomförs, utan att de också kan användas för en närmast instrumentell uppräknings av olika stilistiska drag.

Som en motpol till de elevtexter där litterära begrepp används finns ett stort antal texter som är skrivna på ett vardagligt språk. I det följande undersöks om begreppen i sig är nödvändiga för att man ska kunna lägga märke till stilistiska aspekter i den lästa texten och hur litterära och stilistiska drag lyfts fram i de elevtexter som huvudsakligen har ett vardagligt uttrycks sätt.

Vardagliga uttryckssätt

Ytterligare en aspekt av begreppsanvändningen är således frågan om hur man talar om en narrativ text om en aktiv litteraturvetenskaplig begreppsapparat saknas. Att framställningen blir mer vardaglig kan konstateras men det behöver inte innebära att innehållet i de elevtexter som inte använder en litterär begreppsapparat behöver skilja sig från dem som har ett litteraturvetenskapligt uttryckssätt.

I följande elevtext har miljöbeskrivningen noterats, men istället för att tala om att det är en beskrivning används en vardaglig begreppsapparat:

Det första jag tänker på är att de berättar om alla grejerna dom har där vid sommarstugan. Dom börja rabbla upp vid ett antal ställen där det stog folk på, så som till exempel vid swimmingpolen och på Tennisbanorna. Så det jag tänker då i mitt huvud är att dom har en väldigt rik familj som har råd med allt det vid sin sommarstuga. (SELYP:8)

I elevtexten sägs att det ”rabblas” upp platser där festdeltagarna rör sig, och att de har mycket saker vid sitt hus. Tack vare de detaljerade miljöbeskrivningarna kan läsaren skapa sig en bild av vilken typ av familj det handlar om. Det är stilgreppens funktion i den lästa texten och deras effekt på läsaren som berörs i den sista meningen i utdraget. Språket i elevtexten är vardagligt, snarast talspråkligt, men fyller egentligen samma funktion som när den lästa texten analyseras med hjälp av litterära begrepp.

Följande franska text har en hel del gemensamt med den ovanstående. I båda elevtexterna lyfts överklassmiljön fram som något väsentligt. Båda texterna räknar upp exempel på olika delar av karaktärs- och miljöbeskrivningen:

Une réception luxueuse

Nous pouvons constater que beaucoup de mots mettaient en valeur les personnages de la réception ainsi que le lieu.

« Un plancher gris si brillant » « meubles en osier » « toits pentus en shingle » ces morceaux de phrases montre une partie de la richesse de la Maman. « Vin blanc » caviar russe » « saumon fumé » la maman doit avoir beaucoup de sous pour acheter de la nourriture si chère.

Les matieres comme le satin et la soie valent cher et pourtant les personnages en portent.

/En lyxig mottagning

Vi kan konstatera att många ord framhävde karaktärerna på mottagningen liksom platsen. ”Ett golv så skinande” ”rottingmöbler” ”branta spånklädda tak” dessa bitar av meningar visar en del av mammans rikedom. ”Vitt vin”

”rysk kaviar” ”rökt lax” mamman måste ha mycket stålar för att köpa så dyr mat. Material som satäng och siden är dyrt och ändå bär karaktärerna det./ (FRLStF:8)

Inte heller i detta textutdrag används beskrivningar som begrepp. Istället sägs att det är ”många ord” som lyfter fram karaktärer och miljöer. Detta kan kopplas till talet om lexikala fält, även om inte detta begrepp används här. Samma slutsats som i det svenska exemplet ovan – att mamman är rik – dras utifrån beskrivningarna. Till skillnad från den svenska elevtexten finns det här citat och det är inte oväsentligt, eftersom de kan väga upp avsaknaden av litterära begrepp. Det blir därmed tydligare vad som avses med de vardagliga begreppen. Det finns också en medvetenhet om att beskrivningarna kan användas i framställningen för att karakterisera såväl miljöer som karaktärer. Även om begrepp saknas visar den senast citerade elevtexten således en större litterär medvetenhet.

I följande exempel berörs också de detaljerade beskrivningarna men här sägs att sådant som av eleven inte upplevs som relevant beskrivs noggrant:

Jag tycker att det var en ganska konstig novell för den som skrev den förklarar allt som egentligen är oviktigt väldigt tydligt, t.ex vad dom har på sig väldigt inriktat och hur huset såg ut. (SELStP:4)

Ett litterärt verkningsmedel noterats och för att beskriva detta används begreppen ”förklarar” och ”tydligt” innebär att skribentens åsikt om den lästa texten framgår. Det värderande omdömet ”ganska konstig” motiveras med hjälp av stilistiska aspekter. Begrepp för författare eller berättare saknas – istället står det ”den som skrev”. Avsaknaden av begrepp leder till tolknings-svårigheter – vad betyder det till exempel att ”den som skrev” förklarar ”väldigt inriktat”? Ytterligare ett exempel på att det riskerar att bli otydligt finns i nästa text, där kommentarerna om ett ”djup” och om att texten är ”luddig” inte är självklara:

all onödig fakta och tankar som Det gavs exempel på tex. hur snickarna gick omkring på taket? Visst det gör att det blir ett helt annat djup i texten men jag tyckte det bara gjorde texten luddigare. Det är ju i och för sig ett barns tankar så det är väl därför man kände att det inte klaffa. riktig med ens egen syn. på det hela.

finner det inte lätt att utföra arbetet längre. (SELStP:9)

Elevtexten är textnära, eftersom kopplingar görs direkt till novellen (snickarna på taket är ett exempel), men att använda en vardaglig terminologi som inte förklaras ökar risken för kommunikativa begränsningar. Även i

detta fall kan det vara de detaljerade beskrivningarna som åsyftas när det står ”all onödigt fakta och tankar som det gavs exempel på”¹⁰⁷, men det är inte helt självklart. I elevtexten finns ett resonemang som behandlar att orsaken till de detaljerade beskrivningarna (”Det är ju i och för sig ett barns tankar så det är väl därför man kände att det inte klaffa”), vilket visar att det finns en kunskap om olika berättarperspektiv.

Samtliga dessa elevexempel har gemensamt att de talar om ett fenomen i den lästa texten utan att använda något specifikt litterärt begrepp för det. De har lagt märke till beskrivningarna som en viktig del, och uppvisar förståelse för och en reflektion över varför detta stilgrepp används. De har också gemensamt att hela framställningen rör sig inom en vardaglig sfär och innehåller flera talspråkliga inslag.

I elevtexten nedan används begreppet beskrivningar också för att tala om en metafor:

En annan sak är hur han/hon som skrivit novellen beskriver olika saker. Ibland är det väldigt enkla och vanliga om man kan säga så. T.ex. ”sommarhus, en imponerande viktoriansk trevånings villa med gråsliten fjällpanel och otaliga höga smala fönster”. Sen kan saker beskrivas lite mer ovanligt som t.ex. ”Hon tyckte om när lillen försökte le mot henne med den lilla snigelmunnen som var våt av spott. De här beskrivningarna gör det lite roligare att läsa. (SELStP:5)

I elevtexten talas om vilken funktion bildspråket fyller i, alternativt vilken effekt det har på läsaren (beroende på om den sista meningen tolkas som ett generellt eller ett personligt påstående). Det tvekande tonfallet i elevtexten tyder på en viss osäkerhet om hur man kan tala om det som har noterats (”om man kan säga så”). Det görs en åtskillnad mellan enkla och vanliga respektive ovanliga beskrivningar, där de senare exemplifieras med metaforen ”snigelmunnen”. Det generella begreppet beskrivningar används i en utvidgad betydelse och ett mer specifikt litterärt språk saknas. Bildspråket beskrivs som betydelsefullt och den ovanliga bilden ”snigelmun” har uppmärksammas. Detta visar att läsningen kan ha genererat en främmandegöringseffekt, vilken i sin tur har lett till en emotionell respons på den lästa texten. ”Snigelmunnen” är ett oväntat inslag i läsningen, vilket leder till att det uppmärksammas. Elevtexten kan läsas som ett exempel på hur samspelet med strukturerna i den narrativa texten kan användas för att skapa reaktioner hos

¹⁰⁷ Ytterligare ett exempel på hur fenomen i den lästa texten omtalas som ”fakta” finns nedan.

läsaren. Detta beskrivs med ett vardagligt språk utan att en litteraturvetenskaplig begreppsapparat är verksam.

I exemplet nedan betecknas bildspråket som fakta:

Om jag analyserar texten ytterligare så skriver författaren ibland meningar som sedan byggs upp på fakta. Det är ganska intressant. Jag har två exempel: ”Måsarna ser så fria ut, titta på måsarna! sa mamma och skuggade ögonen med handen. Men måsar är varelser som drivs av hunger, varje vaken sekund i deras liv är en fråga om hunger.” och sedan även: ”Och Lillen började gnälla som om han var otålig på henne och ville komma ut i ljuset utomhus och sparkade med sina knubbiga små ben så där som en katt gör när man lyfter upp den för att krama den och den sprattlar och snor sig och försöker komma loss.” (SEStF:38)

I inledningen till denna elevtext påtalas de många beskrivningarna, samt deras effekt på läsaren – denna kunde få en bild av hur det såg ut. Det är inte helt självklart hur man ska förstå utläggningen om ”meningar som sedan byggs upp på fakta” ska förstås. Det första citatet handlar om mammans kommentar om måsarna, vilken har tolkats som insprängda fakta om måsar. Mammans kommentar har här snarast lästs som ett inlägg från författaren med information till läsaren om hur måsar agerar. I det andra citatet ingår en liknelse (”sådär som en katt gör när man lyfter upp den för att krama den och den sprattlar och snor sig och försöker komma loss”) vilken inte har identifierats, utan istället kallas för fakta som lagts in i texten. Bilden som ska beskriva hur bebisen sparkar med benen läses istället som en faktainformation till läsaren. I ett större perspektiv väcker detta förhållningssätt frågor om vilken uppfattning om en skönlitterär text och dess verkningsmedel som ligger bakom denna läsning och vilka konsekvenser det får för förståelsen.

Exemplen ovan visar att en litterär analys kan genomföras i elevtexterna, trots avsaknaden av en adekvat begreppsapparat. Med hjälp av vardagliga uttrycksätt förmedlas en bild av textens stildrag. När det finns belägg i form av citat eller exempel underlättas förståelsen av elevtexten i relation till den lästa texten. Liksom i fallet med pseudobegrepp föreligger dock en risk för brister i kommunikationen när elevtexten innehåller en vardaglig, icke vedertagen begreppsapparat.

Diskussion

I analysen av begreppsanvändningen framträder några olika sätt att hantera den narrativa textens litterära egenskaper. En litteraturvetenskaplig begreppsapparat används i elevtexterna för att beskriva strukturer. Begreppen kan också kopplas till analytiska eller värderande faktorer, vilka rör både stilgreppens funktion i texten och deras effekt på läsaren. Om begrepp saknas för ett litterärt fenomen går det att ta sig runt den problematiken genom att använda en mer vardaglig begreppsapparat för att förmedla sina iakttagelser. Detta kan fungera väl, men påverkar framställningen i stort. I analysen av elevtexter framkommer också att det i vissa fall är fråga om ”pseudo-begrepp”, det vill säga att begreppen används, men på ett felaktigt sätt eller utan att det går att avgöra hur mycket substans de har.

Det går att använda novellen som ett facit och konstatera om ett påstående är korrekt, men utan exempel i form av citat går det inte att avgöra om begreppen hänvisar till det de ser ut att tala om. Torell et al. använder begreppet aktiv begreppskänedom (Torell 2002:92) och möjligen kan man tala om en passiv begreppskänedom som verksam utan att begreppen i sig används. Ur det perspektivet går det att ifrågasätta vilken typ av lärande som sker. I inledningen till detta kapitel citerades bland andra Schoultz (2002) som säger att lärande sker genom en socialisering in i en diskursiv tradition inom ett ämne. Vad har man lärt sig om man lyssnat till men inte approprierat en diskurs? Halldén (2002) talar om att begreppen kan förekomma på en metanivå, exempelvis i undervisningssituationer, men att deras användning inte alltid blir vetenskaplig. Istället kan kontexten tolkas vardagligt och referensramen gör då att, trots att begrepp används, att diskussionen förs på en common sense-nivå.

Detta resonemang utgår ifrån begreppens betydelse för att tala eller skriva om narrativ text, det vill säga för att kommunicera om den med andra. När det istället handlar om att beskriva sina egna emotionella reaktioner på det lästa blir begreppen mindre viktiga. Det visade exemplet med ”snigelmunnen” ovan. Det fungerar att tala om att en bild har uppmärksammats i den lästa texten för att den är ovanlig och inte hör till det förväntade. Den process som implicit beskrivs i ett sådant resonemang visar att bildspråket kan ha en främmandegöringseffekt som leder till att man stannar upp i läsningen för att analysera och att detta inte behöver vara kopplat till begreppsanvändning.

Detta leder fram till frågan om vilken funktion begreppen fyller, men också vilken grad av specialisering som behövs för att hantera en skönlitterär text. Kunskap om olika berättartekniker hade, i en del elevtexter, kunnat bidra till ökad förståelse, i dubbel bemärkelse. Läsaren av novellen hade kunnat reda ut saker enklare och läsaren av elevtexten hade kunnat förstå vad som avses på ett enklare sätt. Exempelen visar dock också att det går att tala om ett avancerat innehåll och en komplicerad berättarstruktur och att det går att föra en kommunikation om skönlitterära litterära texter trots att en relevant ämnesspecifik begreppsapparat saknas. Det fungerar oftast att beskriva en narrativ text med vardagliga begrepp, men att analysera mer komplexa förhållanden blir svårare. Analysen av hur ”författare” och ”berättare” eller andra varianter används i kombination med olika begrepp för perspektiv, visar dock att det finns en risk för att kommunikationen blir bristfällig eller oklar om precisa termer saknas. Ovan användes Bakhtins (1981/2008) dialogbegrepp för att beskriva relationen mellan text och läsare som en dialogisk kommunikationssituation. Om man inte använder litteraturvetenskapliga begrepp riskerar dialogen med texten att bli begränsad. Kommunikationen mellan sändare (text) och mottagare (läsare) hämmas. En potentiell risk ligger också i överföringen mellan en teoretisk och en praktisk kontext, där studier inom andra ämnesdiscipliner visat att elever inte alltid förmår överföra en teoretisk begreppsapparat till en praktisk kontext (Halldén & Österlind 2007).

Ett annat resultat av analysen av begreppsanvändningen i elevtexterna är att det finns skiftande och emellanåt vaga uppfattningar om vem som står bakom den narrativa texten. När begreppet författare används impliceras en syn på litteraturen som något färdigt och beständigt. En syn på läsaren som medskapare av den narrativa texten framträder när det i elevtexterna beskrivs hur beskrivningarna fått dem att måla upp bilder i huvudet. I de fall där ”de” står för beskrivningarna är det inte uppenbart vem som åsyftas. Oavsett om en aktiv eller passiv form används kan det tolkas som att en övergripande diskurs från litteraturundervisningen syns i det sätt på vilket elevtexterna förhåller sig till begreppen författare och berättare.

Hur man talar om skönlitterära texter i skolan hänger nära samman med vilket syfte litteraturundervisningen har. Det går att argumentera för att man, liksom inom naturvetenskapen, behöver en begreppsapparat för att kunna diskutera ett fenomen inom litteraturvetenskapen. Detta kan implicera en syn på den skönlitterära texten som vilket analysobjekt som helst, vilket riskerar

att bli problematiskt eftersom läsning av skönlitteratur också är förenat med en emotionell dimension.

I en analysituation i skolans litteraturundervisning kan man närma sig en litteraturvetenskaplig diskurs, men det går inte att säga att skolans diskurs helt överensstämmer med den litteraturvetenskapliga. Däremot är det möjligt att tala om en skollitterär diskurs, vilken ligger mellan den vetenskapliga läsningen och den privata läsningen.

Komparativa aspekter

I olika kontexter närmar sig den skollitterära diskursen antingen mer den vetenskapliga eller den vardagliga. För denna undersöknings vidkommande kan man betrakta det som att den skollitterära diskursen i Frankrike ligger nära den vetenskapliga och den svenska ligger nära den vardagliga, vilket illustreras av figur 2.

Figur 2 Den skollitterära diskursen i relation till en vetenskaplig respektive vardaglig diskurs i Sverige och Frankrike



Detta är förstås nära kopplat till vilket syfte litteraturundervisningen i skolan har. Den skollitterära diskursens plats i figuren är heller inte konstanthållen i en kontext, utan kan variera över tid. Som exempel på detta kan anföras de ämnesplaner i svenska för gymnasiet som är gällande i skrivande stund. Jämfört med de kursplaner som gällde när elevtexterna i undersökningen tillkom har en förskjutning mot den vetenskapliga diskursen inträffat.

Den skollitterära diskursens plats kan också variera inom en kontext, oberoende av ramfaktorer av olika slag. Den påverkas då av mer individuellt präglade faktorer, som den enskilda lärarens preferenser inom ramen för vad styrdokumentet stipulerar. Oavsett vilka faktorer som påverkar går det att betrakta den skollitterära diskursens förflyttning mellan de två andra som en

kamp mellan två motpoler, där det egentliga syftet med skolans litteraturundervisning står i centrum. Litteraturläsning i skolan är ett fenomen som i vissa avseenden skiljer sig från den läsning som görs i andra sammanhang. ”To be asked, to generate an explanation of a literary work, as commonly occurs in the literature classroom or in many empirical studies, is perhaps atypical of most reading situations”, säger exempelvis David S. Miall (2002). Detta innebär att det måste finnas en balans mellan de olika typerna av läsningar: den skolmässiga och den privata.

En komparativ analys av begreppsanvändningen i elevtexterna visar att det i de franska elevtexterna finns tydligare övergripande mönster. Ungefär samma begrepp återkommer i flera texter och de används på ungefär samma sätt. I de franska elevtexterna används begreppen både för att beskriva och analysera den lästa texten. Ibland är de en uppräkningslista av ett antal stilistiska drag – med eller utan konkreta exempel – men de används också för att analysera vilken funktion dragen fyller i texten. I vissa fall kan man misstänka att elevtexterna avspeglar undervisningen och att det är en mer eller mindre automatiserad process att inför en skönlitterär text i ett skolsammanhang använda en begreppsarsenal. Ett problem är att det i vissa elevtexter resulterar i en närmast katalogliknande uppräkningslista av ett antal stilgrepp, utan att läsaren av elevtexten vet vilken mening som läggs i begreppen. I vissa fall rör det ganska komplicerade begrepp. Ibland går det att utläsa att de begrepp som används är pseudobegrepp eller helt saknar innehåll. För att ge en rättvisande bild av de franska elevtexterna ska dock påpekas att många av dem också använder begreppen i flera olika funktioner, både beskrivande, analyserande och värderande. En aktiv och substantiell begreppsanvändning är vanligare i de franska än i de svenska elevtexterna.

I de svenska elevtexterna framträder inte lika tydliga mönster, utan de har en mer individuell prägel. Även om begreppen saknas uppvisar flera elevtext-exempel relativt fantasifulla och kreativa lösningar för att tala om stilistiska verkkningsmedel. De svenska elevtexterna innehåller en hel del analytiska element, trots att språket i dem generellt är mer vardagligt. Detta visar att det går att analysera den lästa texten även utan en avancerad litterär begreppsapparat. Det blir dock problematiskt att förhålla sig till mer komplexa aspekter, inte minst att förklara för läsaren av elevtexten vad som egentligen åsyftas. Ytterligare en aspekt är att en majoritet av de svenska elevtexterna återfinns inom den innehållsrelaterade domänen. Att redogöra för ett händelseförlopp ställer inte lika stora krav på en litteraturvetenskaplig be-

greppsapparat, vilket kan förklara att språket är mer vardagligt i de svenska texterna. Detta visar i sin tur att det sätt på vilket en narrativ text hanteras får konsekvenser i olika led.

7. Diskussion och slutsatser

I det avslutande kapitlet diskuteras avhandlingens viktigaste slutsatser i relation till en mer övergripande diskussion om skönlitteraturens plats i dagens skola. Inledningsvis sammanfattas och analyseras de viktigaste resultaten av komparationen av de svenska och de franska elevtexterna, varpå diskussionen övergår till att handla om effekterna av olika typer av socialisation genom undervisning i ett större perspektiv. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om litteraturredaktiska implikationer av studien, samt några förslag på vidare forskning.

Litterär socialisation är, vilket redan påtalats, inte något som sker enbart i en skolkontext. Social bakgrund, familjens och så småningom individens egna läsvanor, utbildning, intressen och mycket annat påverkar det sätt på vilket läsaren förhåller sig till den skönlitterära texten och till läsning överhuvudtaget (se t.ex. Kraaykamp 2003; Heath 1983). Detta kan man inte bortse ifrån, men huvudintresset i denna avhandling har varit ett annat: skolans litteraturundervisning och det sätt på vilket denna påverkar olika aspekter av litteraturreception. Analyserna av elevtexterna visar att det finns likheter, men också tydliga skillnader i hur den lästa texten hanteras i elevtexter från de två nationella kontexterna Sverige och Frankrike, i vilka litteraturundervisningen har delvis olika inriktning. Detta innebär att olika sätt att behandla skönlitterära texter i skolans litteraturundervisning också får tydliga konsekvenser för elevernas reception av den narrativa texten och för hur de förhåller sig till denna, oaktat deras skiftande bakgrund och förkunskaper. De mönster som kan ses i elevtexter från samma kontext kan kopplas till hur olika undervisningstraditioner och ramfaktorer påverkar. Det finns alltså fog för att hävda att man, åtminstone i det lässammanhang som undersökningen utgör, oavsett social bakgrund, är påverkad av en konvention för litteraturläsning, en konvention som man har lärt sig genom litteraturundervisningen i skolan.

Litterär socialisation i Sverige och Frankrike

Tabell 16 nedan illustrerar de viktigaste skillnaderna mellan de svenska och de franska elevtexterna i undersökningen.

Tabell 16 Sammanställning av de viktigaste skillnaderna mellan svenska och franska elevtexter

Svenska elevtexter	Franska elevtexter
Personligt	Distanserat
Autonomi	Regler, ramar
Egna åsikter	Analys
Gissningar	Närläsning
Individuella lösningar	Mönster
Vardagsspråk	Vardagsspråk, men använder litteraturvetenskapliga begrepp

Resultaten av undersökningen kan relateras till Bernsteins (1990) begrepp sammansatt och integrerad kod och inledningsvis relaterades det franska systemet till den sammansatta koden och det svenska till den integrerade. Resultaten måste också relateras till undervisningstraditionerna och till vad som anses vara ett värdefullt kulturellt kapital. I den franska kulturfären betraktas kunskaper om den inhemska kanoniserade litteraturen som ett viktigt kulturellt kapital. Detta återspeglas också i litteraturundervisningen. Kännedom om den kanoniserade litteraturen betraktas som en väsentlig del av den bildade elevens habitus. Det är tveksamt om detsamma kan sägas om den svenska kulturfären. Det kulturella kapitalet kan inte sägas ha samma innehåll och betydelse i den svenska kontexten, vilket också syns om man betraktar den plats den kanoniserade litteraturen har haft i skolans litteraturundervisning under senare år. Att skillnader förekommer har således kulturella, historiska och systemrelaterade orsaker. Konsekvenserna av dessa skillnader blir emellertid viktiga.

Undersökningen visar att de svenska eleverna har ett personligt förhållningssätt till den lästa texten, vilket gör att deras läsningar får en tydligare individuell prägel. Detta kan tolkas som att det finns en viss grad av autonomi i de svenska elevtexterna, relativt sådant som skulle kunna verka kontrollerande eller styrande. Lite motsägelsefullt skulle man alltså kunna säga att det övergripande mönster som finns i de svenska elevtexterna är individualismen. Denna individualism tar sig också uttryck i att det finns ett utrymme för den personliga åsikten, oavsett om denna rör sig om innehållet, stilistiska aspekter eller om genren som sådan. Detta kan relateras till den integrerade koden, där ramarna inte är lika fasta.

Ett sätt att tolka detta resultat är att de svenska eleverna genom undervisningen socialiseras till att våga ta ställning och uttrycka sina åsikter om skönlitterära texter. Detta är förstås positivt, men det riskerar att bli problematiskt om de egna åsikterna inte är grundade i den lästa texten. Undersökningen av hur förståelse konstrueras och av olika tolkningsförfaranden visar att i de svenska elevtexterna förekommer gissningar istället för bokstavliga läsningar när något är svårt att förstå. Det autonoma förhållningssättet tar sig också uttryck i att det finns en frihet i relation till den lästa texten, där egna erfarenheter används till att associera bort ifrån texten.

Den distans som finns i de svenska elevtexterna är således inte i första hand en analytisk distans utan ett avlägsnande, ofta känslöbetonat, från den lästa texten. Torell (2002; 2010) kallar detta för literary transferkompetens och framhåller att denna i huvudsak är positiv och en förutsättning för att fiktionsläsningen överhuvudtaget ska bli fruktsam. Den får dock inte blockera andra kompetenser genom att paralleller dras direkt till den egna verkligheten som om fiktionen vore en sann berättelse:

Fiktionens distans till verkligheten må förefalla hur självklar som helst – den didaktiska medvetenheten om detta är uppenbart otillräcklig åtminstone i Sverige. Utan minsta tanke på något fiktionskontrakt säger grundskolans kursplan för svenskämnet att skönlitteratur ”ger kunskaper om barns, kvinnors och mäns livsvillkor under olika tider och i olika länder”. Det låter som en uppmaning att glömma fiktionens verklighetsdistans och hämta direktinformation om verkliga förhållanden ur litterära texter. Attityden kan nog delvis förklara de *literary transfer-blockeringar* som var så typiska för svenska läsningar i de tidigare nämnda svensk-finsk-ryska läsundersökningarna från 1997-2000, och som är lika vanliga i de undersökningar som Staffan Thorson senare gjort vid Göteborgs universitet. (Torell 2010:42)

I ett annat sammanhang än skolan är detta mindre problematiskt, om syftet med läsningen i första hand är eskapistiskt. Petterssons (2015) undersökning visar också att den främsta anledningen till att ungdomar läser skönlitteratur är att de vill bli underhållna. Detta väcker emellertid frågor om relationen mellan skönlitterär läsning i skolan och på fritiden, vilket diskuteras vidare nedan.

Det finns en viss autonomi i relation till den lästa texten, men utgångspunkten i majoriteten av de svenska elevtexterna att förstå ett innehåll. Det går alltså att säga att de svenska elevtexterna är textnära i utgångsläget och i det läget är läsningen mycket bokstavlig, vilket i detta sammanhang innebär att läsningen sker ord för ord, utan ett övergripande intresse för hur texten

egentligen är uppbyggd. Det finns en risk för att de sammanfattningar som görs inte är sammanfattningar av fabeln utan strikt följer sujetten. Detta tyder på en oförmåga att få överblick över den lästa textens olika delar. Den litterära socialisationen i den svenska kontexten leder, enligt resultaten av denna undersökning, till en ytlig läsning, där det inte är fråga om det som Öhman (2015) kallar för att ”skugga intrigen”. Istället är det många som kortfattat presenterar det de anser vara de viktigaste händelserna i den lästa texten. Att göra ett handlingsreferat eller att skugga intrigen behöver i sig inte innebära en ytlig läsning, utan kräver exempelvis kunskap om narrativa strukturer. Detta är också en aspekt som syns tydligt i undersökningens olika analyser, där det visar sig att de handlingsreferat som inte tar hänsyn till exempelvis en uppbruten kronologi i form av analepser, blir ytliga sammanfattningar som ibland inte heller framstår som särskilt förståelsekonstruerande. Detta kan i sin tur hänga samman med att det saknas fördjupade kunskaper om berättarstrukturer och perspektiv, vilket visar sig i analysen av begreppshantering. Det ska dock också betonas att flera av sammanfattningarna visar god förståelse för intrigen och implicerar också att tolkningar har gjorts. Ibland ligger problematiken snarare i hur man uttrycker sina iakttagelser.

Generellt används i de svenska elevtexterna få litteraturvetenskapliga begrepp, vilket också kan tyda på en ovana vid att tala om skönlitterära texter i analytiska termer och med hjälp av en litteraturvetenskaplig begreppsapparat. De svenska elevtexternas mer vardagliga språk förklaras av att det faller sig naturligt att när huvudfokus inte ligger på litterära aspekter blir den litterära begreppsapparaten mindre viktig. Detta kan också jämföras med Bernsteins integrerade kod, där ett vardagligt förhållningssätt till ämnet är vanligt. Avsaknaden av en ämnesrelaterad begreppsapparat kan också leda till att man avstår från att skriva om litterära aspekter som man har lagt märke till.

Brister i analytisk förmåga syns tydligare när man i elevtexterna närmare undersöker hur förståelse konstrueras. När det uttryckligen står i en elevtext att det är svårt att förstå, till exempel samband mellan olika karaktärer eller händelser, är det påfallande sällan den information som ges i texten används för att ge svar på frågor. Detta kan hänga samman med att det innehållsreferat som ofta görs inte överblickar texten som helhet, utan undersöker en del i taget. I den för undersökningen aktuella novellen ges till exempel information om den nya familjebildningen på flera olika ställen i texten och det är ibland fråga om en ganska subtil information. För att man ska kunna använda sig av den krävs således en förmåga att samla och sammanställa

informationen och utifrån detta dra en slutsats. Dock är inte bilden av de svenska elevtexterna helt samstämmig. Det finns exempel på elevtexter som är analytiska och som visar att det finns kunskaper om olika typer av litterära analyser, med eller utan litteraturvetenskapliga begrepp. Detta kan inte förklaras med att det är texter från samma klass, som undervisats av samma lärare, utan inom undervisningsgrupperna kan det finnas ganska stora skillnader.

Ovan nämndes som ett paradoxalt förhållande att det mönster som finns i de svenska elevtexterna är den individuella lösningen. Det är då lättare att skönja mönster i de franska elevtexterna. Jämfört med de svenska håller de sig tydligare inom de ramar som litteraturundervisningen har ställt upp, vilket kan jämföras med Bernsteins sammansatta kod. En annan förklaring till detta är att habitus som betraktas som väsentlig i det franska samhället är kopplad till exempelvis litterär bildning, vilken i sin tur inte får ta sig vilka uttryck som helst. Detta leder till att den egna – känslobaserade – åsikten är ovanlig i de franska elevtexterna.

Mönstren visar sig framför allt i de begrepp som används. Det är samma begrepp som återkommer och samma stilistiska aspekter som kommenteras. Att litterära begrepp används kan också relateras till den sammansatta koden. I ett system där ämnet är avgränsat gentemot andra ämnen blir det mer självklart att utveckla ett ämnesspråk för kommunikation. Undersökningen har dock visat att det finns en risk för att den mer tekniska litteraturundervisningen i Frankrike leder till en ibland oreflekterad uppräknings av ett antal litterära grepp enligt ett visst mönster, utan att analysen eller förståelsen blir mer djupgående. Begreppen riskerar då att ge sken av att en analys är mer substantiell än den verkligen är. Det finns också en risk för att en sådan läsning blir fragmentarisk och inte tar hänsyn till betydelse i en djupare mening. Ovan har också lyfts fram exempel på elevtexter där svårigheter med att skapa en övergripande förståelse för handlingen explicit lyfts fram, också i elevtexter som är skrivna på ett förhållandevis avancerat litteraturvetenskapligt språk. Begreppen i sig är således ingen garanti för ökad förståelse.

Trots att begrepp i en del franska elevtexter radas upp i närmas katalogliknande form, visar undersökningen att de franska elevtexterna generellt är mer analytiska än de svenska. Den närläsning av skönlitterära texter och framför allt textutdrag som förekommer i franska litteraturklassrum som en förberedelse för le baccalauréat syns i elevtexterna genom att den lästa texten faktiskt används vid analysen. Även när tolkningar förekommer används det

som står *på* raderna för att tolka mening i tomrummen. De franska elevtexterna uppvisar också generellt en större distans, vilket i deras fall inte innebär ett avlägsnande från den lästa texten, utan ett neutralt och analytiskt förhållningssätt. Det man distanserar sig ifrån är den emotionella responsen på den lästa texten. Det finns exempel på franska elevtexter där ett känslomässigt engagemang i texten skymtar, men dessa är inte särskilt framträdande i materialet. Det förekommer heller inte några vidlyftiga, experimentella tolkningsutsävningar av det slag som ibland kan ses i de svenska elevtexterna. Förklaringen till detta finns i en litteraturundervisning som inte uppmuntrar till ogrundade åsikter, vilket i sin tur kan förklaras av en lång kulturell tradition i Frankrike, där en välavvägd argumentation är grundläggande i många sammanhang.

I de franska elevtexterna syns att den litterära analysen inte nödvändigtvis bidrar till ökad förståelse. Det är således också problematiskt om läsningen endast blir instrumentell och som en konsekvens av detta oreflekterad. I de svenska elevtexterna hoppas den litterära läsningen inte sällan över och en egen tolkning blir huvudfokus. I de franska elevtexterna fokuseras i högre grad textytan, utan att det reflekteras vidare över olika betydelser. I båda fallen riskerar man att hamna i den naiva eller ytliga läsningen, men på olika sätt. Det ska dock också betonas att det bland elevtexterna från båda kontexterna finns goda exempel på djupgående och relevanta litterära analyser där både känslomässiga och objektivt analytiska delar ingår och berikar varandra. Det finns också fler sådana exempel från den franska kontexten, vilket kan betyda att den närläsning som man där ägnar sig åt innebär större möjlighet till fler perspektiv – kanske helt enkelt för att man får fler redskap – än den svenska friare läsningen.

En annan viktig aspekt handlar om det som i avhandlingen kallas för makrotolkningar. Här visar analysen att dessa är sällsynta i elevtexter från båda kontexterna. Varken ett personligt eller ett analytiskt perspektiv leder således till ett helhetsgrepp på texterna. Detta är problematiskt, i synnerhet om man betraktar tolkning på makronivå (tematik, symbolik, betydelser) som en del av förståelsen av en narrativ text.

Oavsett om man vill att eleverna ska bli litteraturvetenskapligt skolade eller inte är det viktigt att lyfta fram vad socialisationen gör för förståelsen av skönlitterära texter och i förlängningen av texter i allmänhet. Viktigt är således också om en viss inriktning på litteraturundervisningen leder till att begränsa istället för att förbättra förståelsen. Både Frankrike och Sverige har

under en längre tid befunnit sig i perioder av ifrågasättande och omprövning av litteraturundervisningens traditioner. I Frankrike kritiserar exempelvis den fransk-ryske strukturalisten Tzvetan Todorov i sin skrift *La littérature en péril* (*Litteraturen i fara* 2007) en litteraturundervisning i den franska skolan som har kommit att bli alltför teknisk och som tar för lite hänsyn till mänskliga och känslomässiga aspekter i litteraturen:

Lire des poèmes et des romans ne conduit pas à réfléchir sur la condition humaine, sur l'individu et la société, l'amour et la haine, la joie et le désespoir, mais sur des notions critiques, traditionnelles ou modernes. À l'école, on n'apprend pas de quoi parlent les œuvres mais de quoi parlent les critiques.¹⁰⁸ (Todorov 2007:18-19)

Le chemin dans lequel est engagé aujourd'hui l'enseignement littéraire, qui tourne le dos à cet horizon [att läsaren genom litteraturen söker förstå sig själv och världen] (« cette semaine on a étudié la métonymie, la semaine prochaine on passe à la personnification »), risque, lui, de nous conduire dans une impasse – sans parler de ce qu'il pourra difficilement aboutir à un amour de la littérature.¹⁰⁹ (Todorov 2007:25)

I Sverige kritiseras litteraturundervisningen på olika sätt inom olika fält. En kritik går ut på att litteraturen i skolan inte används till att göra litterära analyser:

Man kan till exempel undra varför det på många håll har kommit att uppfattas som förkastligt att lära ut textanalytisk terminologi? Minsta barn lär sig ju som den naturligaste sak i världen en omfattande terminologi för att kunna förstå - och tala om - idrott eller populärmusik? Också den som vill förstå - och tala om - skönlitteratur måste ju ha rätt till ett språk? (Mazzarella 31/7 2003)

Genom sådana inlägg kan man möjligen se ett potentiellt närmande mellan de båda länderna, genom att man i Frankrike mer börjar intressera sig för läsarens roll och för en läsning som inte utesluter känslomässiga aspekter

¹⁰⁸ Att läsa dikter och romaner leder inte till reflektioner över mänskliga villkor, individen och samhället, kärlek och hat, glädje och förtvivlan, men över kritiska begrepp, traditionella eller moderna. I skolan lär man sig inte vad verken talar om, utan vad [litteratur]kritikerna talar om.

¹⁰⁹ Den väg som litteraturundervisningen har tagit idag, som vänder ryggen åt denna horisont [att läsaren genom litteraturen söker förstå sig själv och världen] ("den här veckan har vi studerat metonymi, nästa vecka går vi över till personifiering"), riskerar att leda oss in i en återvändsgränd – för att inte tala om att den svårligen kan mynna ut i en kärlek till litteraturen.

även inom skolan (se t.ex. Laudet 2011), och genom att de nya ämnesplanerna inom GY11 i Sverige på ett tydligare sätt än tidigare lyfter fram litteraturvetenskapliga aspekter. I båda de nationella kontexterna finns det en uppenbar risk för att man inte utnyttjar den potential som finns i de olika sätten att behandla skönlitterära texter. Det svenska friare förhållningssättet måste exempelvis förvaltas så att det inte leder till förståelsehämmande läsningar snarare än förståelsefrämjande, eftersom det finns en risk för att en tolkning långt ifrån den bokstavliga läsningen går på tvärs emot vad som faktiskt står i texten, vilket inte gynnar förståelsen. Det franska analytiska förhållningssättet måste kombineras med element inspirerade av fritidsläsningens eskapism för att undvika en själlös, instrumentell läsning.

Undersökningens konsekvenser och relevans för forskningen

Att som i denna avhandling undersöka effekterna av skolans litteraturundervisning för elevers sätt att hantera skönlitterära texter i termer av litterär socialisation är inte oproblematiskt. Trots att de mönster som finns i elevtexterna kan förklaras av det sätt på vilket skönlitterära texter behandlas i litteraturundervisningen, i synnerhet eftersom undersökningen är genomförd i en skolkontext, finns det individuella variationer. Det går inte att förklara dessa skillnader med att eleverna kommer från olika undervisningsgrupper, vilka kan ha haft olika inriktning, eftersom det också finns skillnader inom en och samma undervisningsgrupp. Detta implicerar i sin tur att den litterära socialisationen genom undervisning, trots att den framstår som betydelsefull enligt undersökningen, inte räcker som förklaring i alla lägen. Personliga intressen, läsvanor och familjebakgrund torde vara viktiga för att förklara en del av dessa skillnader, liksom kognitiva aspekter. Dock är resultaten tydliga – trots individuella skillnader finns det mönster som återkommer i de två kontexterna.

För den litteraturdidaktiska forskningen innebär de i undersökningen tydligt framträdande mönstren att det genom komparativa studier av kontexter där litteraturundervisningen delvis har olika utgångspunkter går att föra en diskussion om vad dessa utgångspunkter får för effekter. Resultaten i denna avhandling visar tydligt att det genom litteraturundervisningen sker en påverkan på litteraturreceptionen, vilket innebär att synen på begreppet litterär socialisation behöver nyanseras. Litteraturundervisningens inflytande

framstår som mer betydelsefullt än vad som oftast framhävs. Genom att fokus riktas mot kollektivet och det gemensamma går det att uttala sig om litteraturundervisningens påverkan på receptionen av en text, även om hänsyn också måste tas till den text som har lästs inom ramen för undersökningen. I avhandlingens inledning redogjordes för immergensperspektivet, vilket också visat sig betydelsefullt i den meningen att lässammanhanget får betydelse för receptionen av texten.

Institutionalisering

Ett annat begrepp som i sammanhanget kan bli relevant är *institutionalisering*. Detta begrepp används främst i sociologisk och socialpsykologisk forskning och betecknar där hur man inom olika system formas av den rådande kulturen. På ett utbildningsvetenskapligt område kan det handla om hur ett visst sätt att undervisa blir allmänt vedertaget och slutligen institutionaliserat. Graham Nuthall (2002) visar till exempel hur former för undervisning varierar väldigt lite, både över tid och mellan olika kulturella kontexter. Enligt Nuthall är detta problematiskt eftersom det finns en risk för att man, även om man retoriskt kan framhäva alternativa undervisningsformer, ändå sitter fast i traditionen. Detta är i sig inte så bekymmersamt, men Nuthall visar att rutiniseringen kan leda till att elevers lärande inte är i fokus. I relation till min undersökning ställer begreppet institutionalisering läraren och skolan som lärandeinstitution i fokus snarare än eleven. Att det sker en institutionalisering av undervisningen får emellertid också konsekvenser för eleverna. När dessa i sin interaktion med den lästa texten tar sin utgångspunkt i de konventioner för litteraturläsning som de internaliserat via undervisningen kan det vara ett tecken på att socialisationen har övergått i en institutionalisering.

Nelson Phillips, Thomas B. Lawrence och Cynthia Hardy (2004) kopplar begreppet institutionalisering till diskurs och argumenterar för att institutioner kan förstås genom diskursanalys och att språket, framför allt texter, är mycket viktigt för institutionaliseringen. Definitionen av institution är hos Phillips et al. "not just social constructions but social constructions constituted through discourse" (Phillips et al. 2004:638). Argumenten relateras framför allt till organisationsteori kopplad till företag, men skulle kunna vara tillämpliga också på skolans område. Att använda begreppet institutionalisering som ett komplement till socialisation kan bidra till ett synliggörande av de traditioner, inte minst språkliga, som har en påverkan på

kommunikationen inom och om exempelvis ett ämne. Att tillämpa institutionaliseringsteorier på litteraturundervisningens område kan möjligen tyckas långsökt, men det kan vara ett sätt att hitta förklaringsmodeller till den litterära socialisation som tydligt framträder i min undersökning.

Textreception och litterär analys

Genom att en och samma text har använts i avhandlingen går det också att analysera vilka aspekter i en skönlitterär text som uppmärksammas. Även om det inte går att generalisera resultaten till alla skönlitterära texter kan de användas för att diskutera exempelvis synen på förståelsekonstruktioner. I tidigare kapitel dryftades ”kampen” mellan å ena sidan förespråkarna för ett förvetenskapligande av litteraturundervisningen, något som har fått ett större genomslag i nu gällande ämnesplaner i svenska, och å andra sidan förespråkarna för en eskapistisk läsning i skolan. Analysen som går på djupet med förståelsebyggande visar att närläsning är en viktig aspekt. Genom närläsning, ofta bokstavlig, undviker man ett antal problem, vilka uppstår om man fyller textens tomrum med gissningar eller enbart med sina egna känslomässiga reaktioner. Närläsning måste i detta avseende emellertid inte innebära en avancerad litteraturvetenskaplig analys, men förståelsebyggandet förutsätter vissa grundläggande kunskaper om berättarteknik.

De textnära läsningarna innebär att den lästa texten är utgångspunkten när förståelsen byggs upp. Genom att relatera tolkningar av tomrum till den information som explicit ges, kan textuellt baserade slutsatser dras. För djupade kunskaper om litterära verkningsmedel bidrar till att de textnära läsningarna i realiteten också ökar förståelsen. Det är självklart att tolkningar av skönlitterära texter, åtminstone i andra sammanhang än de privata, måste ha relevans i relation till en bokstavlig läsning och inte kan gå på tvärs emot vad som faktiskt står i texten. Skaftun (2009) framhåller vikten av att närläsningen kan bidra till ökad kunskap om hur texter kommunikativt är uppbyggda, vilket får effekt inom ett större perspektiv än enbart litteraturundervisningen. Att sätta texten i centrum leder till att en mer grundad och stabilare förståelse skapas (se t.ex Skaftun 2009:84 ff.). Med läsaren i centrum blir förståelsen instabil. Instabilitet måste inte vara något negativt – i begreppet finns en öppenhet mot olika tolkningar, vilka kan vara både textnära och läsarnära. Denna polarisering blir tydlig i analysen av elevtexterna där ett friare förhållningssätt till den lästa texten kan leda till att man får syn på sådant som annars döljs av en alltför strikt analytisk läsning.

Genom ovanstående resonemang skulle det ligga nära till hands att dra slutsatsen att den mer vetenskapligt inriktade riktningen ”vinner”, men riktigt så enkelt är det förstås inte. Att en mer systematisk, ibland kanske teknisk, litteraturundervisning lägger en stabilare grund för den litterära *analysen* är i sig inget kontroversiellt påstående, utan det som kan diskuteras är om syftet med skolans litteraturundervisning är att göra drivna litterära analytiker av eleverna. Min undersökning har också visat att en alltför teknisk läsning riskerar att skymma andra värden som kan kopplas till litteraturläsning. Persson (2015) använder begreppet ”passionerade läsare” (Persson 2015:38) för att tala om de läsare som inte alltid är så synliga i skolsituationen. Daunay (2004; 2007) kritiserar ett synsätt som säger att den distanserade läsaren är den mest avancerade läsaren och att det är ett tecken på bristande erfarenhet att göra emotionellt baserade läsningar. Detta är en annan aspekt på resultaten i denna avhandling och de kan relateras till det sätt på vilket man talar om receptionen av skönlitterär text.

Det innebär att även en litteraturvetenskaplig begreppshantering kan relateras till resultaten. Även om undersökningen visar att kommunikationen underlättas av ett gemensamt språk framgår det också att det inte räcker med en begreppskänedom. Begrepps användning och begreppshantering måste relateras till ett innehåll och även i det sammanhanget blir den lästa texten av betydelse. Av naturvetenskapligt inriktade undersökningar om begrepps användning har vi lärt oss att man kan betrakta lärande som en ökad förtrogenhet med ämnesdisciplinens diskurs (Schoultz 2002), men också att begreppen inte alltid används i sin vetenskapliga definition (Halldén 2002). Det visar sig i min undersökning att detta också är tillämpligt på det litteraturvetenskapliga området. Ett viktigt resultat är att det går att få syn på och att tala om litterära stilmedel utan att använda en litteraturvetenskaplig begreppsapparat, vilket får konsekvenser för hur vi ser på begrepps användningen också inom den litteraturdidaktiska forskningen och för hur vi ser på det sociokulturella perspektiv som säger att man måste ha ett språk för att kunna lägga märke till något.

Resultatet får också relevans för hur man kan se på textreception i ett större perspektiv. Genom den analys som genomförts visar det sig att i en diskussion om litteraturreception i relation till litteraturundervisning, måste hänsyn tas också till begreppet litterär socialisation. Det går att med Iser hävda att det finns färdiga strukturer att reagera på i texten, men dessa måste också relateras till vad undervisningen gör för hur man reagerar på dem. I

denna avhandling är det en enda text som ligger till grund för receptionen vilket gör att det går att relatera de mönster som återkommer i elevtexterna till strukturerna i texten. Om läsaren, med Jenny Bergenmars (2010:21) ord, inte vill stanna inom textens strukturella ramar, är de mer villiga att hålla sig inom de ramar som undervisningen sätter upp. Både den litterära socialisationen och texten som artefakt får således betydelse för den urskilda texten, vilken blir resultatet av ett samspel mellan dessa båda faktorer.

Implikationer för litteraturundervisningen

I undersökningen och i analysen av resultaten har motpolerna eskapistisk och analytisk läsning använts. Detta blir relevant även för studiens implikationer för litteraturundervisningen, vilken måste relateras till den mer övergripande frågan om vilket syfte skolans litteraturundervisning egentligen ska ha.

Genom analysen av undersökningens elevtexter har det visat sig att risken för missförstånd ökar när den lästa texten inte tas som utgångspunkt. Att detta kan vara problematiskt också i ett större perspektiv, där läsningen av skönlitteratur skulle kunna bidra till textförståelse även av andra texttyper, är uppenbart. Dock går det att argumentera för skönlitteraturens särart som texttyp och hävda att det inte är samma sak att läsa skönlitteratur som att läsa facktexter. Oavsett hur man ser på detta visar undersökningen i denna avhandling tydligt att det blir svårare att ta sig igenom en text om man inte är uppmärksam på den information som ges i texten och om den framstår som obegriplig ökar också risken för att den inte heller säger läsaren något på ett emotionellt plan. Detta resonemang väcker också åter frågan om litteraturundervisningens syfte; även om huvudsyftet är att väcka lust för en eskapistisk läsning måste man alltså vara medveten om att det kan vara problematiskt att lyckas med det om eleven i fråga har svårt att ta sig igenom texten.

Frågan är då om en eskapistisk läsning har någon betydelse i ett skol-sammanhang? Undersökningen visar att risken för att en starkt känslobaserad läsning leder till att förståelsen begränsas, i synnerhet om en känslomässig reaktion leder till aversion för händelser eller karaktärer. Det framstår tydligt i undersökningen att i en ensam skriftlig kommentar, där en reaktion inte ifrågasätts, blir detta förståelsehämmande. I samtal med andra kan en sådan reaktion få olika förklaringar, men även på egen hand kan en erfaren läsare distansera sig från den egna reaktionen genom närläsning.

Det har också visat sig i undersökningen att det blir problematiskt om de tolkningar som görs enbart projiceras på den egna personen. Det går att

invända att tolkningar kräver erfarenheter av olika slag, såväl personliga som litterära, men det har visat sig i undersökningen att den personliga erfarenheten bara delvis räcker till. Läsarens roll som medskapare av texten är dock viktig och ska inte förringas. Den känslomässiga läsningen kan betraktas som en förutsättning för och en viktig anledning till att överhuvudtaget befatta sig med skönlitterära texter. Såväl Torell (2002:123) som Persson (2007), Skaftun (2009) betonar vikten av att kombinera förnuft och känsla i litteraturundervisningen och av att den ena aspekten inte får utesluta den andra. Detta har alltså lyfts fram som väsentligt för skolans litteraturundervisning under relativt lång tid, åtminstone inom den skandinaviska litteraturdidaktiska forskningen. Åsmund Hennig kallar det till och med för ”litteraturdidaktiske hovedprinsipper” (Hennig 2010:165 ff.). Jean-Louis Dumortier (2009) menar att skolans litteraturundervisning bör ha som mål att eleverna ska blir ”amateurs éclairés”¹¹⁰ (Dumortier 2009:8 f.), det vill säga de ska lära sig att älska litteratur, men de ska också lära sig att förhålla sig till och kunna kommunicera vad de uppskattar med litteraturen: ”L’amateur devient amateur éclairé en développant en outre ses capacités de communiquer ce qu’il a compris, d’exposer les motifs de son appréciation et de mettre en question ses jugements de goût”¹¹¹ (Dumortier 2009:9), och det är till balansakten mellan tanke och passion som skolans litteraturundervisning ständigt måste förhålla sig.

Houdart-Mérot (2004) föreslår att den tradition av beundran inför ett litterärt konstverk och dess skapare som funnits inom den franska textexplikationen utvecklas och kombineras med andra, friare former av litteraturläsning, liksom med eget skrivande:

Ne pas réduire la lecture littéraire au seul commentaire, mais y associer des formes d’appropriation plus libres, par la réécriture, sous ses formes les plus variées, est peut-être une manière parmi d’autres de laisser place à une forme

¹¹⁰ Det är svårt att direktöversätta uttrycket till svenska, eftersom det anspelar på den dubbla betydelsen av ordet ”amateur”. Det kan betyda både ”amatör” och ”beundrare” eller ”den som älskar” i sammansättningar som ”konstälkare”. Dumortier själv lyfter fram betydelsen ”den som älskar” i sin definition.

¹¹¹ Den som älskar blir en upplyst beundrare genom att utveckla bland annat sin förmåga att kommunicera det han har förstått, lyfta fram motiven till sin uppskattning och ifrågasätta sina smakomdömen.

d'admiration féconde, celle qui se mue en incitation à écrire par soi-même. (Houdart-Mérot 2004:232)¹¹²

Ett annat exempel från den franska kontexten finns hos Bénédicte Shawky-Milcent (2013), som beskriver ett experimentellt undervisningsförlopp, där gymnasieelever fått svara på frågor av mer emotionell karaktär efter att ha läst klassiker ur det franska kulturarvet. Hennes slutsatser är att man genom att leda in eleverna i en mer känslomässig läsning minskar distansen till de texter som annars ligger långt ifrån elevens vardag.

Lösningen på problemet med att kombinera förnuft och känsla heter i den svenska kontexten ofta litteratursamtal (Torell 2002; Ullström 2009; Tengberg 2011; Hultin 2006) vilka föreslås som ett sätt att synliggöra olika tolkningar och som en möjlighet för läraren att på ett naturligt sätt lyfta diskussionerna genom att exempelvis införa nya begrepp. Förutsättningen är att samtalen förs på ett genomtänkt sätt. Det blir genom litteratursamtalet möjligt att jämföra sin tolkning med andras och därmed kan man komma längre i analysen än om man lämnas ensam med sin läsning. Det är lätt att hålla med om de argument som lyfter fram litteratursamtal som en möjlig väg framåt, men en enda undervisningsmetod räcker naturligtvis inte (vilket inte heller de ovan nämnda forskarna påstår). En viktig aspekt är också hur litteratursamtalen genomförs praktiskt.

En annan viktig aspekt är vilken litteratur som läses. I avhandlingen har läsarens samspel med den narrativa texten berörts och det har visat sig att vissa aspekter är mer problematiska än andra. Det kan finnas en viss risk för att man som lärare i sin iver att hitta texter som tilltalar eleverna glömmar bort att det också finns ett värde i en utmanande läsning. Diskussionen om vikten av att väcka ett läsintresse och av att inte skrämman bort elever från läsningen genom ett komplicerat texturval riskerar att få motsatt effekt. I de franska styrdokumenterna påpekas att man inte enbart ska välja litteratur som är enkel. Det kan finnas en risk för att man underskattar elevernas förmåga att ta till sig svårare texter. Motivationen kanske ligger i att man kan ta sig an en riktig utmaning istället för att matas med sådant som är lättsmält (Rouxel 1996:20). Rouxel (1996:51-52) kritiserar det franska systemet för att inte låta eleverna få tillräckligt med tid för att det ska kunna bli en litterär läsning av

¹¹² Att inte begränsa den litterära läsningen till bara kommentaren, men att koppla friare former av tillägnande till den, genom omskrivning, under dess mest varierade former, är kanske ett sätt bland andra att lämna plats för en form av fruktbar beundran, den som förvandlas till incitament att skriva och tänka av sig själv.

texter i skolan. Hon menar att en litterär läsning måste få ta tid, så att läsaren kan gå tillbaka och verifiera, både sina upplevelser och vad som kan tänkas ha skapat dessa upplevelser. Därav följer också vikten av en genomtänkt behandling av skönlitterära texter i undervisningen.

Att bereda för respons

Ur ett receptionsteoretiskt perspektiv kan det diskuteras om det är lämpligt eller tillrådligt att sträva efter att påverka en annan läsares reception av en text, men ur ett didaktiskt perspektiv blir det annorlunda. Undersökningen har visat att litteraturundervisningen har en påverkan på elevers reception av en skönlitterär text. Vilken typ av påverkan det handlar om hänger samman med vilket syfte litteraturundervisningen har. Oavsett om syftet är att eleverna ska läsa överhuvudtaget, om det är att de ska kunna göra litteraturvetenskapliga analyser eller om syftet är mer allmänt kommunikativt, behövs redskap för att ta sig igenom en text. I den här avhandlingen har visats att viktiga sådana redskap är konkret kunskap om berättarperspektiv och synvinklar. Sådana aspekter behöver synliggöras och lyftas fram i undervisningen, genom många olika exempel. Compagnon (1998) påpekar att: ”*il y a plusieurs façons de dire la même chose, une hypothèse plus libérale et pondérée : il y a des façons assez différentes de dire à peu près la même chose*”¹¹³ (Compagnon 1998:203), vilket skulle kunna användas som utgångspunkt för en stilistisk analys i litteraturundervisningen i skolan.

Ett exempel, som ännu tydligare är kopplat till den lästa novellen, är relationen mellan titeln, anspelningarna på döden under textens lopp och det öppna slutet. Det är förhållandevis få elever som lyfter fram detta som ett exempel på vad de har lagt märke till (vilket i och för sig inte behöver innebära att de inte har noterat det, bara att de inte fann det värt att skriva om). Detta väcker frågor om vilka kunskaper som krävs för att man i en narrativ text ska lägga märke till sådana aspekter. Det är ett exempel på ett tolkningsbart tomrum, vilket kan bli extra problematiskt eftersom det öppna slutet gör att man skulle kunna säga att alltsammans slutar i ett tomrum. Alla läsare kommer inte att fylla tomrummet med samma innehåll och det kan inte heller vara syftet med undervisningen. Däremot behöver skolans litteraturundervisning ge möjlighet för eleverna att se en sådan aspekt av texten och

¹¹³ Det finns flera sätt på vilka man kan säga samma sak, en mer liberal och balanserad hypotes: det finns ganska skilda sätt på vilka man kan säga ungefär samma sak.

därigenom möjlighet att överhuvudtaget göra tolkningar. För att lägga märke till aspekter av denna typ krävs en viss uppmärksamhet, till exempel på titeln. Eftersom begreppet ”banshee” återkommer i den aktuella novellen vid ett flertal tillfällen kan det utgöra ett exempel på hur man genom att explicitgöra sådana passager skulle kunna leda eleverna genom en text.

Exemplet med det öppna slutet visar också att det krävs en viss genrekunskap för att förstå en text. Ett öppet slut har i det aktuella fallet ställt till det för en del elever, som antingen blir frustrerade eller också tror att de har fått läsa ett utdrag. En del önskar att de hade fått veta vad som hände sedan och tar för givet att det finns en fortsättning. Det finns i det avseendet ingen koppling mellan att man inte skulle ha lagt märke till titeln och begreppet ”banshee” tidigare, utan frustrationen kommer sig av att man inte får något svar. I en del elevtexter omtalas också novellen som ”utdraget” vilket tyder på en uppfattning om att det inte är en avslutad text de har fått läsa. Detta förekommer i elevtexter från båda kontexterna, vilket kan förklaras av en vana vid att i undervisningen bearbeta utdrag. Det visar dock även vikten av att kunna förhålla sig till en genre med dess specifika karaktistika.

Att bereda för en respons kan också handla om explicit undervisning i olika sätt att ta sig igenom en skönlitterär text. Det har visat sig i undersökningen att många elever inte gör några inferenser eller gör inferenser som enbart baseras på egna erfarenheter och inte på det som står på raderna. På senare tid har begreppet *lässtrategi* fått stort genomslag och det används både i styrdokument och inom forskningen. Explicit undervisning i lässtrategier, där förmågan att göra inferenser är en, har visat sig vara effektivt för lässvaga elever, men ingen eller en mycket liten effekt har visat sig för medelstarka och starka läsare (Tengberg, Olin-Scheller & Lindholm 2015). Detta skulle kunna innebära att de läsare i min undersökning som har problem med att göra inferenser helt enkelt är svaga läsare.

Ovan har dryftats olika aspekter på hur man kan behandla skönlitterära texter i skolan och en grundläggande, och egentligen mycket självklar, princip är att det måste ske en utveckling över tid. Man kan inte behandla den skönlitterära texten på samma sätt i grundskolans första år som mot slutet av en gymnasieutbildning. Skaftun (2009) uttrycker det på följande vis:

Gjennom hele skoleløpet stimuleres elevene til nettopp å ta stilling. Men vi må skille mellom øvelsen i å uttrykke synspunkter i småskolen (hva synes du om boken du har lest?) og den viderekommende øvelsen i å involvere seg i det man

leser. Begge är viktige innslag, men på ulike nivå i utviklingen. På avansert begynnernivå er det viktig å oppleve at egne synspunkter har verdi, selv om risikoen ved å si noe i mindre grad er knyttet til det man faktisk sier. Men for å komme videre må elevene anerkjenne kriterier for god og dårlig, og de må gå den omstendelige veien om mer begrunnede valg av perspektiv og sette sin egen erfaring og dømmekraft i spill. Dette er veien til modenhet som leser, ifølge ferdighetsmodellen. (Skaftun 2009:100)

Detta kan jämföras med hur elevtexterna i avhandlingens undersökning ibland svarar på den icke ställda frågan ”Vad tycker du om texten?”, vilket är vanligt i texter från den utomtextuella domänen, men också när de litteraturvetenskapliga begreppen används i en värderande kontext och där en personlig åsikt om ett stildrag uttrycks.

Skaftuns förslag på hur litteraturundervisningen ska bedrivas kallas ”dialogisk diskursanalys” och tar sin utgångspunkt hos Bakhtin. Textarbetet ska betona

relasjoner mellom diskursive posisjoner, og særlig på spørsmålet om utsigelse og dialogiserende bakgrunn. [...] Å studere skjønnlitteratur med fokus på relasjoner mellom stemmer i teksten [...] er en måte å opparbeide bevissthet om hvordan mennesker forholder seg til hverandre som språklige vesen, hvordan et utsagn får sin mening i lys av en dialogiserende bakgrunn, og hvordan vi til stadig inngår i diskursive felt som dels kan formes og dels former hva vi kan si og hvordan det blir forstått. (Skaftun 2010:73)

Detta är ett i min mening intressant angreppssätt. Den skönlitterära texten hamnar utan tvekan i centrum för analysen, men den blir också viktig i ett större socialt sammanhang, där dess plats i en kommunikationssituation beaktas, utan att man riskerar att diskussionen förs utanför textens ramar. Skaftun menar att den dialogiska diskursanalysen också leder till ett kritiskt förhållningssätt till texter och kommunikation som man har nytta av även utanför den skönlitterära sfären och att detta är en stark legitimering för litteraturläsning i skolan. För att undvika att litteraturundervisningen stannar vid ett löst tyckande krävs således en aktiv undervisning i närläsning av skönlitterära texter. Även om utgångspunkten kan vara en känslomässig reaktion på en text eller delar av en text behöver denna reaktion förankras i ett vad och ett hur, och texten kontextualiseras. Det är emellertid viktigt att inte de estetiska värdena går förlorade, varför den dialogiska diskursanalysen inte heller framstår som allena saliggörande.

Val av skönlitterära texter som utmanar, en seriös behandling av dessa texter som inte väjer för litteraturanalytiska aspekter och en kontextualisering

framstår som de viktigaste komponenterna. Mot bakgrund av detta framstår det också som självklart att man inte kan lämna eleverna ensamma med sin läsning av skönlitterära texter. Gemensamma analyser av det slag som görs genom den franska textexplikationen kan vara ett inslag, under förutsättning att det kombineras med andra aspekter. Syftet med litteraturläsning i skolan måste vara mångdubbelt och kan inte enbart handla om att upparbeta en läshastighet eller en grundläggande läsförståelse. För att veta om det sker någon utveckling av läsförståelse krävs uppföljning av den tysta läsningen och för att ge förutsättningar för förbättrad läsförståelse krävs att eleverna får hjälp med strategier för att utveckla denna.

Att tala och skriva om skönlitterära texter

Ytterligare ett resultat av undersökningen, vilket framträder tydligast i kapitel 6, som handlar om begreppsanvändning, är vilket språk som används i kommunikationen om den skönlitterära texten. De flesta av elevtexterna, oavsett nationell tillhörighet, är skrivna med ett vardagligt språk. Många av dem har en närmast talspråklig karaktär, oavsett om litteraturvetenskapliga begrepp används eller inte. Undersökningen har visat att begreppen i sig egentligen inte spelar någon avgörande roll för vad man lägger märke till, men att det finns en vaghet i de texter som saknar en relevant begreppsapparat. Att använda en litteraturvetenskaplig begreppsapparat kan bidra till ett mer vetenskapligt och analyserande intryck och till att minimera risken för missförstånd. Dag Skarstein (2013), som utgår ifrån det sociokulturella perspektivet, betonar språkets och begreppens betydelse för lärandet:

Det handler om mentale prosesser, men om først og fremst begrepsforståelse som gjør det mulig å snakke om hvordan vi tenker og hvorfor vi tror. Det er bare gjennom et slikt språk at elever kan bli i stand til å ta ansvar for egne antakelser (antakelser som da er mer uavhengige av intensjonene/institusjonene de vokste ut fra). Det handler om å kunne forklare/mediere egne handlinger som for eksempel litteraturlæsning med forklaringer, argumenter og eksempler. (Skarstein 2013:298)

Maria Kouns (2014) avhandling som handlar om språkutveckling och språkanvändning i fysikämnet visar vikten av stöttning i utvecklingen av ett språk för att kommunicera i fysikämnet. Utvecklingen beskriver hon bland annat som en övergång mellan det vardagliga och det ämnesspecifika:

Det är framför allt vid just denna punkt i undervisningen som de språkinriktade aktiviteterna har sin relevans – i övergången från det mer konkreta och kända till det mer abstrakta och okända. Övergången gäller både ämnesinnehållets karaktär och språkets, eftersom språket är det redskap varmed fysikbetydelsen till stor del skapas. Vid övergången är det således inte längre självklart att eleverna har de språkliga resurser som krävs, för det är ett språk som man vanligtvis inte möter utanför skolan och därför inte kan förväntas ha med sig in i fysikundervisningen. Det är likaledes av detta förhållande som läraren först måste vara medveten om och observant på vari detta ämnesspecifika språk består och därefter ha kunskapen för att utforma aktiviteter som låter eleverna arbeta sig in i det språket, vilket är detsamma som att arbeta sig in i ämnet. (Kouns 2014:254)

Ett sätt att synliggöra detta lärande är att använda sig av elevers skrivna texter. Genom skriftliga kommentarer ”avslöjas” elevernas språkliga nivå och dessa kan tas som utgångspunkt för ett fördjupat lärande. Detta torde kunna föras över även till litteraturundervisningen. Det är inte säkert att man blir en bättre läsare (med allt vad det innebär) bara för att man kan samtala eller skriva om en text, men att ha ett gemensamt språk för att kommunicera i ett ämne gör att kunskaperna om det fördjupas och att kommunikationen kan föras på en annan nivå. Det är viktigt att betona att begreppsanvändning inte är ett självändamål utan att det fyller en funktion som ett gemensamt metaspråk för ämnet. Det finns en risk för att man, i betonande av läsning som en lustupplevelse, glömmer bort de vetenskapliga aspekterna av litteratur. Om man tycker att litteraturundervisningen i skolan ska ge något mer och något annat än fritidsläsningen måste åtminstone en diskussion om ett vetenskapliggörande föras. Med vetenskapliggörande avses här ett sätt att lyfta analysen till en annan nivå, vilket redan har konstaterats bidra till en ökad läsförståelse. Denna läsförståelse måste inte heller enbart vara tillämpbar på skönlitterära texter – inte alla elever i skolan ska bli litteraturvetare och en hel del av dem kommer antagligen inte ens att bli litteraturläsare. Analytisk förmåga, liksom kunskaper om textstrukturer och perspektiv, är dock nödvändiga för förståelsen av en mängd olika texttyper. Detta till trots kommer man inte undan ett ställningstagande till skönlitteraturens eventuella särställning i relation till andra texttyper. Det har redan berörts vid ett flertal tillfällen både i detta och i föregående kapitel att för att begreppsanvändning och litterära analyser ska ha relevans måste man också fundera över syftet med litteraturläsning, både i skolan och privat. Av intresse är hur en ökad kännedom om olika stilistiska aspekter kan påverka också den emotionella eller eskapistiska läsningen, i positiv eller negativ riktning.

Analysen av begreppsanvändning har också visat att eleverna i olika nationella kontexter förhåller sig på varierande sätt till litteraturteoretiska aspekter som har med begreppen författare, berättare, perspektiv, läsare och text att göra. Det har visat sig att de svenska eleverna generellt har en vagare uppfattning om relationen mellan olika komponenter och gärna undviker att skriva explicit vem som ligger bakom en text. De skiljer också i mindre utsträckning än de franska på begreppen författare och berättare, vilket gör att det ibland blir svårt att reda ut vad som är vad, både för eleverna själva och för läsaren av deras texter. I undersökningen visade det sig att berättarstrukturer och synvinklar ställde till med problem, varför grundläggande kunskaper om sådana ter sig väsentliga för tillägnet av – inte bara skönlitterära utan även andra – texter. Hur sådana kunskaper ska förmedlas kan diskuteras. Det är inte självklart att en explicit undervisning om olika berättarperspektiv leder till ökad förståelse men, också mot bakgrund av att det i de franska elevtexterna framträder en större kunskap om olika perspektiv, aktiv närläsning av skönlitterära texter kan ge konkreta exempel på hur dessa kan vara uppbyggda. Skaftun (2009) påpekar att han inte brukar undervisa explicit om synvinklar utan istället om röster och relationer mellan röster i texten (Skaftun 2009:98). Med utgångspunkt hos Bakhtin är ”stemme og utsigelse overordnet blick og visuelt innhold” (Skaftun 2010:75) och den fråga han ställer till alla texter är: ”Hvem sier hva og hvordan i teksten?” (Skaftun 2009:100; Skaftun 2010:75), en fråga som i all sin enkelhet kan vara nog så komplicerad att ge svar på och som också leder till att en besvärlig komposition kan redas ut. Frågan kan vara en ingång till att reda ut också exempelvis problematiska tidsförhållanden och synvinklar.

Vidare forskning

Den här avhandlingen har visat hur den litterära socialisationen genom undervisning i olika nationella kontexter har betydelse för receptionen av narrativ text. En lämplig fortsättning på detta forskningsprojekt vore ytterligare fördjupade nationella komparationer med andra nationer och med andra dimensioner. Undersökningar av komparativt slag måste inte nödvändigtvis genomföras i kontexter som ligger långt ifrån varandra utan både närhet och distans i geografi och tradition är aspekter att ta i beaktande i komparativa studier. För Sveriges del ligger det nära till hands att göra jämförelser med de

nordiska grannländerna¹¹⁴. Sådana komparationer kan bidra till att öka kunskapen om hur man inom kulturer som ligger nära varandra förhåller sig till läsning av skönlitteratur i skolan och vilka konsekvenser olika förhållningssätt kan få. Överlag skulle den svenska litteraturdidaktiska forskningen må bra av fler internationella kontakter och gränsöverskridande forskningsprojekt är ett sätt att öka kunskapen om både det inhemska och det som ligger längre bort. I ett större perspektiv behöver litteraturens plats i ett multimodalt och multimedialt samhälle diskuteras och undersökningar om hur den traditionella, tryckta, skönlitterära texten behandlas i den kontexten behövs.

Undersökningen har också visat att det finns både för- och nackdelar med respektive lands undervisningstraditioner. Nationer med olika inriktning på litteraturundervisningen kan dra lärdom av varandra. För svensk del innebär det att ett större fokus behöver läggas på ett mer analytiskt förhållningssätt till den skönlitterära texten. I den senaste ämnesplanen för gymnasieskolan, GY11, har mer vikt lagts vid aspekter som rör litterära begrepp och litteraturanalys, men det är inte självklart hur skrivningarna ska tolkas (se t.ex. Magnusson 2014:205 ff.), inte heller hur de faktiskt tolkas i praktiken. I ljuset av detta, och som en konsekvens av de slutsatser som dras i denna undersökning, skulle en ny undersökning av liknande typ bidra till att ge svar på frågan om vad som har hänt efter GY11. Eleverna i min undersökning läste svenska B i enlighet med förutvarande kursplaner (Skolverket 2000) och en viktig fråga är att ta reda på om nya ämnesplaner har fått konsekvenser i någon riktning och i så fall i vilken. Det kan invändas att det ännu inte går att se konsekvenserna av en ny ämnesplan. Tidigare i avhandlingen har traditionens makt och rutiniseringen berörts. Det som talar för att implementeringen av GY11 har gått snabbare än vad som är brukligt är de starka incitament som det nya betygssystemet och de nya nationella proven utgör.

Denna undersökning har visat att strukturella aspekter är viktiga för förståelsen av en narrativ text. För att få fördjupade kunskaper om detta är en möjlig väg olika former av interventionsstudier som iscensätter undervisningsförlopp med fokus på berättartekniska aspekter. De innehållsrelaterade utgångspunkterna för det skönlitterära läsandet behöver sättas i

¹¹⁴ En komparativ studie mellan de nordiska länderna har genomförts i nätverket Nordfag och resulterat i en antologi, *Den nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske modersmålsfag* (2012, red. Nikolaj Frydens-

relation till analytiska aspekter, men den känslomässiga upplevelsen får inte förringas. Responser på andra textgenrer, exempelvis lyriska och dramatiska texter, behöver också undersökas mer djupgående.

Inom naturvetenskapliga ämnesområden finns flera studier som intresserar sig för begreppsutveckling, men på det litteraturvetenskapliga området saknas större sådana studier, även om det finns som inslag i studier vars huvudfokus ligger någon annanstans (Torell et al. 2002; Thorson 2009). Det kapitel i denna avhandling som berör dessa aspekter kan betraktas som en ingång till att studera andra dimensioner av begreppsanvändningen. Det faktum att man lägger märke till litterära grepp i en text kan ha flera förklaringsmodeller och dessa behöver undersökas mer djupgående för att man ska få en klarare bild av begreppsutvecklingen inom det skönlitterära området. Även om begreppens funktion har analyserats i elevtexterna i denna undersökning kan dessa aspekter fördjupas ytterligare, för att öka förståelsen för om begreppen i sig har någon betydelse för förståelsen av en skönlitterär text och i så fall vilken.

Ett annat forskningsområde som bara har berörts i marginalerna av denna avhandling är eventuella skillnader mellan yrkes- och studieförberedande program. Genom införandet av GY11 reducerades ämnet svenska på yrkesprogrammen, och fler litteraturanalytiska delar placerades i svenska 1. Med utgångspunkt i resultaten i min avhandling skulle studier om vad som har skett med läsförståelsen på yrkesprogrammen kunna ge ytterligare svar på frågor om den litterära socialisationen. Även om skillnader mellan olika programtyper inte har betonats i denna undersökning finns det sådana och när svenskundervisningen under ett antal år nu varit mer begränsad på dessa program är det ett viktigt perspektiv att undersöka vad som sker med exempelvis läsförståelsen hos elever på denna programtyp. I denna undersökning har, vilket har understrukits flera gånger, inte den sociala bakgrunden varit i fokus. En naturlig fortsättning på projektet vore emellertid att undersöka om ett av de två utbildningssystemen verkar mer eller mindre utjämnande för sociala skillnader. Redan Bernstein (1975) framhöll att den sammansatta koden var mer gynnsam för barn från hem utan studietraditioner och detta kan undersökas också via litteraturundervisningens effekter.

Återkommande i avhandlingen har den lästa textens betydelse berörts och det är också ett forskningsområde som kan utvecklas. Det saknas i stor

bjerg Elf & Peter Kaspersen). I denna antologi är huvudfokus dock inte enbart litteraturundervisningen och på det området finns mer att utforska.

utsträckning inom svensk litteraturdidaktisk forskning ett textfokus, där teoretiska, textanalytiskt inriktade studier med fokus på en konkret, potentiell klassrumsundervisning skulle kunna utgöra ett värdefullt bidrag till analysen av textens betydelse.

Summary

This thesis is a comparative study of literary socialization through education and its effects on different aspects of literary reception, such as comprehension, interpretation and literary analysis. To investigate literary socialization requires a comparison of at least two different contexts. In this thesis, Sweden and France are the contexts used as examples of the effects of literary socialization through education. In these two cultural contexts literature education has a common ground in the western European cultural sphere, but there are also differences in methods, and to a certain extent, purposes.

The main empirical material consists of 223 comments on “The Banshee”, a short story by Joyce Carol Oates (2005), written by upper secondary school students in the two countries. The students’ texts have been analysed from different perspectives in relation to literary reception theories. The thesis also includes an analysis of the curricula and syllabi of the countries, the most important examinations and other education-related aspects that might have an impact on the way students respond to a literary text.

The aim of the thesis is to increase knowledge of how literary socialization through education impacts students’ interaction with a narrative text and how this affects different aspects of literature reception. The following research questions are addressed:

- Are there any general patterns in the students’ comments and what do they look like?
- How do the students demonstrate their understanding of the story through their texts and how is their meaning-making related to the structures of the narrative?
- What different kinds of interpretations are found in the students’ comments and what purpose do these serve for the reception of the text?
- What purpose does the use of sets of literary conceptual tools serve in the students’ texts and how are stylistic aspects of the story dealt with if no such tools are at hand?

Theoretical frames

The theoretical frames used in the thesis derive from different research traditions. On the one hand, they derive from theories of literary reception, on the other, from theories of literary socialization. The literary text is considered as an artefact containing structures to which the reader can react. The way he or she reacts however is considered to be a result of conventions learned in school, which implies that theories about literary socialization must be taken into consideration. Here these are oriented mainly towards literary socialization through education, rather than issues concerning social background and class.

Different theoretical frameworks are used in different empirical chapters. In chapter 3, Bernstein's (1975; 1990) concepts of collection and integrated codes are used in order to compare different background related aspects. Theories about the reader's interaction with the text (Iser 1978; Eco 1984; Culler 1975) and about literary socialization (Kraaykamp 2003; Heath 1983) are used in chapter 4, for the analysis of general patterns. In chapter 5, which concerns comprehension and interpretation, the theoretical frames are also linked to theories about literature reception, in combination with hermeneutics (Ricœur 1981). Chapter 6 is mainly based on theories about conceptual development within the natural sciences (Lemke 1990; Halldén 2002; Schoultz 2002).

Method and methodology

As stated above, the study is based on a corpus of 223 written comments on a short story. I read the short story loud, while the students followed the reading in their own copy. After listening to the short story, the students were asked to reread it and then write down at least three examples of what they, as readers, noticed when reading the text. This task was inspired by two earlier Swedish studies (Hansson 1959; Torell 2002), in which students were asked to read and perform a similar task. I modified the task, however, in order to make it suitable for the purpose of this study; to ask an open question that had as little influence as possible on what the students chose to write about, and not to ask the students to comment on any specific aspect of the text. To ask for at least three examples can be considered to be a controlling

factor, but the aim was to give the students guidance about the length of their comments.

The comments have been collected in eight different upper secondary schools, both vocational and general, in five different cities in different parts of Sweden and France, in order to provide a range of students with different backgrounds and in different contexts, both in social and educational contexts. The sample cannot be considered random, since for practical reasons, whole classes participate. Even though this is a qualitative study, certain facts have been quantified in order to illustrate the differences.

The short story, “The Banshee” by Joyce Carol Oates, was chosen as it fulfilled the following criteria: it is from different cultural context than that of the participants and both groups read it in translation. Moreover, the vocabulary is not too challenging and at the same time there are possibilities for a deeper analysis.

The analysis of the students’ written comments was performed from different angles. The first analysis is a thematic analysis, whose purpose was to identify general patterns which might be explained by literary socialization. This analysis generated more questions, which led to the second analysis that focused on comprehension and interpretation. For this analysis, a selection of students’ comments was chosen. The third analysis deals with the use of sets of literary conceptual tools, which in this case, means the way the students write about stylistic aspects of the story.

In order to understand the concept of literary socialization, an analysis of the surrounding frames, namely curricula, syllabi, examinations and traditions has been included. These are all factors that have a great influence on how the literary text is treated in literature education.

Literature education in Sweden and France

The most important differences between literature education at upper secondary level in Sweden and France are analysed in chapter 3, and can be summarized in the following table:

Table A An overview of the most important differences between Sweden and France, regarding the aims and the contents of literature education

(cf. Table 7 above)

France	Sweden
Knowledge about cultural heritage	Knowledge about the world
To develop a literary taste based on canonized literature	To develop one's personality through literature
The classics (extracts and entire texts)	A variety, often youth novels, but also canonized texts (extracts)
Explication de texte, close reading	Discussions about literature, writing tasks, questions

The table above is based on an analysis of curricula, examinations, school-books, informal observations of classroom interaction and informal meetings with teachers. The main aim of literature studies in France is to increase the students' knowledge about the (French) cultural heritage and to form enlightened citizens with a certain literary taste. One of the most common ways of achieving this goal is through structured close reading of extracts of canonized literary texts. French literature education also leans on a tradition of structuralism and formalism. Such an approach is stipulated in the curricula, and even though the teachers have some autonomy, with regard to both the choice of texts and exercises, tradition has a great impact on their choices. Another important factor is the final exams, *le baccalauréat*, where the students (among other things) are asked to perform an *explication de texte*, a structured close reading. Much of the classroom work is therefore focused on helping students to succeed in these final exams.

School in France is more centralized than in Sweden, where the teachers have greater freedom to choose both texts and methods. The main aim of literature studies is to develop the student's own personality and his or her knowledge about the world through reading. This means that the literary text is often used as a point of departure for a discussion that can lead almost anywhere, depending on the students' associations when reading. As the purpose is to get to know oneself through reading fiction, the focus is on the individual student's reaction to the text and not on the text itself. There is, however, one exception where the literary text is actually highlighted. According to the syllabus, the ability to summarize is fundamental. That is

why the plot is also often used as a point of departure, even though it sometimes results in a superficial resumé.¹¹⁵

In relation to Bernstein's (1975; 1990) codes, the French system can be considered as belonging to the collection code, where the subject is strong, whereas the Swedish system leans towards the integrated code.

Patterns in the students' texts

The thematic analysis of the students' texts, presented in chapter 4, led to the construction of three main categories, which I later refer to as *domains*. The notion of domain has been inspired by Mary Macken-Horarik (1998), but in this thesis, it is not used according to her definition. In my definition, a domain is a zone in which the students' texts are placed according to their main content. The domains are overlapping and not hierarchical.

The three main categories are called content-related, extratextual and literary domains. A few texts have not been categorized since they are too brief. These texts are referred to as "other". The point of departure taken by most students is the content, and at least one or two sentences are a resumé of the plot. From this point of departure, the written comments follow different paths – they either remain within the plot (content-related), or they leave the literary text to focus on other issues (extratextual), or they remain in the text, focusing on literary and stylistic aspects (literary).

The content-related domain

The students' texts in the content-related domain focus mainly on summarizing what they consider to be the most important events of the short story. They do this either by following the order in which events are presented in the short story, that is the *sujet*, or they synthesize. The latter method shows deeper understanding of textual aspects. In the following example¹¹⁶, the student's text presents the most important events in a disposition that follows that of the short story:

¹¹⁵ Since 2011, Swedish upper secondary school has a new curriculum. The study was carried out before this. The analysis refers to the curriculum from 1994, which was modified in 2000.

¹¹⁶ When quotations are made from the students' texts, the translation tries to imitate the style and way of expressing things in the original. However, since the students' texts contain a lot of grammar and spelling errors which are difficult to translate from one language into another, the tone in the translated texts is in general more neutral than in the original texts.

There was a big party on Hedge Island.
It was a very fancy island with a three-story cottage.
Where she hoped to catch a glimpse of her father among a lot of people.

She had a younger brother and she immediately got a little bit jealous since her parents showed a lot of affection for the baby. She had always been the family's baby so she felt a little bit excluded now. She wanted her mum to return the baby to the store.

She brought baby up to the tower and carried her¹¹⁷ in her arms, staircase by staircase. It kept getting heavier and she had to change her grip and use the banisters to support Baby several times. But finally they reached the tower but decided to climb up on the rooftop to be seen. (SEYP:2)¹¹⁸

This is a typical example of how the texts in the content-related domain are written. The tone is neutral and the text focuses on details on different levels, as both overall themes (jealousy, search for attention) and more insignificant details (the banister) are noticed. At the same time, it would be difficult for someone who has not read the short story to understand what it is actually about, since the three parts of the student's text present different parts of the short story, in the same order as in the original text, and do not take time into consideration.

The extratextual domain

The texts in the extratextual domain do not focus on textual aspects but on the students' associations during reading; associations often related to their own experience of what happens in the short story. Both the implied divorce and the new born baby are connected to the students' lives, and instead of writing about the short story, they write about their own feelings when experiencing these events.

The texts in this domain also show that the students themselves have experienced very strong feelings when reading the short story. This also means that the literary text is used as a point of departure, but the main issue is the student's taste. In the following example, the student focuses on her own preferences:

¹¹⁷ According to the short story the baby is a boy, but in this student's text the pronoun "she" is used.

¹¹⁸ Coding: SE = Swedish, F = French, S = school in a city, L = school in the countryside, Y = vocational, St = general, P = boy, F = girl.

I am a girl who likes to read strongly emotionally charged book with tears and preferably reality based stories. That's one thing that came to my mind when reading the short story. That this is not my kind of text – I wasn't interested enough, because I like other types of books/short stories, as I wrote before. I would have wanted more depth in the text, to make the reader feel something instead of telling a little bit of the girl's thoughts. (SELStF:3)

By reading the short story, this student has come to understand her own preferences in reading, and her conclusion is that the short story is too superficial to please her. The point of departure is her own emotional response to the text, and she doesn't really say anything about the short story itself.

The literary domain

The texts in the literary domain focus mainly on stylistic matters, such as point of view, text structures and stylistic devices. They present these either in an everyday language, or by using literary terminology. The tone is neutral and analytical and there is little room for a personal opinion. The main interest is either to describe or to analyse the short story from a literary perspective. In the following example, a number of stylistic aspects are mentioned:

I think that the point of view is internal. We are the little girl, we feel everything that she feels, but we don't feel the emotions of the other characters. We feel her emotions but at the same time, we don't know anything about her; not her name, nor her age, her school, her situation, apart from the fact that Gerard is her stepfather, mum her mother, dad her dad but not biological and baby her little brother – son of mum and Gerard. (FRLStF:2)

This is a description of some stylistic aspects, such as point of view, and of what kind of information that is given to the reader. As this example shows, being categorized as belonging to the literary domain does not automatically mean that there has to be a literal understanding of the short story. For instance, it would be difficult to find support for the idea that “dad” is not the little girl's biological father.

Table B shows the share of the different types of texts from the two national contexts:

Table B Share (percentage) of the different types of texts

(cf. Table 12 above)

	Content-related	Extratextual	Literary	Other	
Swedish texts	55.7	19.5	23.0	1.8	100
French texts	28.2	4.5	62.8	4.5	100
n	94	27	95	7	223

The table shows that the Swedish texts are mainly content-related, whereas the French are mainly literary. It should also be noticed that even though extratextual texts form the smallest domain, the Swedish texts dominate and there are very few French texts. These results may not be surprising, considering the aims of literature education in the two countries. However, they can be interpreted as a clear sign of the impact of literature teaching on the students' interaction with and response to a narrative text.

Comprehension and interpretation are discussed in the next chapter, which shows that a literary approach does not necessarily lead to a better understanding of a text.

Comprehension and interpretation

Chapter 5 focuses on those factors which increase, or respectively hinder, comprehension and what kinds of interpretations are made. In the first part of the chapter, different aspects of comprehension (lexical and cultural comprehension, mimetic comprehension and structural comprehension) are analysed. The second part centres on interpretations and these are considered to be either micro or macro interpretations.

The analysis of the students' texts shows that, at least in relation to this particular short story, the lexical level is the least problematic. Knowledge of cultural considerations, such as placing the events in an upper-middle-class environment, is more important for meaning making than the actual words. A

different way of constructing comprehension is to relate to the characters as if they were real human beings, which I refer to as mimetic comprehension. This can be an efficient way of increasing understanding, but only if accompanied by a positive attitude towards the characters. If, on the other hand, the characters are considered to be annoying, this is an obstacle to understanding, since the students seem incapable of separating fiction from reality. What proves to be of greatest importance for comprehension is an understanding of structures and perspectives. Without understanding the perspective from which the story is told or who is the narrator, and without realizing how flashbacks (analepsis) or flashes forward (prolepsis) work, it is difficult to understand anything at all of the plot.

Interpretations in the students' texts are of two different kinds; micro and macro. Micro interpretation involves interpreting the gaps in the text and there are two different strategies for doing this: close reading or guessing. In both cases, micro interpretations are a means for better comprehension, but, not surprisingly, a close reading leads to less misreading than does guessing. More Swedish students use the guessing strategy, particularly when dealing with the implicit. Where the short story provides a lot of information, this is used as a basis for interpretation, but that same strategy is not used in order to understand the implicit.

Macro interpretations are interpretations of the short story as a whole – a search for a theme, motives, a symbolism or sometimes a message. Such interpretations are quite rare, especially the search for a message. From a comparative perspective, the macro interpretations in the Swedish texts are more autonomous and imaginative than those in the French. This can be interpreted in two ways: as a lack of close reading which supports the interpretation, or as allowing the imagination help to form an understanding of a literary text, which can be efficient, as long as the reader don't go too far away from a literal reading.

Literary and everyday expressions

The third analysis of the students' texts is presented in chapter 6, "Literary and everyday expressions". Its aim is to increase knowledge about the importance of the use of literary conceptual tools for literary analysis and how students address stylistic aspects of a literary text without access to these tools.

The analysis shows that literary conceptual tools are used either to describe or to analyse the literary text. When these tools are used to describe, the students' texts consist of lists of stylistic aspects:

The author uses many metaphors, similes, personifications and other stylistic figures. (FRSStF:14)

This can be an efficient, yet superficial, way of talking about a literary text, but does not necessarily indicate anything about the students' actual deeper knowledge of the concepts. Instead, this sometimes seems to be an automatically generated enumeration of a terminology learned by heart.

When the concepts are used in order to analyse the literary text, they are not just a description of the surface of the text, but they are actively used in the analysis. In the following example, the function of certain stylistic examples is commented:

There are many details and similes, such as "like a swift hard slap" so that you really can situate things and so that you can understand what she is experiencing.

There are also many repetitions, instead of saying "he" she repeats "Baby" to really insist. The details are given thanks to the similes. (FRSStF:27)

In this example, the student uses the literary concepts of details, similes and repetition to show the effects of their use on the reader, even though the example of a simile might not be considered as literary. In some texts, the concepts, to use a Vygotskian term, are pseudo concepts. This means that there are a number of concepts in the texts, but that they seem to be empty or are wrongly used.

The analysis in this chapter also shows that it is possible both to talk about and to analyse a literary text using everyday language. With examples or quotations it is obviously easier to make a point, but it is also possible to communicate through descriptions. Even though it is possible to notice stylistic devices without being able to label them, there is an obvious risk that communication will fail, since this lack leads to a less precise description when there is no common language for communication.

More literary conceptual tools are used in the French texts than in the Swedish ones and the concepts used are also more advanced. The knowledge of concepts does not automatically lead to better understanding or better analysis, but there are in fact more elaborated literary analyses, with relevant interpretations, among the French texts. This is closely related to the

purposes of literary education. The literary school discourse in French schools is closer to a scientific discourse, whereas in Swedish schools, it is closer to an everyday discourse.

Concluding remarks

The most important results of the thesis are that literary socialization through education does have an impact on the way that the students interact with the literary text and how they communicate about it. When educated in a system inspired by structuralism and formalism, such as the French, the students' interaction with the literary text is focused mainly on structures and techniques. This is not very surprising. A focus on stylistic aspects also leads to close readings of the literary text, which is helpful for trying to understand the plot or for instance the perspective. Using what is written on the lines makes it easier to make sense of what is written in between them. However, even though the study has found many examples of good literary analyses that demonstrate good comprehension and reasonable interpretations of the short story, this way of dealing with literary texts does not automatically result in a better understanding. There are also several examples of French texts that consist of enumerations of stylistic devices, after which the student says that he or she has not understood what the story is about.

Another matter is that this system leads to students who stay within the frames that a literary education raises. They do not provide any autonomous readings and seldom make macro interpretations of deeper meanings. There is also an obvious risk of this leading to a technical reading where there is no room for emotions.

When educated in a system as the Swedish, where the teachers are more autonomous and where the main aim of literary education is to learn about the world and to develop your personality, the students' interaction with the literary text gives free rein to their imagination. Sometimes it is difficult to find their interpretations reasonable in relation to a literal reading, but the emotional readings show a real engagement in both the characters and the events. This is positive, since it might lead to a willingness to continue reading, even outside school. However, this way of interacting with the literary text is also problematic. A lack of practice in analysing can also result in a lack of comprehension. When the literary text is not actively used, all that is confusing remains confusing. This is a problem, not only for the reading of literary texts, but also when interacting with other text genres.

Thus, even though a personal, emotional reading is needed to give life to the story, it might be an obstacle to comprehension.

One implication of this study is the need for a discussion about the purposes of reading fiction and literary texts in school. A reading for escapism, one might object, is not what should be taught in school, but considering that most people outside school read for pleasure, this is in fact one important educational aspect. It is, however, not enough. Literary education has to be about something more. Teaching students their cultural heritage, and also about modern and popular literature, provides them with many possible choices. Teaching them literary analysis, also provides them with tools for handling different text genres. By a combination of reading for pleasure, comprehension and analysis, they will also be prepared for becoming readers, even after leaving school. This means that Sweden and France have a lot to learn from one another.

Sommaire

Notre projet de recherche se propose de mieux comprendre les effets de la socialisation littéraire par enseignement et ses effets sur la réception d'un texte littéraire, notamment sur la compréhension, l'interprétation et l'analyse. Afin de pouvoir s'exprimer sur la socialisation littéraire par enseignement, il faut au moins deux contextes différents et, dans notre thèse, la Suède et la France font objet de la comparaison. Ces deux pays ont une base commune dans la sphère culturelle de l'Europe de l'ouest, mais aussi des différences importantes dans leur attitude envers le texte littéraire et sa place dans l'enseignement de la langue maternelle et dans la manière dont on traite le texte littéraire à l'école.

Un corpus empirique se composant de 223 textes écrits par des lycéens en France et en Suède constitue le fondement de la thèse. Les textes, dorénavant « les textes d'élèves », sont des commentaires sur une nouvelle, « Le Banshee » par Joyce Carol Oates (2007). L'analyse du corpus empirique a été effectuée selon différentes perspectives relatives à la réception littéraire. Les programmes, les bulletins officiels et les examens (le baccalauréat et son équivalent suédois – les épreuves nationales), ainsi que d'autres éléments ayant une influence potentielle sur la réception littéraire, sont aussi soumis à une analyse comparative afin de construire une base, contribuant à la compréhension des choix des élèves.

Le but de notre projet de recherche est de contribuer à une meilleure compréhension de la socialisation littéraire par enseignement et ses conséquences pour l'interaction avec le texte littéraire et pour différents aspects de la réception littéraire. Les questions de recherche sont les suivantes :

- Est-il possible d'apercevoir des ressemblances dans les commentaires provenant du même contexte et, dans ce cas-là, en quoi consistent-elles ?
- Comment la compréhension est-elle construite dans les textes des élèves en relation avec les structures du texte lu ?
- Quelles interprétations sont utilisées dans les textes d'élèves et comment peut-on comprendre leurs fonctions en relation avec la réception du texte ?

- Quel rôle les termes littéraires jouent-ils dans les textes d'élèves et comment peut-on manier les aspects stylistiques du texte lu en n'ayant pas accès à une terminologie littéraire ?

Cadres théoriques

Notre étude s'inscrit dans différents cadres théoriques, comme les théories de réception littéraire et de socialisation littéraire. Le texte littéraire est ici considéré comme un artefact contenant certaines structures, auxquelles le lecteur peut réagir ou répondre. Le point de départ de l'étude est l'hypothèse selon laquelle la manière dont réagit le lecteur à ces structures est liée aux conventions apprises par l'enseignement. Les théories de la socialisation littéraire sont surtout fondées sur la socialisation littéraire par enseignement, et ni le milieu, ni la classe sociale des élèves ne sont mis en avant, quoique ces aspects puissent aussi avoir une influence sur l'interaction avec le texte littéraire.

Ainsi, différents cadres théoriques constituent la base des différents chapitres de la thèse. Les théories sur le lecteur et son interaction avec le texte littéraire (Iser 1978 ; Eco 1980 ; Culler 1975) et sur la socialisation littéraire (Kraaykamp 2003 ; Bernstein 1975 ; 1990) sont le point de départ du chapitre 4 qui contient une analyse des traits généraux dans les textes d'élèves. Dans le chapitre 5, sur la compréhension et l'interprétation, le cadre théorique est également lié à des théories sur la réception littéraire, mais en combinaison avec des aspects herméneutiques (Ricœur 1981). Le chapitre 6 est avant tout fondé sur des théories du développement d'une terminologie scientifique en sciences naturelles (Lemke 1990; Halldén 2002; Schoultz 2002).

Méthode et méthodologie

Les 223 textes, qui constituent le corpus empirique principal de notre thèse, sont écrits par des lycéens français et suédois, dans 8 différents lycées, professionnels et généraux, dans 5 différentes villes dans les deux pays. La sélection est semi-aléatoire, le but étant de trouver un échantillon hétérogène au niveau des établissements, professeurs, classes et milieu socio-économique. Pourtant, pour des raisons pratiques, l'enquête a dû être effectuée dans des classes entières, ce qui veut dire qu'elle n'est pas aléatoire

au niveau individuel. Le contact avec les classes participantes fut établi par un intermédiaire ou par le proviseur de l'établissement. Les élèves français du lycée général étaient en première ; ceux du lycée professionnel ainsi que les élèves suédois, étaient en terminale.

Dans toutes les classes, nous avons lu la nouvelle à haute voix, tandis que les élèves ont suivi dans leur copie. Après la lecture nous avons demandé aux élèves de donner, à l'écrit, au moins trois exemples de ce qu'eux, en tant que lecteurs, ont remarqué en lisant le texte. L'inspiration de cette tâche est venue de deux études suédoises (Hansson 1959 ; Torell 2002), mais elle a été modifiée pour correspondre au but de notre étude. L'objectif était de formuler une question ouverte afin de minimiser l'influence sur la réponse des élèves autant que possible et afin de ne pas poser des questions orientées vers des passages ou structures spécifiques du texte littéraire. Le fait de demander trois exemples peut éventuellement être considéré comme gênant, mais le but était de donner aux élèves une idée de la longueur à donner à leur texte, choix fait en collaboration avec les enseignants.

La nouvelle a été choisie selon certains critères : il fallait qu'elle provienne d'un contexte qui ne soit ni la France, ni la Suède, et les deux groupes ont lu une traduction dans leur langue. Le vocabulaire devait se trouver à un niveau convenable et en même temps il fallait qu'il y ait des possibilités pour une analyse approfondie.

La méthode choisie pour analyser ces textes varie d'un chapitre à l'autre. La première analyse, présentée dans le chapitre 4, est une analyse thématique, ayant pour but d'identifier des modèles récurrents, qui pourraient s'expliquer par l'influence de la socialisation littéraire par enseignement. Cette première analyse a entraîné d'autres questions, ce qui a abouti à la deuxième analyse, sur la compréhension et l'interprétation. Pour ce faire, une sélection de textes a été faite. La troisième analyse étudie comment les élèves se servent des termes littéraires, et comment ils s'expriment pour parler des aspects stylistiques du texte lu, n'ayant pas connaissance de la terminologie.

Afin de comprendre et expliquer le phénomène de socialisation littéraire par enseignement, la thèse contient aussi une analyse du cadre, c'est-à-dire les programmes, les examens et l'historique de l'enseignement de la littérature dans les deux pays.

L'enseignement de la littérature en France et en Suède

Les différences les plus importantes dans l'enseignement de la littérature en France et en Suède sont présentées dans le tableau A ci-dessous. Il est le résultat d'une analyse des programmes, des examens, des manuels, des observations informelles dans les classes de français et des rencontres informelles avec des professeurs. Ces dernières sont à considérer comme des données secondaires.

Tableau A Vue générale des différences les plus importantes entre la Suède et la France, en ce qui concerne le but et le contenu de l'enseignement de la littérature

(cf. Tableau 7 ci-dessus)

France	Suède
Connaissances de l'héritage culturel	Connaissances du monde
Développer un goût littéraire, fondé sur la littérature francophone canonique	Développer sa personnalité à travers la littérature
Les classiques	Une lecture variée, souvent des romans pour jeunes, mais aussi des textes canoniques
Explication de texte, lecture approfondie	Échanges oraux sur les textes, tâches écrites, questions sur le contenu

L'objectif principal de l'enseignement de la littérature au lycée en France est d'approfondir les connaissances de l'héritage culturel et de former des citoyens bien éduqués, par l'étude des classiques de la littérature francophone, notamment de la France métropolitaine. La méthode la plus utilisée est l'explication de texte, bien que dans le programme, d'autres méthodes soient proposées. Les professeurs, bien que positifs envers des méthodes variées, se sentent parfois ligotés par le baccalauréat, où les élèves doivent être capables de faire un commentaire structuré sur un texte classique. Le baccalauréat devient ainsi un instrument puissant pour diriger l'enseignement de la littérature. Le choix de textes et les méthodes sont souvent sous le poids de la tradition, et bien que le programme accorde une certaine autonomie aux professeurs, leurs choix se font souvent selon cette tradition.

En général, l'école française est plus centralisée que celle de la Suède où les professeurs ont davantage de possibilités dans leurs choix et où le poids de la tradition pèse moins lourd qu'en France. En Suède, l'objectif principal

de l'enseignement de la littérature est, d'après le programme¹¹⁹, que l'élève ait l'occasion de développer sa propre personnalité, mais aussi d'approfondir ses connaissances du monde autour, à travers la lecture. Cela entraîne un enseignement de la littérature qui ne se sert du texte littéraire que comme point de départ pour parler d'autres choses, en faisant notamment des comparaisons avec les expériences personnelles des élèves. La réponse de l'élève, et non le texte en soi, a une place centrale. Outre cela, il y a aussi un intérêt pour le texte, car selon le programme, l'élève doit aussi apprendre à faire des résumés. C'est pourquoi l'intrigue est souvent un point de départ. Bien qu'il faille une interprétation afin de comprendre l'intrigue, cela reste parfois dans le superficiel, et dans les manuels, même au lycée, les questions posées sur les textes tournent souvent autour d'éléments facilement identifiables.

Cela implique que la socialisation littéraire par l'enseignement résulte en une lecture et une réponse aux structures littéraires qui se différencient d'un pays à l'autre, ce qui est aussi le point de départ de la thèse. Reste à en analyser l'effet.

Analyse des traits généraux dans les textes des élèves

L'analyse thématique des textes a abouti à la construction de trois catégories, appelées *domaines*. Le concept de domaine est un emprunt à Mary Macken-Horarik (1998), quoique sa définition ne corresponde pas à celle employée dans notre thèse. Ici, un domaine est une zone dans laquelle se trouve le texte d'élève. Le classement se fait selon l'intérêt principal du texte. Les domaines se superposent parfois, et ils ne correspondent pas à un ordre hiérarchique.

Les trois domaines principaux sont nommés « relatif au contenu », « extérieur au texte » et « littéraire ». Le point de départ dans la plupart des textes, c'est l'action et au moins une ou deux phrases sont consacrées à un résumé de l'intrigue. Après cela, les textes d'élèves vont dans deux directions différentes – soit ils quittent le texte littéraire pour parler d'autres choses, soit ils restent dans le texte pour une analyse approfondie. Un nombre limité de textes n'ont pas pu être catégorisés, vu qu'ils sont trop brefs. Ces textes se retrouvent dans la catégorie « autres ».

¹¹⁹ L'étude a été effectuée avant l'introduction en 2011 d'un nouveau programme au lycée en Suède. Nous faisons référence au programme de 1994, modifié en 2000.

Le domaine « relatif au contenu »

Les textes d'élèves dans ce domaine se composent d'un résumé de ce qui est considéré comme les événements les plus importants de la nouvelle. Il y a dans les textes soit un résumé qui suit la disposition de la nouvelle, soit une synthèse, ce qui demande davantage d'interprétation. Les synthèses, qui prennent en considération aussi les événements rétrospectifs et préalables, montrent une capacité à se faire une idée générale de la nouvelle. Le texte d'élève¹²⁰ ci-dessous présente les événements les plus importants dans un ordre suivant la disposition de la nouvelle :

Il y avait une grande fête sur Hedge Island.
C'était une très belle île avec une maison de trois étages et une tour. Où elle espérait voir son père parmi une grande foule d'étrangers.

Elle a eu un petit frère et elle est tout de suite devenue jalouse, car les parents ont tant aimé le bébé. Elle avait toujours été le bébé et elle se sentait un peu exclue maintenant. Elle voulait que maman retourne le bébé au magasin.

Elle a amené Bébé à la tour et elle l'a portée¹²¹ dans ses bras, escalier par escalier. Elle est devenue de plus en plus lourde et elle a dû changer de prise et s'appuyer contre la rampe avec Bébé plusieurs fois. Mais finalement, ils ont atteint la tour et décidé de monter sur le toit afin d'être vus. (SESYP:2)¹²²

Ce texte suit la disposition de la nouvelle, qui commence par la description d'une fête, ce qui est présenté dans la première partie du texte d'élève. La deuxième partie parle du petit frère, que la fille (personnage principal) – évidemment – a eu avant – et décrit une sélection des pensées de la fille – dans le même ordre que dans la nouvelle, mais sans prendre en considération les analepses. Finalement, il y a une présentation de la fin, où la fille amène son frère sur le toit. Ce texte ne montre pourtant qu'une compréhension limitée de la nouvelle et pour un lecteur ne l'ayant pas lue, il serait difficile

¹²⁰ Les textes sont le plus souvent rédigés dans une langue plus ou moins orale, voire quotidienne. Les fautes sont parfois difficiles à traduire en gardant le ton du texte, et c'est pourquoi les traductions peuvent paraître plus neutres que l'original, bien que certaines fautes soient préservées. Les textes français n'ont pas été corrigés.

¹²¹ Selon la nouvelle, Bébé est un garçon, mais dans ce texte, on l'appelle « elle ».

¹²² Le code se traduit : SE = Suédois, F = Français, S = école en ville, L = école à la campagne, Y = lycée professionnel, St = lycée général, P = garçon, F = fille.

de comprendre de quoi il s'agit. Cette manière de décrire la nouvelle revient souvent, surtout parmi les textes suédois.

Le domaine « extérieur au texte »

L'intérêt principal dans les textes d'élèves dans le domaine « extérieur au texte » n'est ni l'intrigue, ni la structure de la nouvelle, mais les associations personnelles que fait l'élève en lisant. Une expérience personnelle d'un divorce, entraîne la remarque que la fille de la nouvelle a ses parents divorcés, mais au lieu de discuter la problématique du texte, on discute ses propres expériences. Ainsi, le texte littéraire sert de point de départ pour une discussion menée loin du texte lui-même.

Un autre aspect des textes appartenant à ce domaine est de commenter les structures et le style de la nouvelle, mais sans vraiment s'intéresser à leur fonction dans le texte. La raison pour s'y intéresser est personnelle et relative au goût de l'élève. Par contre, on ne peut pas le considérer comme un jugement pondéré – il s'agit plutôt de se mettre en avant, tout en oubliant le texte. Dans l'exemple ci-dessous, le goût personnel domine :

Je suis une fille qui aime lire des livres très émotionnels, avec des larmes et volontiers des livres basés sur des événements réels. Voilà une chose qui m'a frappée en lisant la nouvelle. Que cela n'est pas un texte pour moi – cela ne m'intéresse pas assez, et c'est parce que j'aime d'autres sortes de livres/nouvelles, comme je viens d'écrire. Pour moi, le texte n'était pas assez profond, ce qui aurait pu provoquer des émotions chez le lecteur au lieu de raconter un peu ce que pense la fille. (SELStF:3)

Le texte exprime les préférences et le goût littéraire de l'élève et il paraît qu'elle s'en rend compte en lisant. Par conséquent, elle ne parle pas vraiment du texte lu, même si elle le critique pour ne pas avoir suffisamment de profondeur. Comme la nouvelle n'a pas réussi à provoquer des réactions émotionnelles, elle est rejetée, sans trop d'analyse.

Le domaine « littéraire »

Les textes dans le domaine littéraire s'intéressent surtout aux aspects stylistiques de la nouvelle, tels que le point de vue, la focalisation, les aspects temporels et les figures de style. Ceux-ci sont présentés d'un ton neutre et analytique et il n'y a pas d'opinion subjective. Le texte d'élève ci-dessous est un exemple typique :

Je pense que le point de vue est interne. Nous somme la petite fille, on rescend tous ce qu'elle rescend mais on ne rescend pas les émotions des autres personnages. On rescend ses émotions mais en même temps on ne connaît rien sur elle ; ni son nom, ni son âge, son école, sa situation à part que Gérard serait son beau-père, maman sa maman, papa son papa mais pas biologique et bébé son petit frère – fils de maman et Gérard. (FRLStF:2)

Le texte contient une description de certains aspects stylistiques, tels que le point de vue, et des commentaires sur la quantité d'information procuré au lecteur. L'exemple montre aussi que la compréhension littérale n'est pas un critère obligatoire pour la catégorie – il serait difficile de soutenir l'idée que le père ne soit pas le père biologique de la fille.

Les textes d'élèves par domaine

Le tableau B ci-dessous montre comment les textes d'élèves se distribuent dans les différents domaines :

Tableau B Distribution des textes dans les domaines en pourcentage

(cf. Tableau 12 ci-dessus)

	Relatif au contenu	Extérieur au texte	Littéraire	Autres	
Textes suédois	55,7	19,5	23,0	1,8	100
Textes français	28,2	4,5	62,8	4,5	100
n	94	27	95	7	223

La majorité des textes suédois se trouve dans le domaine « relatif au contenu », ce qui reflète la manière dont on enseigne la littérature dans le contexte suédois. On peut également noter que le domaine le moins important, « extérieur au texte », contient cependant presque 1/5 des textes suédois, mais très peu des textes français. Ceux-ci se retrouvent surtout dans le domaine littéraire. L'analyse générale des textes confirme donc l'hypothèse que l'enseignement a une grande influence sur la réception des textes littéraires, mais elle éveille aussi d'autres questions. Celles-ci sont analysées dans les chapitres suivants.

Compréhension et interprétation

L'analyse ci-dessus montre que, dans tous les domaines, il y a des problèmes de compréhension. L'analyse approfondie dans ce chapitre s'intéresse à cette problématique et montre qu'il y a trois genres de construction de compréhension exprimés dans les textes : la compréhension lexicale et culturelle, la compréhension mimétique et la compréhension structurelle. Les interprétations sont décrites comme des interprétations micro ou macro.

Selon l'analyse, et en relation avec le texte lu, le niveau lexical est le moins problématique et avec une certaine connaissance culturelle, le vocabulaire pose encore moins de problèmes. Ce qui est ici appelé compréhension mimétique veut dire que les personnages de la nouvelle sont considérés comme des vraies personnes. Cela peut aider la compréhension, mais seulement si on les trouve sympathiques. Lorsqu'on éprouve de l'antipathie envers les personnages et qu'on répond d'une manière émotionnelle à leurs actions, cela est plutôt un obstacle à la compréhension.

Le plus important pour la construction d'une compréhension est cependant la compréhension structurelle et par là nous entendons entre autres choses la capacité d'apercevoir et de comprendre le point de vue et la structure temporelle. Sans au moins une connaissance fondamentale de narratologie, notamment de la notion de perspective, il est très difficile de comprendre un texte narratif. Si on ne réussit pas à comprendre qui est le narrateur, le récit entier paraît diffus. L'analyse montre que des défauts concernant les aspects structurels se trouvent surtout dans les textes suédois.

Les interprétations dans les textes d'élèves se font sur deux niveaux – micro et macro. Au niveau micro, il s'agit d'interpréter ce qui est implicite dans le texte et ce genre d'interprétation est fait afin de comprendre ce qui se

passé. Il y a deux stratégies : soit on fait une lecture approfondie et utilise ce qui est écrit sur les lignes afin de comprendre ce qui se trouve dans les espaces, soit on devine, tout simplement, sans se servir de l'information procurée par le texte. Cette dernière stratégie est plus fréquente dans les textes suédois, tandis que dans les textes français, le texte lu est utilisé d'une manière active.

Au niveau macro, l'intérêt est de comprendre, non pas l'intrigue, mais ce que le texte veut dire au sens large, c'est-à-dire l'identification d'un thème, d'un motif, d'une symbolique ou, rarement, d'un message. En général, ce genre d'interprétation est rare, mais il existe davantage dans les textes suédois, qui font aussi preuve d'une imagination plus vive chez l'élève, que font les textes français. Ceci peut être une manière efficace de rendre vivant le texte, pourvu que la lecture ne s'éloigne pas trop de la lecture littérale.

Terminologie littéraire ou quotidienne

Le chapitre 6 s'intéresse à savoir comment les élèves se servent d'une terminologie littéraire et comment ils s'expriment en parlant du style, sans connaître les termes adéquats. L'analyse montre que les termes sont utilisés soit pour décrire, soit pour analyser la nouvelle. Pour décrire, les termes font souvent partie de longues listes, où les aspects stylistiques sont énumérés :

L'auteur utilise beaucoup de métaphores, de comparaisons, de personnifications et autres figures de style. (FRSStF:14)

Cela peut être une manière efficace, bien qu'un peu superficielle, de parler d'un texte littéraire, mais cela ne révèle pas vraiment s'il y a une vraie connaissance derrière ces termes. Certes, on peut vérifier dans la nouvelle pour voir si ces figures de styles y existent, mais le commentaire ne dit rien sur la compétence de l'élève. Parfois, les termes paraissent appris par cœur.

Par contre, quand les termes sont utilisés pour analyser, ce n'est plus une description de surface et ils atteignent un but dans l'analyse. L'exemple suivant parle de la fonction des figures de style dans la nouvelle :

Il y a un grand nombre de détails et de comparaison « comme après une méchante claque » pour bien que l'on situe les choses et qu'on comprenne bien ce qu'elle ressent.

Il y a aussi beaucoup de répétitions, au lieu de dire « il » elle va répété « Bébé » pour bien insister. Les détails sont donnés grâce aux comparaisons. (FRSStF:27)

Dans l'exemple on parle de détails et de comparaisons et leurs effets sur le lecteur sont soulignés.

Dans d'autres textes, il n'y a pas de termes littéraires, bien que le texte puisse parler d'aspects stylistiques. Cela montre que l'on peut très bien remarquer ce genre d'aspects même si on ne connaît pas la terminologie. Parler du style sans les termes, demande pourtant un plus grand effort, d'abord pour expliquer ce qu'on veut dire, ensuite de la part du lecteur du texte d'élève qui doit interpréter à son tour. Il est évident que la communication est facilitée lorsque l'on a accès à une terminologie commune, mais cette étude montre que les termes ne sont pas indispensables.

Les textes français contiennent un plus grand nombre de termes littéraires et ils sont aussi plus souvent utilisés pour l'analyse. Cela ne veut pas dire que l'analyse est inexistante dans les textes suédois, mais elle est beaucoup plus rare.

Conclusion

Les résultats les plus importants de notre thèse montrent que la socialisation littéraire influence la réception du texte littéraire et que cela a des effets sur la compréhension et sur la communication. Bien que d'autres études aient montré l'importance du milieu, cette étude a montré combien l'enseignement influence la réception littéraire et ce que l'élève y voit, quel que soit son milieu.

L'enseignement en France, inspiré par le structuralisme et le formalisme, entraîne une interaction avec le texte littéraire centrée sur les structures narratives, ce qui n'est pas très étonnant. Cette orientation entraîne aussi une lecture approfondie, ce qui est un auxiliaire important dans la compréhension de l'intrigue, et aussi pour comprendre et interpréter l'implicite. Elle aide aussi les élèves à rester dans le texte littéraire. Pourtant, bien que beaucoup d'exemples d'excellentes analyses aient été identifiés, il est important de souligner le fait que cette manière de lire des textes littéraires n'est pas une garantie de compréhension. Il y a aussi plusieurs exemples parmi les textes français contenant des analyses de la focalisation, pour prendre un exemple, mais où l'élève dit ne rien avoir compris de l'intrigue. Donc, l'enseignement risque d'encourager une lecture analytique, sans compréhension approfondie.

Un autre aspect est que les élèves restent dans le cadre posé par l'enseignement. Ils ne sont pas autonomes par rapport à ce qu'ils interprètent

comme une lecture correcte du texte littéraire et ils ne cherchent que rarement des interprétations hors du commun. Un autre risque est que les lectures émotionnelles n'existent pas, ce qui, dans le pire des cas, risque d'entraîner une répugnance envers la lecture.

Le système suédois, où les professeurs ont davantage d'autonomie et où l'objet principal de l'enseignement de la littérature est que l'élève apprenne à se connaître lui-même et à comprendre le monde qui l'entoure, entraîne une relation autonome vis-à-vis du texte littéraire. Être capable d'exprimer une opinion est une qualité importante, mais quand il s'agit d'un texte littéraire, il ne faut pas oublier la lecture littérale, ce qui est souvent le cas. Les interprétations et les lectures émotionnelles des élèves suédois font cependant preuve d'un vrai engagement envers les personnages et l'intrigue, ce qui est un grand avantage, dans le cas où le but de l'enseignement est de former des jeunes inclinés à la lecture. Le problème est que cette interaction avec le texte littéraire semble empêcher la compréhension. Ceci est évidemment un inconvénient, non seulement dans la lecture des textes littéraires, mais dans toute lecture. Donc, bien qu'une lecture personnelle et émotionnelle soit importante pour rendre vivant le texte littéraire, elle risque de devenir un obstacle à la compréhension, ce qui n'encourage pas l'envie de lire.

En somme, dans les deux pays, un débat sur les raisons pour lesquelles on lit des textes littéraires à l'école paraît de plus en plus important. On peut très bien s'opposer à l'idée que la lecture scolaire soit faite pour qu'on s'amuse, mais ayant conscience du fait que la majorité des lecteurs hors l'école lisent pour se distraire, cela devient un aspect important. Dans l'éducation ce n'est pourtant pas assez. La lecture scolaire doit apporter d'autres aspects. La compréhension et la capacité de voir différentes nuances dans un texte sont importantes aussi quand il s'agit d'autres textes que des textes littéraires.

Par un enseignement sur l'héritage culturel, parallèlement à la littérature moderne et populaire, les élèves auront davantage de possibilités. Par un enseignement basé sur une analyse approfondie, ils auront aussi les outils nécessaires pour interagir avec des textes différents. Et, finalement, par un enseignement sur la réponse émotionnelle, ils deviendront aussi prêts à devenir des lecteurs éclairés, même après avoir quitté l'école. Cela veut dire que la France et la Suède peuvent servir de modèle, l'un à l'autre, en préservant et en développant les atouts de leur contexte, tout en ajoutant les éléments bénéfiques de l'autre.

Referenser

- Abensour, Corinne (red.) (2010). *Français. Bac Pro en 3 ans. Ire bac pro*. Paris: Nathan Technique.
- Académie de Poitiers (2013). *BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL Toutes spécialités. Épreuve de français*. Hämtad från http://ww2.ac-poitiers.fr/lettreshg/IMG/pdf/sujet_7_-_02_sujet_de_francais_bac_pro_metropole_-_juin_2013.pdf 2015-08-12.
- Adelmann, Kent (2002). *Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Malmö: Malmö högskola.
- Agrell, Beata (2009). "Mellan raderna? Till frågan om textens appellstruktur". I Thorson, S. & Ekholm, C. (red.) *Främlingsskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Göteborg: Daidalos.
- Ahr, Sylviane & Nathalie Denizot (red.) (2013). *Les patrimoines littéraires à l'école: usages et enjeux*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Anmarkarud, Øistein & Ivar Bråten (2012). "God undervisning i lesestrategier – hva klasseromsforskningen har lært oss". I Matre, S. & Skaftun, A. (red.) *Skriv! Les! Artikler fra den første nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy*. Trondheim: Akademika forlag.
- Appleyard, J.A. (2005). *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Asplund, Stig-Börje (2010). *Läsning som identitetsskapande handling. Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojars litteratursamtal*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Attridge, Derek (2004). *The Singularity of Literature*. London: Routledge.
- Bakhtin, Mikhail (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard.
- Bakhtin, Mikhail (1981/2008). *The Dialogic Imagination. Four Essays by M.M. Bakhtin* (red. Michael Holquist). Austin: The University of Texas Press.
- Barthes, Roland (1994). *Œuvres complètes*. Paris: Seuil.
- Baudelot, Christian & Marie Cartier (1998). "Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance". *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 123, no 123, s. 25-44.
- Baudelot, Christian, Marie Cartier & Christine Detrez (1999). *Et pourtant ils lisent...* Paris: Éditions du Seuil.
- De Beaudrap, Anne-Raymonde (2013). "L'« effet manuel » dans la construction du patrimoine littéraire à l'école. Petite histoire de la lecture des textes bibliques en milieu scolaire". I Ahr, S. & Denizot, N. (red.) *Les patrimoines littéraires à l'école : usages et enjeux*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Bergenmar, Jenny (2010). "Läsningens disciplinering. Om litteratursyn och litteraturundervisning". *Tidskrift för litteraturvetenskap*, vol. 40, nr 3-4, s. 17-26.
- Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö: Malmö högskola.
- Bernstein, Basil (1975). *Class, Codes and Control (vol. 3)*. London och Boston: Routledge & Kegan Paul.

- Bernstein, Basil (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse. Class, Codes and Control (vol. 4)*. London and New York: Routledge.
- Bommarco, Birgitta (2006). *TEXTER I DIALOG. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Malmö: Malmö högskola.
- Boudard, Emmanuel (2001). *Literacy Proficiency, Earnings and Recurrent Training. A Ten Country Comparative Study*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Bourdelle, Caroline & al. (2011). *Français bac pro Term*. Paris: Hachette Technique.
- Bourdieu, Pierre (1977). *Outline of a theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (2008). *Reproduktionen*. Lund: Arkiv förlag.
- Boyatzis, Richard E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. London: Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Braun, Victoria & Victoria Clarke (2008). "Using thematic analysis in psychology". *Qualitative Research in Psychology* 3:2, s. 77-101.
- Brink, Lars (1992). *Gymnasiets litterära kanon – urval och värderingar i läromedel 1910-1945*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Brizard, Caroline (2012). "Faut-il supprimer le bac ?". Hämtad från <http://tempsreel.nouvelobs.com/education/20120618.OBS8995/faut-il-supprimer-le-bac.html> 2012-06-25.
- Broady, Donald (1991). *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS Förlag.
- Broady, Donald (1998). "Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg". Skeptronhäftan, nr 15 1998.
- Bryman, Alan (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Bäckman, Stig (red.) (1998). *LITTERATURDIDAKTIK. Texter om litterär kompetens och lyrik i skolan*. Härnösand: Mitthögskolan.
- Bäckman, Stig (2002). "Pilotundersökning 4 i den svenska skolkulturella kontexten". I Torell, Ö. (red.) *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland: rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture*. Härnösand: Institutionen för humaniora.
- Chatman, Seymour (1989). *Story and Discourse. Narrative Structures in Fiction and Film*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Chervel, André (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris: Éditions RETZ.
- Compagnon, Antoine (1998). *Le démon de la théorie*. Paris: Seuil.
- Culler, Jonathan (1975). *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Culler, Jonathan (2011). *Litteraturteori. En mycket kort introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Danielsson, Annica (1988). *Tre antologier – tre verkligheter. En undersökning av gymnasiets litteraturförmedling 1945-1975*. Lund: Lund University Press.
- Daunay, Bertrand (2004). "L'infini processus de disqualification du lecteur ou contre une didactique bathmologique". I Rouxel, A. & Langlade, G. *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

- Daunay, Bertrand (2007). "État des recherches en didactique de la littérature". *Revue française de pédagogie*, no 159, s. 139-189.
- Degerman, Peter (2012). "Litteraturen, det är vad man undervisar om". *Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Delannoy-Poilvé Chantal (red.) (2014). *Français 2e Bac Pro*. Paris: Éditions Belin.
- Desjardins, Richard (2003). "Determinants of literacy proficiency : a lifelong-life-wide learning perspective". *International Journal of Educational Research*, no 39 (2003), s. 205–245.
- Desjardins, Richard, Christelle Garrouste-Norelius & Shawn Mendes (2004). *Benchmarking Education and Training Systems in Europe. An international comparative study*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Dubois-Marcoïn, Danielle (red.) (2008). *Lire La petite Sirène d'Andersen. Interroger la littérature autrement*. Lyon: Institut national de recherche pédagogique.
- Dufays, Jean-Louis (2007). "What place for literature in the education of French-speaking countries? A comparison between Belgium, France, Quebec and Switzerland". *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, vol. 7 (1), p. 21-18.
- Dufays, Jean-Louis, Louis Gemenne & Dominique Ledur (2013). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. 2^e édition. Bryssel: de Boeck.
- Dumortier, Jean-Louis (2009). "Formation littéraire et compétences. Notes pour un débat initié par l'INRP". Discussion en ligne : Enseignement de la littérature : L'approche par compétences a-t-elle un sens ? Institut Français de l'Éducation. Hämtad från http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/jean-louis-dumortier-formation-litteraire-et-competences/view_2015-01-28.
- Dupuy, Catherine (2009). *Le français tel qu'on l'enseigne. Etude des gestes professionnels de maîtres faisant lire un texte de littérature jeunesse au cycle 3*. Montpellier: Université Montpellier III – Paul Valéry.
- Dysthe, Olga (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eco, Umberto (1984). *The Role of the Reader: explorations in the semiotics of texts*. London: Hutchinson.
- Elmfeldt, Johan (1997). *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Englund, Boel (1997). *Skolans tal om litteratur. Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt åter-skapande*. Stockholm: HLS Förlag.
- Eriksson, Katarina & Karin Aronsson (2004). "Building Life-World Connections during School Booktalk". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(5), s. 511-528.
- Eriksson Barajas, Katarina (2009). "Diskursiv receptionsforskning – en väg till kunskap om berättelsen i vardagen". I Sparrman, A., Cromdal, J., Evaldsson, A. & Adelsvärd, V. (red.) *Den väsentliga vardagen: Några diskursanalytiska perspektiv på tal, text och bild*. Stockholm: Carlssons.
- European Centre for Modern Languages (2014). <http://www.ecml.at/ECML-Programme/Overview/tabid/155/Default.aspx>
- Falardeau, Érick (2003). "Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire". *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, no 3 (2003), s. 673-694. Hämtad från <http://id.erudit.org/iderudit/011409ar> 2013-09-12.

- Fish, Stanley (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge & London: Harvard University Press.
- Fize, Michel (2012). *Le bac inutile*. Paris: Éditions l'Œuvre. *Français bac pro* (2006). Paris: Hachette Technique.
- Fredriksson, Ulf (2010). "Hur 15-åringars läsning förändrats mellan 2000 och 2009. Resultat från PISA-undersökningarna". I Carlsson, U. & Johannisson, J. (red.) *Läsarnas marknad, marknadens läsare – en forskningsantologi*. Stockholm: Fritzes (SOU 2012:10).
- Fredriksson, Ulf, Thomas Holzer, Huguette McCluskey-Cavin & Karin Taube (2009). "Strengths and Weaknesses in the Swedish and Swiss Education Systems: a comparative analysis based on PISA data". *European Educational Research Journal*, vol. 8, no 1 (2009), s. 54-68.
- Frydensbjerg Elf, Nikolaj & Peter Kaspersen (red.) (2012). *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Oslo: Novus forlag.
- af Geijerstam, Åsa (2006). *Att skriva i naturorienterade ämnen i skolan*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- af Geijerstam, Åsa (2012). "Det naturvetenskapliga ämnesspråket". I Matre, S. & Skaftun, A. (red.) *Skriv! Les! Artikler fra den første nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy*. Trondheim: Akademika forlag.
- Gairin, Victoria (2012). "Supprimons le bac pour sauver le savoir". Hämtad från http://www.lepoint.fr/societe/supprimons-le-bac-pour-sauver-le-savoir-13-06-2012-1472598_23.php 2012-06-13.
- Genette, Gérard (1980). *Narrative discourse : an essay in method*. Ithaca: Cornell University Press.
- Genette, Gérard (1988). *Narrative Discourse Revisited*. Ithaca: Cornell University Press.
- Gervais, Bertrand (1993). *À l'écoute de la lecture*. Montréal : VLB Éditeur.
- Gervais, Bertrand (2001). "Sans fin, les terres. L'occupation des sols au risque d'une définition des pratiques de lecture." I Tauveron, C. (red.) *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Gontjarova, Olga (2002). "Pilotundersökning 4 i den ryska skolkulturella kontexten". I Torell, Ö. (red.) *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland: rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture*. Härnösand: Institutionen för humaniora.
- Graesser, Arthur C., Murray Singer & Tom Trabasso (1994). "Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension". *Psychological Review*, vol. 101, no 3, s. 371-395.
- Granström, Malin (2013). "Lässtrategier – hur läser vi kursplanen mellan raderna?". I Skar, G. & Tengberg, M. (red.) *Läsning! Svenskläraryrkesförbundet årskrift 2013*. Svenskläraryrkesserien 236.
- Greimas, Algirdas Julien (1966). *Sémantique structurale : recherche de méthode*. Paris: Larousse.
- Halldén, Ola (2002). "Om att förstå, missförstå och inte förstå." I Strömdahl, H. (red.) *Kommunicera naturvetenskap i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

- Halldén, Ola & Karolina Österlind (2007). "Linking Theory to Practice: A Case Study of Pupils' Course Work on Freshwater Pollution". *International Research in Geographical & Environmental Education*, vol. 16, Issue 1, s.73-89.
- Halleson, Yvonne (2011). *Högpresterande gymnasieelevers läskompetenser*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Hansson, Fredrik (2008). *Tala om text. Om gymnasieelevers metaspråk i gruppsamtal*. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences.
- Hansson, Fredrik (2011). *På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences.
- Hansson, Gunnar (1959). *Dikten och läsaren. Studier över diktupplevelsen*. Stockholm: Bonnier.
- Heath, Shirley Brice (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hennig, Åsmund (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hetmar, Vibeke (2001). "Tekstkompetence". *Tekstkompetence: Rapport fra forskerkonferencen i Nordisk netværk for tekst- og litteraturpædagogik*. TemaNord 2001:576. København: Nordisk Ministerråd, s. 17-30.
- Holmberg, Claes-Göran & Anders Ohlsson (1999). *Epikanalys: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Houdart-Mérot, Violaine (2004). "De la critique d'admiration à la lecture « scriptible »". I Rouxel, A. & Langlade, G. *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Hultin, Eva (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: En ämnesdidaktisk studie*. Örebro: Örebro universitet.
- Höglund, Lars (2012). "Bokläsning i skiftet mellan traditionella och digitala medier". I Carlsson, U. & Johannisson, J. (red.) *Läsarnas marknad, marknadens läsare – en forskningsantologi*. Stockholm: Fritzes (SOU 2012:10).
- Institut national de la statistique et des études économiques (2015). Hämtad från: http://www.insee.fr/fr/themes/theme.asp?theme=1&sous_theme=2 2015-04-01.
- Iser, Wolfgang (1974). *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction From Bunyan to Beckett*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, Wolfgang (1975). "Die Appellstruktur der Texte" i *Rezeptionsästhetik* (red. Rainer Warning). München: Wilhelm Fink Verlag.
- Iser, Wolfgang (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Jakobsson, Anders (2013). "Storskaliga studier. Kunskapsmätningar som paradox och möjlighet". *Utbildning & Demokrati*, vol. 22, nr 3, s. 5-12.
- Janssen, Tanja, Martine Braaksma & Gert Rijlaarsdam (2006). "Literary reading activities of good and weak students: a think aloud study". *European Journal of Psychology of Education*, 21(1), s. 35-52.
- Jauss, Hans Robert & Elizabeth Benzinger (1970). "Literary History as a Challenge to Literary Theory". *New Literary History*, vol. 2, no 1, A Symposium on Literary History (Autumn, 1970), s. 7-37. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

- Jauss, Hans Robert (1987). *Die Theorie der Rezeption : Rückschau auf ihre unerkannte Vorgeschichte*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Johansson, Maritha (2013). "Strategier i gymnasieelevers läsning av skönlitterär text". I Marner, A. & Örtengren, H. (red.) *KLÄM Konferenstexter om Lärande, Ämnesdidaktik och Mediebruk*. Umeå: ~Tilde – skriftserie nr 1, Institutionen för estetiska ämnen Umeå universitet.
- Johansson, Maritha (2014). "Litterär socialisation i Sverige och Frankrike. En komparativ studie av hur svenska och franska gymnasieelever hanterar en skönlitterär text". I Vinterek, M. & Arnqvist, A. (red.) *Pedagogiskt arbete. Enhet och mångfald*. Falun: Högskolan Dalarna.
- Jouve, Vincent (2001). "De la compréhension à l'interprétation : la question des niveaux de lecture". I Tauveron, C. (red.) *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Kintsch, Walter & Katherine A. Rawson (2005). "Comprehension". I Snowling, M. & Hulme, C. (red.). *The Science of Reading: a Handbook*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Kouns, Maria (2014). *Beskriv med ord. Fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet*. Malmö: Malmö högskola.
- Kraaykamp, Gerbert (2003). "Literary socialization and reading preferences. Effects of parents, the library, and the school". *Poetics* no 31 (2003).
- Kreiner, Svend. (2010). *Is the Foundation Under PISA Solid?: A Critical Look at the Scaling Model Underlying International Comparisons of Student Attainment*. Köpenhamn: Department of Biostatistics, University of Copenhagen.
- Kåreland, Lena (2009). "Längtan efter det ouppnåeliga – så kan Andersens "Den lilla sjöjungfrun läsas". I Kåreland, L. (red.) *Läsa bör man? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber.
- Langer, Judith A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Larsson, Staffan (2010). "Om generalisering från kvalitativa studier". I Österlind, E., Eriksson, I. & Lindberg, V. (red.) *Uppdrag undervisning – kunskap och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Laudet, Patrick (2011). "Explication de texte littéraire : un exercice à revivifier". Ressources pour le lycée général et technologique. Ministère de l'Éducation Nationale. Hämtad från http://media.eduscol.education.fr/file/Francais/09/5/LyceesGT_Ressources_Francais_Explication_Laudet_182095.pdf 2013-10-22.
- Leenhardt, Jacques & Pierre Józsa (1999). *Lire la lecture. Essai de sociologie de la lecture*. Paris: L'Harmattan.
- Lemke, Jay L. (1990). *Talking Science. Language, Learning and Values*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Liberg, Caroline (2010). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse: fördjupad analys av PIRLS 2006*. Stockholm: Skolverket.
- Lilja Waltå, Katrin (2011). *Läromedel i svenska? En studie av ett läromedel för yrkesförberedande program och dess modellläsare*. Malmö: Malmö högskola.
- Lundström, Stefan (2007). *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Umeå: Umeå universitet.

- Macken-Horarik, Mary (1998). "Exploring the requirements of critical school literacy. A view from two classrooms." I Christie, F. & Mission, R. (red.) *Literacy and Schooling* (s. 74-103). London: Routledge.
- Magnusson, Petra (2014). *Meningsskapandets möjligheter. Multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan*. Malmö: Malmö Högskola.
- Malmgren, Gun (1992). *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Lund: Lunds universitet.
- Marchand, Franck (1971). *Le français tel qu'on l'enseigne*. Paris: Larousse.
- Martinsson, Bengt-Göran (1989) *Tradition och betydelse. Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865-1968*. Linköping: Linköpings universitet.
- Martinsson, Bengt-Göran (2015a). "Litteraturdidaktik som litteraturvetenskap". I Jönsson, M. & Öhman, A. (red.) *Litteratur och läsning. Litteraturdidaktikens nya möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Martinsson, Bengt-Göran (2015b). "Läsplanikens anatomi – barns och ungdomars läsning och mediebruk i ett historiskt perspektiv". I Tengberg, M. & Olin-Scheller, C. (red.) *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. Malmö: Gleerups.
- Martinsson, Bengt-Göran (2015c). "Läsare". I Franzén, C. (red.) *Grundbok i litteraturvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Mazzarella, Merete (2003). "Konsten att lära sig läsa något annat". *Svenska Dagbladet*, 31/7 2003. Hämtad från: <http://www.svd.se/konsten-att-lara-sig-lasa-nagot-annat> 2015-01-20.
- McCormick, Kathleen (1994). *Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Mehrstam, Christian (2009). *Textteori för läsforskare*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Miall, David S. (2002). "Literary Discourse". I Graesser, A., Gernsbacher, A.M., & Goldman S.R. (red.) *Handbook of Discourse Processes*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2009a). *FRANÇAIS Lycée professionnel Ressources Baccalauréat professionnel – Lire*. Hämtad från: http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Programmes/04/6/RessourcesBacPro_Lire_109046.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale (2009b). *Programme d'enseignement de français pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel*. Bulletin Officiel Spécial n°2 du 19 février 2009. Hämtad från: http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_2/24/5/francais_44245.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale (2010a). *Français Présentation des programmes 2009 du baccalauréat professionnel*. Hämtad från: http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/51/2/Voie_prof_Ressources_Francais_programme_156512.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale (2010b). *Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire*. Bulletin Officiel n°9 du 30 septembre 2010. Hämtad från: <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2011). *Épreuve obligatoire écrite de français –*

- littérature en série littéraire, de français en séries économique et sociale et scientifique du baccalauréat général et dans toutes les séries du baccalauréat technologique, à compter de la session 2012 des épreuves anticipées.* Bulletin Officiel Spécial no 7 du 6 octobre 2011.
Hämtad från: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57469
- Ministère de l'Éducation Nationale (2013a). *Baccalauréat général session 2013 Français épreuve anticipée.* Ministère de l'Éducation Nationale. Hämtad från: <http://eduscol.education.fr/prep-exam/sujets/13FRESMLR1.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2013b). *L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit et en culture scientifique – Premiers résultats de l'évaluation internationale de PISA 2012.* Note d'information 13.30, décembre. Hämtad från: http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/92/5/DEPP_NI_2013_30_evolution_acquis_eleves_15_ans_comprehension_ecrit_culture_scientifique_Premiers_resultats_evaluation_internationale_PISA_2012_285925.pdf 2015-05-04.
- Nuthall, Graham (2002). "The Cultural Myths and the Realities of Teaching and Learning". *New Zealand Annual Review of Education*, no 11, s. 5-30.
- Oates, Joyce Carol (2005). "The Banshee". *The Female of the Species. Tales of Mystery and Suspense.* Orlando: Harcourt Books.
- Oates, Joyce Carol (2007). "Banshee". *Les femelles.* Paris: Éditions Philippe Rey.
- Oates, Joyce Carol (2008). "Bansheen". *Vredens änglar.* Stockholm: Bonnier.
- Olin-Scheller, Christina (2006). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar.* Karlstad: Karlstads universitet.
- Ongstad Sigmund (2004). *Språk, kommunikasjon och didaktikk.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Parmenius Swärd, Suzanne (2008). *Skrivande som handling och möte – gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet.* Malmö: Malmö högskola.
- Parmenius Swärd, Suzanne (2014). "Anpassning, ångest eller skrivglädje – elevröster om skrivande". *Svenskläraren*, nr 2 (2014), s. 12-14.
- Perfetti, Charles A. & Joseph Z. Stafura (2015). "Meaning without Inferences". I O'Brien, E.J., Cook, Anne E. & Lorch, Robert F., Jr. (red.) *Inferences during Reading.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen.* Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus (2012). *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning.* Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus (2015). "Att läsa runt omkring texten. Om läspraktikernas mångfald, kritisk paranoia och litteraturdidaktiska glapp". I Jönsson, M. & Öhman, A. (red.) *Litteratur och läsning. Litteraturdidaktikens nya möjligheter.* Lund: Studentlitteratur.
- Petitjean, André (1999). "Textes officiels et enseignement du français". *Pratiques*, no 101/102, maj 1999.
- Pettersson, Torsten (2015). "Att lära sig något av det som inte är sant – 72 gymnasisters inställning till fiktionellt och dokumentärt berättande". I Tengberg, M. & Olin-Scheller, C. (red.) *Svensk forskning om läsning och läsundervisning.* Malmö: Gleerups.

- Phillips, Nelson, Thomas B. Lawrence & Cynthia Hardy (2004). "Discourse and Institutions". *Academy of Management Review*, vol. 29, no 4, s. 635-652.
- Pieper, Irene (2011). "Literature Classrooms and their Limits". I van de Ven, P. & Doecke, B. *Literary Praxis. A Conversational Inquiry into the Teaching of Literature*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Pieper, Irene & Dorothee Wieser (2012). "Understanding metaphors in poetic texts: towards a determination of interpretative operations in secondary school students' engagement with imagery". *L1-Educational Studies in Language and Literature*, vol. 12, s. 1-26.
- Rabinowitz, Peter J. (1987). *Before reading: narrative conventions and the politics of interpretation*. Ithaca: Cornell University Press.
- Richard, Suzanne (2006). "L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte". *Recherches Qualitatives*, vol. 26, s. 181-207.
- Richards, I.A. (1930). *Practical Criticism. A Study of Literary Criticism*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & co. LTD.
- Ricœur, Paul (1981). "What is a text? Explanation and understanding". *Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricœur, Paul (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris: Éditions du Seuil.
- Román, Henrik (2006). *Skönheten och nyttan. Om synen på gymnasiesvenskans litteraturundervisning 1947-1985*. Uppsala: Acta universitatis upsaliensis.
- Rosenblatt, Louise M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem*. Carbondale IL: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, Louise M. (1985). "Viewpoints: Transaction Versus Interaction – A Terminological Rescue Operation". *Research in the Teaching of English*, vol. 19, no 1, s. 96-107.
- Rosenblatt, Louise M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Rouxel, Annie (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Rouxel, Annie & Gérard Langlade (red.) (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Schoultz, Jan (2002). "Att utvärdera begreppsförståelse". I Strömdahl, H. (red.) *Kommunicera naturvetenskap i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Shawky-Milcent, Bénédicte (2013). "De la bibliothèque intérieure à la bibliothèque collective – Lecture subjective et appréhension du patrimoine littéraire". I Ahr, S. & Denizot, N. (red.) *Les patrimoines littéraires à l'école : usages et enjeux*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Sjøberg, Svein (2007). "PISA and 'real life challenges': Mission impossible?". I Hopman, S. (red.) *PISA according to PISA, Does PISA Keep What It Promises?* Wien: LIT Verlag 2007.
- Sjøberg, Svein (2012). "Pisa: politique, problèmes fondamentaux et résultats paradoxaux". *Recherches en éducation*, no 14, september 2012, s. 65-82.
- Sjøberg, Svein (2014). "PISA-syndromet. Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD". *Nytt norsk tidsskrift*, nr 1 (2014), årg. 31, s. 30-43.

- Sjöstedt, Bengt (2013). *Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid. Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier*. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences.
- Skaftun, Atle (2006). *Å kunne lese. Grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, Atle (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, Atle (2010). "Dialogisk diskursanalyse. Litteraturvitenskapelig metode och skolepraksis". *Tidskrift för litteraturvetenskap*, vol. 40, nr 3-4, s. 71-80.
- Skar, Gustaf & Michael Tengberg (2014). "Vilken forskning bedrivs egentligen inom forskningsfältet svenska med didaktisk inriktning?". I Andersson, P., Holmberg, P., Lyngfelt, A., Nordenstam, A. & Widhe, O. (red.) *Mångfaldens möjligheter Litteratur- och språkdiraktik i Norden*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Skarstein, Dag (2013). *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. Bergen: Universitas Bergensis.
- Skolverket (2000). *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet svenska i gymnasieskolan och inom gymnasial vuxenutbildning*, SKOLFS 2000:2. Stockholm: Skolverket. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/skolfs?id=631>
- Skolverket (2008a) *Svenska/Svenska som andraspråk. Kursprov B. Vårterminen 2008. Lärarinformation. Saga och sanning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008b). *Svenska/Svenska som andraspråk. Kursprov B. Vårterminen 2008. Bedömningsanvisningar. Saga och sanning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008c). *Saga och sanning. Texthäfte till det nationella kursprovet i svenska och svenska som andraspråk vt 2008*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013a). *Digital och traditionell läsning. Analys av olika elevgruppers läsning utifrån PISA 2009*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013b). *PISA 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap. Resultaten i koncentrat*. (Sammanfattning av rapport 398 2013). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014). *Handledning europeisk språkportfolio 6-16 år*. Stockholm: Skolverket.
- Spence, Carina (1982). *Läsa, lära, förstå: en studie av läsning och litteratur i gymnasieskolan*. Lund: Liber/Gleerups.
- Stake, Robert E (2010). *Qualitative Research. Studying how things work*. New York: The Guilford Press.
- Statistiska Centralbyrån (2015). Hämtad från: <http://www.scb.se/sv /Hitta-statistik/Regional-statistik-och-kartor/Statistikatlasen/ 2015-04-01>.
- Svensson, Cai (1985). *The Construction of Poetic Meaning. A cultural-developmental study of symbolic and non-symbolic strategies in the interpretation of contemporary poetry*. Malmö: Liber/Linköping: Linköping Studies in Arts and Sciences.

- Säljö, Roger (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Säljö, Roger & Jan Wyndham (2002). ”Naturvetenskap som arena för kommunikation – ett sociokulturellt perspektiv på lärande”. I Strömdahl, H. (red.) *Kommunicera naturvetenskap i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Tauveron, Catherine (2001). ”Relations conjugales dans le couple infernal compréhension/interprétation : une autre « drame très parisien »”. I Tauveron, C. (red.) *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Tengberg, Michael (2010). ”Läsarter som analysredskap. Tunnelseende eller utblick”. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, vol. 40, nr 3-4, s. 81-90.
- Tengberg, Michael (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Tengberg, Michael & Christina Olin-Scheller (2013). ”Improving Reading and Interpretation in Seventh Grade: A Comparative Study of the Effects of Two Different Models for Reading Instruction”. *Education Inquiry*, vol. 4, no 4, December 2013, s. 689-713.
- Tengberg, Michael (2014). ”Konstruktion och bedömning av förmågan att läsa (och förstå) skönlitterär text. Två nedslag i det nationella provets läsförståelsedel, åk 9”. *Educare* 2014:1, s. 77-97.
- Tengberg, Michael (2015). ”Inledning”. I Tengberg, M. & Olin-Scheller, C. (red.) *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. Malmö: Gleerups.
- Tengberg, Michael, Christina Olin-Scheller & Anna Lindholm (2015). ”Improving Students' Narrative Comprehension through a Multiple Strategy Approach : Effects of Dialogic Strategy Instruction in Secondary School”. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, I, vol. 15, 1-25.
- Thavenius, Jan (1981). *Modersmål och fadersarv: svenskämnetns traditioner i historien och nuet*. Stockholm: Symposion.
- Thavenius, Jan (1991). *Klassbildning och folkuppfostran: om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm: Brutus Östling bokförlag Symposion.
- Thavenius, Jan (1995). *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm: Brutus Östling bokförlag Symposion.
- Thavenius, Jan (red.) (1999). *Svenskämnetns historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Thorson, Staffan (2005). *Den dubbla receptionen: om litteratursamtal mellan elever och deras svensklärare*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Thorson, Staffan (2009). ”Att följa den röda tråden... Om studenters interaktion med prosafiktion”. I Thorson, S. & Ekholm, C. (red.) *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Göteborg: Daidalos.
- Torell, Örjan (red.) (2002). *Hur gör man en litteraturläsare?: om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland: rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture*. Härnösand: Institutionen för humaniora.
- Torell, Örjan (2010). ”Fokus på fiktionen stoppar mordet på Mozart”. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, vol. 40, nr 3-4, s. 39-45.

- Ullström, Sten-Olof (2009). "Frågor om litteratur – om uppgiftskulturen i gymnasieskolan". I Kåreland, L. (red.) *Läsa bör man...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber.
- Veck, Bertrand (1994). *La culture littéraire au lycée : des humanités aux méthodes ?*. Institut National de Recherche Pédagogique.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev S. (1997). *Thought and Language*. Cambridge Massachusetts: MIT Press.
- Vetenskapsrådet (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
Hämtad från: <http://codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Weir, Cyril & Hanan Khalifa (2008a). "A cognitive processing approach towards defining reading comprehension". *Cambridge Esol: Research Notes*, issue 31, February 2008, s. 2-10.
- Weir, Cyril & Hanan Khalifa (2008b). "Applying a cognitive processing model to Main Suite Reading Papers". *Cambridge Esol: Research Notes*, issue 31, February 2008, s. 11-16.
- Walgermo, Bente Rigmor, Oddny Judith Solheim & Atle Skaftun (2012). "Vokabular och leseförståelse". I Matre, S. & Skaftun, A. (red.) *Skriv! Les! Artikler fra den første nordiske konferansen om skiving, lesing og literacy*, s. 65-80. Trondheim: Akademika forlag.
- Winther Jørgensen, Marianne & Louise Phillips (1998). *Diskursanalyse som teori og metod*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.
- Witte, Theo, Gert Rijlaarsdam & Dick Schram (2012). "An empirically grounded theory of literary development. Teachers' pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education". *L1- Educational Studies in Language and Literature*, vol. 12, s. 1-33.
- Witte, Theo & Florentina Sâmihăian (2013). "Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries." *L1-Educational Studies in Language and Literature*, vol.13, p. 1-22.
- Årheim, Annette (2007). *När realismen blir orealistisk. Litteraturens "sanna" historier och unga läsares tolkningsstrategier*. Växjö: Växjö University Press.
- Öhman, Anders (2015). *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger*. Lund: Gleerups.

Bilaga 1 "The Banshee"

Joyce Carol Oates: THE BANSHEE. Ur *The Female of the Species. Tales of mystery and suspense.*

Copyright ©2006 by The Ontario Review, Inc. All rights reserved. By arrangement with John Hawkins & Associates and Licht & Burr Literary Agency.

The Banshee

On Hedge Island, in Nantucket Sound, a twenty-minute ferry ride from Yarmouth Harbor, Massachusetts. On the promontory above the wide raked beach, the Hedge Island Yacht and Sailing Club. On another matching spit of land to the east, the Hendricks' "cottage"—stately weathered-gray Victorian clapboard, three stories, numerous tall narrow windows, a tower and a widow's walk, steep shingleboard roofs, and a wraparound veranda with a floor so shiny gray it appeared lacquered. On the veranda, wicker furniture with bright chintz cushions. On the choppy waters of the Sound, sailboats looking like white paper cutouts.

Cries of gulls. Mixed with the wind. And that flap-flapping sound overhead! Each time she glanced up, fearful she would see giant birds flapping their wings as they swooped down upon her, but it turned out to be just the flag whipping in the wind at the top of the gunmetal pole.

The flag was Daddy's flag. But this summer Daddy was gone.

In her new coral-pink tank top and wraparound denim skirt with the big patch pocket in the shape of a kitten from

Gap Kids, she wandered among the guests seeking Mummy. So many strangers! Mummy had so many friends. On the flagstone terrace, and around the swimming pool, and on the grassy lawn where the bar had been set up, even on the tennis courts. Bloody Marys and long-stemmed glasses of white wine, mushrooms stuffed with crabmeat, Russian caviar smeared on dark bread like jelly, smoked salmon and thin-sliced cucumbers on Swedish crackers. Music booming so loud, you almost couldn't hear it. Women like Mummy in sleek swimsuit tops, silk slacks with pencil-thin legs. Bronze-skinned men in white trousers, sports shirts open to midchest. Men like Gerard, Mummy's new friend with a wide white smile that glistened. Oh, here's a pretty girl! Here's the princess! Face like a flower! The strangers marveled but were soon bored with her. The Irish girl had brought Baby to Mummy, who'd showed Baby to her friends; for a while Baby had stirred interest, but babies are even more boring than six-year-olds and soon the Irish girl was sent back up to the house, for it was time for Baby's diaper change, Baby's bottle, and Baby's nap.

Oh, there was Mummy: that waterfall of straw-colored hair spilling on bronze-tanned bare shoulders. Laughter like glass breaking.

Mum-*my*? Plucking at Mummy's hand. Which Mummy did not like, not at such times. Mummy with Gerard in his dark glasses and windblown hair bleached from the sun, Gerard in white-dazzling sailing clothes and Mummy was wearing her "funky" top that was just a black silk scarf tied about her narrow chest and her wraparound silk skirt the color of neon strawberries. Bare-legged Mummy in high-heeled sandals that made her teeter. Mummy's fingernails were neon

strawberry, too, and perfect like plastic. Mummy slap-slapped at her as you'd brush away a pesky fly meaning, Go away! Go back to the house! Isn't that Irish girl supposed to be watching you!, even as Mummy was laughing at Gerard telling one of his comical stories.

When she'd been a little girl, Mummy had curled up to nap with her sometimes. It had not been that long ago on Hedge Island in the summer. In the big old iron bed in Mummy's and Daddy's room with the goose feather pillows. Cuddled together in midafternoon, which was a special time. Whispering and laughing and suddenly sleepy on the bed facing the window so you could see (through your eyelashes) the sky, and a little of the Sound. You could imagine sailing in the sky, in thin floating clouds. Now she was no longer little but six years old and soon to start first grade in the city and a new baby had come. She was given to know *there can be only one baby*. She had believed always that she was this baby, but now Baby had come and so she could not be Baby. And yet when Mummy and Gerard went sailing they refused to take her with them: she was *too little*.

Too little, and it was dangerous. Gerard's route eastward between Monomoy Island and Nantucket Island and into the open Atlantic, doubling back then westward and circling all of Hedge Island to return in triumph to the Hendricks' dock.

She was running back to the house. Pushing through the legs. Oh she hated Mummy's friends, even Gerard smiling at her pretending she was special!

She hated Daddy, for going away. For leaving Hedge Island. This is the safe place, Daddy used to say. Why'd Daddy say that if it wasn't true! And anyway it wasn't true: on Hedge

Island there were summer squalls, there were hurricanes sometimes and howling winds, and the dock had been torn up by ice (over the winter) and had had to be repaired. Daddy lived in the city now, but it was a different city. She'd been looking for Daddy hiding among the guests at the party, for it was that kind of party—neighbors dropped by, summer guests and visitors to Hedge Island, the Yacht and Sailing Club people—so maybe Daddy had slipped among them. He'd changed how he looked; last time she'd seen Daddy he'd had scratchy black whiskers and a vertical line between his eyebrows she'd rubbed at with her fingers wanting to erase. Oh Dad-dy.

Daddy was not Baby's daddy (that was strange, but Mummy said), but Daddy was still her daddy (yes, Mummy said that was so) and that was why he might be at the party except—how could they find each other in such a crowd?

If!—if she stood on the veranda!—on the wicker sofa on the veranda!—in her pretty new summer outfit from Gap Kids maybe Daddy would see her? But there were too many people on the veranda, too.

Inside the house the walls were blinding white, there was a mirror over a chintz sofa that reflected more light that made your eyes hurt. She rubbed at her eyes. She was not crying! Panting like a little dog that has been kicked, but she was not crying.

There was Baby in his downstairs crib. Upstairs in the nursery Baby had another crib. Both cribs were white.

Baby was a *little boy*. As she was a *little girl*. Mummy said, oh she loved both! Mummy said she had not wished to stop with just one, and that one a *little girl*.

Mummy said when you're a mother you become supersti-

tious you think, What if? What if something happens to—? Oh it's the worst thought, it's the unthinkable thought, so you start obsessing about more than one, a kind of disaster insurance; maybe it's just primitive instinct, but we are primitive aren't we.

The Irish girl was laughing with the dark-tanned boy wearing a Red Sox cap. He was the son of one of Mummy's friends; he lived a few houses down on the beach. He'd brought a "special cigarette" for the Irish girl and himself to smoke; they were laughing together as Baby lay in his crib by the French doors opening onto the veranda and the breezy salt air. Baby's eyelids fluttered as her shadow passed over his face.

Ba-by?

She knew to lilt her voice like Mummy's voice. Carefully she lifted Baby in her arms. Her little brother!—that is what he was. She was fascinated by Baby's eyes that were so small and blue and bright with moisture and always moving, trying to focus on her face. She liked to touch the smooth skin like a doll's rubber skin. And there was the small perfect mouth. Yet Baby had a temper: you could not believe the sounds that issued from that mouth. In the night, the Irish girl had to tend Baby if he woke and would not sleep and made his fierce choking noises. For sometimes Mummy was away. And sometimes Mummy was home and with Gerard in the big bedroom, and at such times she did not appreciate being wakened by the screams of a banshee.

What is a *banshee*, Mummy? she asked, but Mummy seemed not to know, and was annoyed at her for asking. Gerard always knew what a word meant, saying a banshee is some

kind of Southwest Indian like Apache. But the Irish girl, who kept to herself mostly and rarely said anything to Mummy except “yes, ma’am,” “no, ma’am,” “thank, you ma’am,” now said in a thrilled voice, “Oh ma’am, a banshee is a wild spirit sounding like the wind. It screams in the night in a household where someone is soon to die.”

Mummy laughed. Like glass being broken. So you knew that Mummy was displeased. The Irish girl’s pale freckled face reddened, and she said, “Oh ma’am! I am sorry.”

Sometimes in the night this summer on Hedge Island, which was a lonely summer, she would slip from her bed in the room close by the nursery and tiptoe barefoot and breathless into the nursery to peer into Baby’s crib that was so white it seemed to float in the shadows like a little boat in the water. When there was a moon, especially. When the moon was shining like a milky eye. When the Irish girl was snoring in her sleep. Like a ghost she would come to stand beside Baby’s crib. She had overheard Mummy saying it had been her crib once upon a time and it was so strange to think that a long time ago she had been Baby, but now Baby was someone not-her who she could look at as he slept. Baby slept so very hard; his small body quivered with the heat of his mysterious dreams. Oh, what was Baby dreaming? He was so small, he had not yet learned to speak. And so his baby-dreams were lost when he wakened.

It was so thrilling, she was holding Baby in her arms! And no one knew and could scold.

She was holding Baby as the Irish girl held Baby, snug in the crook of her left arm when she gave him his bottle. And her elbow lifted a little to support the nape of Baby’s neck for

they said that an infant's neck is not yet strong enough to support his head. Baby was not asleep and not awake. This was a good time for Baby, for he was not likely to cry just now. How warm Baby was! Hedge Island was always cooled by sea breezes, but Baby's body was hot from such hard sleeping. She liked it that Baby was trying to smile at her, his little snail mouth wet with spittle. For Baby knew her and trusted her.

She had no trouble carrying Baby. Baby didn't weigh much more than the big ceramic antique doll that Grandma had given her. Past the doorway opening out onto the veranda and the noisy guests she carried Baby, and past the doorway leading to the pantry where the Irish girl and the boy in the Red Sox cap were standing very close together. Up the creaking stairs to the second floor. Along the corridor. Past doors opening upon sunlit rooms. Past the nursery and past the bedroom that had been Daddy's and Mummy's but was now Mummy's and Gerard's. And there was her own room with her little bed snug in a corner, her bedspread was snowy white ducks and kittens on a blue background like the sea. Her curtains matched the bedspread. On a little rocking chair, the big ceramic Victorian doll in what's called a pinafore. She carried Baby to the window seat where they could rest. She showed Baby the people below. The tennis courts, and the grassy lawn, and the terrace. Amid so many strangers she could not see Mummy, and she could not see Daddy. It was difficult to know if Baby was seeing what she pointed out to him. Baby gurgled and wheezed and made his little cooing noises and squirmed, and one of his pudgy baby-hands touched her cheek. As if in gentle rebuke, *We can't stop here; we are not high enough for them to see us.*

The tower! The widow's walk! She would carry Baby there.

It came to her so fast: like switching on TV with the remote.

But on the stairs to the third floor, that were so much narrower than the other stairs, and where the carpeting was worn almost through, she had to stop more than once, to lean Baby against the railing. Suddenly Baby was heavier, and warmer. A sweetish-sour smell from Baby's diaper. She was panting again, and her left arm was aching. Clumsily she shifted Baby to the crook of her right arm. Baby did not feel comfortable there for she had never before held Baby in the crook of her right arm and she had not seen the Irish girl hold Baby that way, and she did not think she'd seen Mummy hold Baby that way.

But it was all right—Baby surprised her by laughing!

Only once that summer had Mummy climbed with her to the tower, but Baby had not been with them. The higher we can climb, the clearer our perspective, Mummy said. If we could fly to the moon and look back to earth we would see ourselves better. We would laugh at our so-called tragedies. From the widow's walk you could see farther inland, sand dunes and sand fences and wild rose briars twined about the fences. You could see out into Nantucket Sound where the waves were always choppy and dark blue, leaden blue, greeny blue, depending upon the sky. The gulls look free, see the gulls! Mummy said, shading her eyes. But gulls are creatures driven by hunger, every waking minute of their lives is a matter of hunger. If Mummy wanted her to feel sorry for the gulls or to think that the gulls were silly, she could not know.

It was harder for her to remember the summer before when Daddy had taken her up into the tower. She tried very

hard to remember Daddy climbing the third-floor stairs with her and hand-in-hand with Daddy the almost unbearable excitement of stepping through the door onto the roof where there was a platform protected by a railing: this was the widow's walk. She'd been frightened at first, but Daddy held her hand saying it was absolutely safe. Yes they were high up and there was no roof here, but they were not in any danger of falling. Many times she'd blinked her eyes, startled at the bright blinding air that was so much windier up here than on the ground. The widow's walk was so exciting! Like flying in the eight-passenger plane to Hedge Island, from the Boston airport. Much more exciting than the ferry ride from Yarmouth Harbor that was so boring since you stayed inside your car and could hardly see the water.

She had to lean Baby against the wall, fumbling to open the door. She was panting hard now, her skin prickled with heat. It was hard to believe, Baby was so *heavy*. And Baby was beginning to fret as if impatient with her, wanting to get outside in the bright air and kicking his plump little legs in the way of a cat you've picked up to hug but the cat struggles and squirms trying to get away.

Baby, *no*.

Baby, see where we *are*!

Oh they were outside now, in the open air. Suddenly there was just the sky overhead. Blinding-bright windy air whipping her hair and clothes and making the flag, which was close by and only a little higher than the roof of the house, flap like it was a live thing, desperate to loosen itself from the gun-metal pole and fly off into the sky. Oh baby, *see*!

By standing on her toes and leaning over the railing, she could see some of the people on the ground below. But it was

disappointing: she could not see them very well, and they could not see her. The railing was high as an adult's waist, and she was so much smaller. So she could not see anything very exciting except the sky, where a small propeller plane was passing by, droning its motor like a hornet, and she could not be seen. And Baby could not be seen. Nobody below was noticing!

She would have to crawl through the railing out onto the roof and bring Baby with her. She could do this, she thought. Last summer a crew of dark-skinned men had torn out old shingleboards and nailed new shingleboards onto the roof. Five or six men with hammers walking about the roof, hunched over, sometimes squatting on their haunches, slip-sliding, crawling, then again walking straight up on the different sections of the roof. For there were steeper sections than others and the section beyond the widow's walk was not one of the steep ones.

So she laid Baby down on the floor of the widow's walk and pushed her head through the railing and squeezed the rest of her through like a cat. Now she was outside the railing, on the roof!—one leg on either side of the peak to balance herself. This was more daring than a cat—this was a monkey! She was able to turn herself around saying aloud, "Don't look down!" for this was what Mummy said in the rattly little plane as it circled to land at the Hedge Island airport with its single dirt runway fading out into a field of sand dunes and wild rose briars. Don't look down! she told herself sternly. Baby, don't look! as she reached through the railing for Baby who was oblivious of her command, lying on his back flailing his arms and legs like a silly beetle, beginning to go red in the face with

that look of baby vexation that made you want to laugh sometimes it was so comical, other times you wanted to shake Baby quick, to prevent the banshee wail. Baby, *no*.

Because Baby was kicking it was difficult to pull him through the railing. The rungs were far enough apart, but Baby was not cooperating. Oh, she was becoming impatient with Baby! For what if Daddy was here waiting to see them — what if Daddy was below at the edge of the noisy party, Daddy was about to glance up at the roof to see her and Baby — and there was no one visible, to be seen? And Daddy lost interest and went away? And Mummy didn't see, either?

When Baby was new, and very little, she'd been jealous, maybe. The Irish girl had said, Oh don't be jealous! You are the pretty one; you will always be the princess. And so she knew, what she was feeling was *jealous*. She'd been sulky and sullen and cried easily and was mean to her doll and hated Mummy. She'd cried for Mummy to take Baby back where she'd gotten him. (Why was that silly? Mommy was a shopper! Big packages tied with ribbon. Heavy glossy-paper bags with plastic handles. Sometimes Mummy returned what she'd bought in the stores; why couldn't she take Baby back, too?) But Baby had not been taken back. Baby had stayed, and everyone adored Baby. And after a while she hadn't minded Baby so much, hadn't minded being told he was her *little brother*. She had wanted a puppy but instead she had a *little brother*. Every time she peeked at him, there were Baby's moist blue eyes fixed on her face. Oh, she had to laugh at Baby! Except sometimes she became confused and her thoughts hurt her head: she was Baby, and Baby was her? Was that how it was meant to be? Or had Baby come to take her place?

She had tried to ask Daddy this. If Baby was her, and had taken her place, where was *she*?

Daddy laughed as if she'd meant to be funny. Daddy kissed and hugged her, but his whiskers scratched her.

She was on the roof, and Baby was with her. When Daddy saw he would be impressed. My little monkey! Daddy would tease.

This section of the roof was not so steep, or so high. There was another, higher, roof with a steeper pitch where the brick chimney pushed through. If she could get to that roof! Yes! She could get there by sliding along this roof—as long as she straddled the peak she would not lose her balance and as long as she didn't look down. She was grunting, carrying Baby in this new way. Bump-bumping Baby along. Baby did not like the bump-bumping and began to fret. His head was rolling back because the crook of her arm wasn't right. She could see how it wasn't right, but she could not correct it. And the sun was so strong, blinding. And the wind from inland, from the west, miles away at the far end of the island where there was an enormous garbage dump and a frenzy of gulls and other scavenger birds and the wind blew these smells to the inhabitants of East Beach as it was called. And there were gulls here, too. Swift-darting shadows on the roof. The panicky thought came to her, *They will peck out our eyes*. She would have to protect her eyes from the gulls, yet she could not drop Baby!

Now she could hear the strangers' voices below, more clearly. Laughter and loud thumping music like a heartbeat.

The gulls circled near as if curious, only just screamed at her and Baby and spun away on the wind. And Baby blinked at them gaping, and his little snail mouth was wet with spittle, preparing to scream back at them, but they were gone.

Oh, her bottom! Beneath her denim skirt she was wearing pink cotton panties. The shingleboards were rough and scratchy. Her bottom was tender and beginning to hurt.

Like a swift hard slap from Mummy. From Gerard, too. Only what she deserved they said. A spoiled little girl always sulking!

Her arm was hurting, too. Where Baby flailed and kicked like a crazed cat, her arm was so tired.

Hush, Baby! Hushaby, Ba-by!

By slow inches she was pushing her bottom along the peak of the roof. This wasn't so much fun as she had thought it would be. It was more like work, having to clean up something she'd spilled, or crawl beneath her bed to retrieve something she'd kicked there. No one had seen her yet. It was taking so long! Possibly she wasn't fully in sight yet and had to go farther. Her head felt strange. Like sharp-edged insects were inside buzzing to escape. *Don't look down*, she told herself in Mummy's stern voice, which was a voice to be obeyed, but in the corners of her eyes she was beginning to see, she could not help herself. There was shouted laughter below, a blond blur that was (maybe) Mummy's hair, and so she looked, and gave a little scream of fear she was so high! She and Baby were so high above the ground! She was dizzy suddenly and dry-mouthed, paralyzed staring at the people below who had not yet seen her and Baby. Oh and Baby was kicking and fretting at such a bad time, so heavy in the crook of her arm, her heartbeat hard in her rib cage she could not seem to catch her breath as if she'd been running, biting her lip to keep from crying, Oh how many more minutes before one of them glanced up to see her and Baby and all their eyes flew open?

Bilaga 2 Tabeller och figurer

Tabell 1 Deltagande skolor – Sverige	38
Tabell 2 Deltagande skolor – Frankrike	39
Tabell 3 Fördelning av elever på program och lärare - Sverige	40
Tabell 4 Fördelning av elever på program och lärare – Frankrike	40
Tabell 5 Fördelning av pojkar och flickor på programtyp – Sverige	41
Tabell 6 Fördelning av pojkar och flickor på programtyp – Frankrike	41
Tabell 7 Översikt över de viktigaste skillnaderna mellan Sverige och Frankrike avseende litteraturundervisningens mål och innehåll.....	84
Tabell 8 Beskrivning av domänerna	94
Tabell 9 Fördelning av texter på domäner i materialet som helhet	96
Tabell 10 Fördelning av texter på domäner – svenska elevtexter	96
Tabell 11 Fördelning av texter på domäner – franska elevtexter	96
Tabell 12 Procentuell fördelning av elevtexter på domäner	97
Tabell 13 Procentuell fördelning av domäner på programtyp i det svenska materialet ..	97
Tabell 14 Procentuell fördelning av domäner på programtyp i det franska materialet ..	98
Tabell 15 De vanligast förekommande litterära begreppen i elevtexterna	180
Tabell 16 Sammanställning av de viktigaste skillnaderna mellan svenska och franska elevtexter	211
Table A An overview of the most important differences between Sweden and France, regarding the aims and the contents of literature education	236
Table B Share (percentage) of the different types of texts	240
Tableau A Vue générale des différences les plus importantes entre la Suède et la France, en ce qui concerne le but et le contenu de l'enseignement de la littérature	248
Tableau B Distribution des textes dans les domaines en pourcentage	252
Figur 1 Illustration över elevtexternas innehåll	95
Figur 2 Den skollitterära diskursen i relation till en vetenskaplig respektive vardaglig diskurs i Sverige och Frankrike	207

LINKÖPING STUDIES IN PEDAGOGIC PRACTICES

1. MARKSTRÖM, ANNE-MARIE. Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie. 2005. ISBN 91-85297-70-4.
2. WEDIN ANN-SOFI, Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken. 2007. ISBN 978-91-85715-63-3.
3. BRÜDE SUNDIN, JOSEFIN. En riktig rektor. Om ledarskap, genus och skolkulturer. 2007. ISBN 978-91-85715-62-6.
4. HELLBERG, KRISTINA. Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter. 2007. ISBN 978-91-85831-92-0.
5. SPARRLÖF, GÖRAN. Vi manliga lärare Folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om löner och arbetsvillkor 1920-1963. 2007. ISBN 978-91-85831-38-8.
6. KARLSSON, YVONNE. Att inte vilja vara problem - social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp. 2008. ISBN 978-91-85895-28-1.
7. OLSON, MARIA. Från nationsbyggare till global marknadsnomad. Om medborgarskapet i svensk utbildningspolitik under 1990-talet. 2008. ISBN 978-91-7393-890-7.
8. AYTON, KATARINA. An ordinary school child: Agency and authority in children's schooling. 2008. ISBN 978-91-7393-834-1.
9. BOLANDER, EVA. Risk och bejakande. Sexualitet och genus i sexualupplysning och undervisning i TV. 2009. ISBN 978-91-7393-685-9.
10. JOHNSON HARRIE, ANNA. Staten och läromedlen. En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938-1991. 2009. ISBN 978-91-7393-616-3.
11. HÖGBERG, RONNY. Motstånd och konformitet. Om manliga yrkeselevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnen. 2009. ISBN 978-91-7393-543-2.
12. HEGENDER, HENRIK. Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning. 2010. ISBN 978-91-7393-526-5.

13. SEVERINSSON, SUSANNE. Unga i normalitetens gränsland: Undervisning och behandling i särskilda undervisningsgrupper och hem för vård eller boende. 2010. ISBN 978-91-7393-402-2.
14. WIDÉN, PÄR. Bedömningsmakten. Berättelser om stat, lärare och elev, 1960-1995. 2010. ISBN 978-91-7393-372-8.
15. SANDLUND, MONICA. Lärare med utländsk bakgrund. Sju yrkeslivsberättelser om möten med nya skolsammanhang. 2010. ISBN 978-91-7393-371-1.
16. LILJA, PATRIK. Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom. 2012. ISBN 978-91-7346-735-3
17. FREDRIKSSON, KRISTINA (Licentiatavhandling ISV). Drama som pedagogisk möjlighet. En intervjustudie med lärare i grundskolan. 2013. ISBN 978-91-7519-613-8
18. BENGTTSSON, JENNY (ISV). Jag sa att jag älskade han men jag har redan sagt förlåt för det. Ålder, genus och sexualitet i skolans tidigare år. 2013. ISBN 978-91-7519-560-5
19. SÖDERMAN LAGO, LINA (ISV). ”Mellanklass kan man kalla det?": Om tid och meningsskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett. 2014. ISBN 978-91-7519-349-6
20. STENLIDEN, LINNÉA (ISV). Visual Storytelling Interacting in School. 2014. ISBN: 978-91-7519-338-0
21. ELFSTRÖM PETERSSON, KATARINA (Licentiatavhandling ISV). Playing a part in preschool documentation – A study of how participation is enacted preschool documentation practices and how it is affected by material agents. 2014. ISBN: 978-91-7519-339-7
22. DALGREN, SARA (Licentiatavhandling ISV). Förskolans pedagogiska praktik som interaktion. Frågor och svar i vardagliga förskoleaktiviteter. 2014. ISBN: 978-91-7519-262-8
23. HJORT, SIMON (Licentiatavhandling IBL). Kritiskt tänkande i klassrummet. En studie av didaktiska val och manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskaps- och filosofiundervisning. 2014. ISBN: 978-91-7519-166-9

24. BOO, SOFIA (Licentiatavhandling IBL). Lärares arbete med individanpassning. Strategier och dilemman i klassrummet. 2014. ISBN: 978-91-7519-157-7