

# Läsarter och lässtrategier i skolans litteratursamtal – en pilotstudie<sup>1</sup>

Michael Tengberg

*Litteraturvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet*

## Inledning

I mötet med fiktionstexten, i skolan liksom i andra sammanhang, antas det allmänt att man genom att *samtala* om texten når en djupare och mer infallsrik reception. Få invänder mot detta antagande; samtidigt är den empiriska forskningen på området begränsad. Ur receptionsteoretiskt perspektiv är frågan om litteratursamtalens roll högst relevant. *Vilken betydelse har de för elevers reception av skolans texter?* och *Vilken funktion kan samtalen fylla i utvecklingen av det som skulle kunna kallas för textkompetens (Hetmar 2001) eller litterär kompetens (Torell 2002)?* Med Bakhtin (1963/1991) skulle man kunna svara att litterära texter är flerstämmiga och att den enskilde läsaren i dialog med texten bara kan realisera en liten del av den potential som texten möjliggör.<sup>2</sup> Därmed är det inte bara önskvärt utan rentav nödvändigt att utbyta erfarenheter med andra läsare av samma text, för att på så sätt kunna överskrida den gräns som den egna läsarepertoaren sätter för receptionen. I litteratursamtalet är *medläsaren* en resurs att dra nytta av. Genom medläsaren vidgas den potential som intressen, personliga erfarenheter, jämförelser med andra texter och olika tolkningsstrategier medför i mötet med den lästa texten. Så argumenterar också Wayne C. Booth (1988) när han med begreppet *coduction* söker fånga den process i vilken en vidare erfarenhet och ömsesidiga utbyten av kritiska och uppmärksamma reflektioner över den lästa texten ger oss som enskilda läsare en mer solid grund för olika slutsatser och tolkningar i läsoplevelsen. Men det är en process som knappast uppstår per automatik. Läraren ställer frågor, eleven svarar, ibland uppstår genuina och engagerade meningsutbyten och någonstans längs denna väg finns det skäl att tro att interaktionen får någon betydelse för hur eleverna framdeles kommer att uppfatta dels den specifika texten och dels litterära texter i allmänhet. Men vi måste gå på djupet i de enskilda samtalen för att förstå både hur detta kunskapande går till och vad det är för kvaliteter (eller litterär kompetens) som eleverna får möjlighet att utveckla.

Dessa frågeställningar står i fokus i den här artikeln, som avser att belysa och problematisera frågan om lärares och elevers interaktion i samtal om fiktionstexter under grundskolans senare år. Här diskuteras de möjligheter som samtalet erbjuder för att eleverna skall kunna vidga sina perspektiv på den lästa texten och eventuellt också i mer generell mening utveckla sin förmåga att läsa

fiktionstext *som fiktionstext*. Jag talar här om det litterära läsandet som en färdighet, som innebär att texten behandlas estetiskt, emotionellt och filosofiskt på en och samma gång. Jag är ute efter det där vi gör, ofta mer eller mindre automatiskt, när vi läser skönlitteratur, men som vi inte gör när vi läser en informativ text, låt säga en tidningsartikel eller en doktorsavhandling. Jag är intresserad av om litteratursamtalen kan fylla någon viktig funktion i det avseendet.

Studiens empiriska material består av tre videoinspelade halvklassamtal där lärare och elever tillsammans bearbetar och utbyter tankar om den litterära texten. Intresset i analysen riktas alltså mot hur dessa samtal skapar möjlighet att utveckla både elevernas reception av den specifika texten och deras litterära kompetens i allmänhet. *Vad talar de om? Vad vill läraren med sina frågor att eleverna uppmärksammar i texten?* och framför allt *Vad kan eleverna tänkas lära sig genom att samtala på det här sättet?*

I undersökningen deltar en åttondeklass, som tillsammans med sin svensk-lärare läser och bearbetar romanen *Vinterviken* av Mats Wahl. I denna bearbetning ingår som bärande metod ett antal organiserade samtal i halvklass. Dessa observeras och videofilmas vid vardera två tillfällen (vid första tillfället diskuteras sidorna åttio till hundrasextiofyra i romanen och vid andra tillfället romanen i sin helhet). Det analytiska arbetet ägnas huvudsakligen åt transkriptionerna av samtalen, men även själva videoinspelningarna, elevernas läsloggar samt intervjuer med läraren och några av eleverna hör till studiens empiriska material.<sup>3</sup>

## Några teoretiska bestämmningar av mötet mellan text och läsare

I samtalen aktualiseras olika sätt att läsa den litterära texten eller, med andra ord, olika läsarter. Dels kan man anta att läraren genom att ställa särskilda frågor, och på så sätt visa vad som kan anses viktigt i texten, prioriterar sätt att läsa. Annorlunda uttryckt *lära* eleverna sig hur de skall läsa skolans texter i mötet med lärarens didaktiska strategier (se t.ex. McCormick 1994). Lärarens roll i det här avseendet måste naturligtvis diskuteras och belysas teoretiskt och empiriskt, vilket framställningen nedan avser göra. Samtidigt är det med en bakhtinsk förståelse rimligt att genom elevernas och lärarens olika yttranden också betrakta texten som en aktiv part i dialogen. I dessa yttranden ekar texten, men knappast som en enhetlig röst, utan som en splittrad och ibland motsägelsefull ström av perspektiv och hållningar, utgående från de individuella läsakterna. Ur ett estetiskt responsperspektiv (Iser 1978) antas texten genom sin särskilda struktur förbereda läsningen, d.v.s. organisera ett ramverk för den tolkningsprocess som läsaren engagerar sig i. I konsekvens därmed kan texten själv antas förbereda särskilda sätt att läsa. Ett centralt

område för studien har således varit att försöka ta reda på vilka läsarter som samtalet aktualiserar och upprätthåller.

Intresse riktas också mot lärarens och elevernas bruk av det som skulle kunna kallas den litterära kompetensen. Den tar form genom strategier som läsaren använder sig av för att skapa mening i mötet med texten. Läsarter och lässtrategier kan förefalla som en terminologisk redundans; skillnaden mellan dem är knappast uppenbar. Jag menar dock att man kan tala om läsarter som teoretiskt definierade föreställningar om texten som epistemologi och lässtrategier som konkreta och empiriska sätt med vilka en läsare angriper textens olika delar. Att tala om lässtrategier blir härmed ett sätt att operationalisera begreppet litterär kompetens.

En annan teoretisk startpunkt utgör den interaktionella synen på mötet mellan text och läsare. Här erkänns varken en rent objektivistisk hållning, med texten som immanent bärare av mening och betydelse, eller en rent subjektivistisk hållning, med läsaren och hans eller hennes personlighet som enda tolkningsram. Med hänvisning till Kathleen McCormick (1994) skulle man kunna säga att läsakten uppträder i ett gränssnitt ("interface") mellan läsarens och textens repertoarer där båda parter (inter)agerar. Ett lyckat möte mellan text och läsare kännetecknas därför av att dessa repertoarer i någon mening matchar varandra. Många gånger ställs emellertid läsare både i skolan och i andra sammanhang inför texter vars kulturella referensramar pekar långt utanför läsarens egen erfarenhetshorisont. Sådana avstånd mellan text och läsare framkallar främlingskap hos läsaren och står i vägen också för den litterära betydelseproduktionen. Varje litterär text vilar på ett antal antaganden om läsarens förkunskaper; de manifesteras t.ex. i Ecos (1979/1993) *modell-läsare* eller Rabinowitz (1987) *authorial audience*. En förberedelse för mötet med texten, eller med andra ord en litterär kompetens, förutsätter därför både förmåga att svara på textens litterära strategier och en förmåga att knyta tematik och handling till egna erfarenheter för att läsningen därigenom skall bli verkningsfull på ett personligt plan. Örjan Torell (2002) kallar dessa för *performans-* respektive *literary transferkompetens*. Om läsningen skall kunna ta vara både på textens litteraritet och på möjligheten till personligt utbyte måste det, enligt Torell, finnas en balans mellan nyttjandet av performans- och transferstrategier. En utgångspunkt i projektet blir därför att uppmärksamma hur dessa kommer till uttryck i samtalen.

När det gäller läsartsdefinitionerna omgärdas de inte sällan av komplicerade teoretiska resonemang, vilket kan göra dem otympliga i empirisk didaktisk forskning. På samma gång är det viktigt att terminologiskt kunna urskilja kritiska aspekter av läs- och samtalsprocessen. En uppsjö av modeller finns tillgängliga. Flera utgår från textens egenart och redogör för skillnaden mellan läsning av facktexter och litterära texter (Rosenblatt 1978; Langer 1992 etc.) medan andra kan sägas ta fasta på läsningens referentialiteter. För den här undersökningens syften framstår de senare lämpligast att för-

hålla sig till, eftersom det är *sättet att läsa* som står i fokus. Läsartsbegreppet hänvisar därmed till något läsaren i ett visst skede *gör med* texten; fastän följaktligen också till en funktion i texten som läsaren aktiverar. Så framställer t.ex. Tzvetan Todorov (1971/1977) hela kulturen som behäftad med föreställningen att språket och litteraturen ständigt reflekterar en bakomliggande verklighet ("language-as-shadow"). För Todorov är litteraturen tvärtom endast en reflektion av språket självt. Att läsa litteratur som litteratur blir därmed "[to] disengage language from its illusory transparency" (s. 81). Överensstämmelse ersätts med trovärdighet ("verisimilitude"), men syftar inte på trovärdighet i förhållande till verklighetens normer utan på vad som är trovärdigt i förhållande till de normer texten etablerar. Liknande positioner intar Michael Riffaterre (1978/1993; 1990), Wolfgang Iser (1978) och Karlheinz Stierle (1980). Läsarten formas av läsaren och situationen, men förbereds eller påbjuds också genom textens strukturer, d.v.s. dess specifikt litterära tilltal. Jonathan Culler (1975/1993) menar t.ex. att den litterära texten gör bruk av särskilda "konventioner" som läsaren bör vara förtrogen med för att åstadkomma en begriplig läsning. Viktor Sklovskijs (1917/1993) term *främmandegöring* syftar på egenskaper hos texten som tänks försvåra och förlänga själva varseblivningsprocessen i samband med läsningen och förutsätter därmed en särskild beredskap hos läsaren där textens litteraritet står i fokus. Riffaterre (1990) har liknande villkor i åtanke när han talar om textens *ogrammatiskheter*. Ogrammatiskheterna desautomatiserar och tvingar läsaren att stanna upp i läsningen för att rikta uppmärksamhet mot textens specifikt litterära karaktär. De talar med andra ord om hur texten vill bli läst. Med Stierle kan vi säga att egenskaper i texten kan bidra till att bryta en *kvasipragmatisk* läsning, i vilken läsaren föreställer sig textvärlden närmast som en självständig existerande dimension (Stierle 1980, s. 84 f.). En kvasipragmatisk läsart förstärks av texter som medvetet döljer sin berättarstruktur och förlitar sig på vanemässiga, stereotypa reaktioner hos läsaren. Läsningen blir illusorisk – ofta emotionellt uppslukande – och uppmärksamheten på texten som fiktionellt, litterärt verk hamnar i bakgrunden.<sup>4</sup> Stierle uttrycker det så att läsaren kapitulerar inför textens *centrifugala*, eller illusionsskapande, krafter. Motsatsen är då att läsaren antingen via egenskaper i texten eller via performansstrategier åter förlägger uppmärksamheten till texten som produkt, d.v.s. läsningen tar en *centripetal* vändning.

Riffaterres läsartsbegrepp utformas ursprungligen i relation till lyrikläsning, men utvecklas senare till att inbegripa också fiktionsläsning. Den *miotiska* läsarten rör sig över textens handlingsplan, d.v.s. den avbildande dimensionen i texten, medan den *semiotiska* läsarten riktar koncentrationen mot dess betydelseplan (Riffaterre 1978/1993, Olsson 2002). Den semiotiska läsarten är för Riffaterre bl.a. förknippad med förekomsten av ogrammatiskheter, vilka i första hand utgör nycklar till läsarens uppmärksammande av textens undermedvetna ("unconscious"), eller närmare bestämt dess in-

tertexter. Läsningen som betydelsebildande akt hänger alltså nära samman med förmågan att sätta in texten i ett nätverk av andra texter. Man kan tolka Riffaterre som om intertexterna redan vore föreskrivna i texten och oberoende av läsaren.<sup>5</sup> I den läsartillvända receptionsforskningen och dess problematisering av läsarpositionen och den kulturbundna läsarrepertoaren, måste nog däremot intertextualiteten förstås som den specifika och föränderliga meningsbildande potential som den enskilda läsarrepertoaren aktualiserar i mötet med texten. Detta eftersom funktionen hos intertexterna i läsakten är densamma oavsett om kopplingarna i ett text- eller författarperspektiv är avsedda eller inte. Ogrammatiskheterna består i observerbara stiliseringar i den objektiva texten, men dess destination(er) är knappast möjlig(a) att förutbestämma för alla läsare. Utvecklingen av den litterära kompetensen har därför mindre med eftersträvnsvärda tolkningar att göra och handlar mer om förståelse för exempelvis ogrammatiskheter som litterär funktion.

Som en kontrast till det traditionellt kompetensteoretiska perspektivet diskuteras flitigt i svensk litteraturredidaktisk forskning läsningens socialisationsaspekter (se L-G Malmgren 1986; 1997, Malmgren 1992, Molloy 2002 och Linnér & Westerberg 2006 m.fl.). Det är en kontrast som inte handlar om att det finns två olika sätt att läsa en litterär text på utan snarare att olika aspekter av läsningen behöver olika förklaringsmodeller. Läsartsteorierna, som står i förgrunden i den här studien, följer i viss mån läsakten som social händelse, men lyfter istället fram läsarens agerande i förhållande till den litterära texten som en strukturerad meningsskapande potential. Mötet med texten präglas till en del av läsaren och hennes sociala erfarenheter, men också av de särskilda strategier för läsning av litterära texter som hon successivt utvecklar genom att läsa. Med Torells modell, i vilken litteraturläsning blir till en balansakt mellan performans- och transferstrategier, möjliggörs en förståelse av båda dessa processer.

Att uttala sig om hur läsarna tänker i samtalen, d.v.s. om den 'inre' receptionen, är naturligtvis svårt. Från en sociokulturell horisont, och det är delvis från en sådan jag blickar i den här studien, är det däremot i samtalsanalysen möjligt att förstå tänkande som en kollektiv handling och studera hur kunskap distribueras mellan individerna i en grupp (Säljö 2000). Samtalets potential att utveckla elevernas förhållningssätt till texten och till läsning i ett vidare perspektiv kan alltså beläggas i de konkreta talhandlingar där den litterära kompetensen, bl.a. i form särskilda läsarter, efterfrågas och aktiveras. En reservation skall dock vidhäftas resonemanget. Lärande sker knappast i givna här-och-nu-stycken utan tar form i processer över tid, ibland ganska lång tid. Det går alltså inte att hävda att specifika situationer i samtalen direkt skulle utveckla eller förändra elevernas litterära kompetens på något avgörande plan, men det är rimligt att argumentera för att några av situationerna är särskilt tankestimulerande och möjliggör/förbereder för läroprocesser. Genom de olika utsagorna och lärarens frågor framtvings förhandlingar

och individuella svarandepositioner, vare sig dessa uttalas eller inte. Om läsarreceptionen berikas genom nya intryck är det rimligt att läsningen som förmåga att skapa betydelse och mening i texter, d.v.s. som kompetens, också stimuleras.

## Tidigare forskning

Är litteratursamtalet en särskilt förtjänstfull arbetsform när elever möter skolans litterära texter? Flera avhandlingar inom det litteraturdidaktiska forskningsfältet, som på ett eller annat sätt berör frågan menar att så är fallet (se t.ex. Molloy 2002; Olin-Scheller 2006 och Ewald 2007). Trots att de empiriska samtalen ofta fallerar i en rad avseenden, tycks slutsatserna ändå vara att arbetsformen rymmer en stor utvecklingspotential. Men frågan måste nyanseras, för det tycks knappast vara någon unison föreställning om vad denna utveckling skall bestå i. Gunilla Molloy talar sig varm för ett *deliberativt samtal* (se också Englund 2000) med demokratifostran som mål, där litteraturen inte spelar någon annan roll än att väcka ett antal moraliska och etiska frågeställningar till diskussion. Christina Olin-Scheller har en delvis annan inriktning när hon talar om utvidgningen av elevernas litterära repertoarer som lärandemål. Annette Ewald intar båda dessa perspektiv när hon dels framhåller att samtalen har en erfarenhetsbearbetande potential och dels understryker att det sällan blir något resonemang som möjliggör utvecklingen av en mer tolkande läsart. Ingen av de här tre studierna inriktar sig dock specifikt på samtalet som undervisnings- och lärandeprocess, och går följaktligen heller inte in på någon djupare analys av dess funktion. Mer djuplodande och teoretiskt förankrade analyser av samtal finns däremot i Elmfeldt (1997) och Thorson (2005). Även om inte heller dessa fokuserar direkt på samtalets funktion i utvecklandet av en litterär kompetens, finns i båda ingående didaktiska analyser av relationen mellan text, lärare och läsare. En rad amerikanska studier har ägnat särskild uppmärksamhet åt litteratursamtalet och dess möjligheter (se t.ex. Roberts & Langer 1991, Marshall, Smagorinsky & Smith 1995; Chinn, Anderson & Waggoner 2001; Almasi, Flahavan & Arya 2001 och Wilkinson 2007). En viktig ambition i flera av dessa studier har varit att försöka belägga kvalitativa skillnader i elevers kognitiva processer mellan olika samtalsmodeller, med avseende på grad av lärarstyrning, frågeställningars autenticitet, samtalets sekventialitet etc. Mycket lite eller rentav inget intresse ägnas dock textens roll och samtalets receptionsteoretiska frågeställningar. De flesta av de ovanstående amerikanska undersökningarna använder dessutom utpräglat kvantitativa metoder och diskuterar sällan några enskilda samtal eller samtalssekvenser. Undantaget är Roberts & Langers studie, som replik för replik går igenom ett enda litteratursamtal och pekar på sekvenser, frågekonstruktioner och interaktionella medel som

de menar är särskilt utvecklande för att stödja elevernas reception av den litterära texten.

Att litteratursamtal i skolan potentiellt sett är en särskilt gynnsam arbetsform för att låta elever utbyta erfarenheter om angelägna frågor och vinna ny kunskap om världen och om sig själva, uppfattar jag som ganska triviala och föga uppseendeväckande slutsatser. Om, och i så fall hur, dessa samtal kan bidra till att utveckla elevernas reception av särskilda texter och utveckla deras förmåga att läsa litteratur som litteratur, menar jag är två mycket mer utmanande frågor, som den litteraturdidaktiska forskningen ännu inte lämnat något tillfredsställande svar på.

### Lärarstyrning: den mimetiska läsarten

Till det första av de inspelade halvklassamtalen har eleverna läst sidorna åttio till etthundrasextiofyra i romanen. Om detta avsnitt skall samtalet handla och som en inledning berättar läraren, som jag kallar Mia, vad hon till en början förväntar sig för slags kommentarer till texten.

- Mia:* *Mm. Eh, det kanske är bra om vi börjar såhär och, och tittar tillbaka lite på dom här sidorna åttio till hundrasextiofyra. Om ni skulle berätta för en kompis vad just den här delen handlade om, vad händer, vad händer under dom här sidorna? Vad minns ni? Det kan ju va massor med olika grejer, men vad minns ni för nånting, från dom här sidorna? Ja, Sofie.*
- Sofie:* *Han gick ju på Patricias kalas såhär och, alltså, och så han och Elisabeth var ju med varann.*
- Mia:* *Precis. John-John går på Patricias tioårskalas. Ja, eh, Viktoria.*
- Viktoria:* *Eh, vad heter det, var det då han hittade tavlorna under sängen också?*
- Mia:* *John-John hittar dom värdefulla tavlorna fastmonterade under sängen. Robert.*
- Robert:* *Han blir misshandlad av Skithuvet, och så för att komma undan så avslöjar han det där med tavlorna, och ja.*
- Mia:* *Mm. Precis. Är det nåt mer som händer?*
- Albin:* *Han drömmer om sin farsa.*
- (Ur halvklassamtal, grupp 1, 2007-02-09)*

Mia betonar att hon vill höra vad eleverna minns av textens händelseförlopp ("Om ni skulle berätta för en kompis vad just den här delen handlade om, vad händer, vad händer under dom här sidorna?"). Hon påbjuder en mimetisk orientering över textens handlingsplan, och eleverna deltar villigt i rekonstruktionen av intrigen. Några av eleverna har läst avsnittet så långt som en vecka tidigare och sekvensen ovan kan antas bereda dem tillfälle att väcka händelseförloppet till liv i minnet. Att starta ett litteratursamtal med att rekonstruera intrigen är annars ingen självklarhet. Frågan om samtalets möjliga inledningar diskuteras bl.a. av Aidan Chambers (1993/2002), som Mia för övrigt anger som en stor inspirationskälla när det gäller upplägget

av sina litteratursamtal. Ett exempel som återkommer hos Chambers är att en samtalsgrupp gärna bör inleda med att utbyta övergripande reaktioner eller entusiasm (*gillanden* och *ogillanden*). En fara med att från början styra in samtalet mot en mimetisk läsart kan vara att deltagarna lätt fastnar i långa överläggningar om bokens händelseförlopp, utan att så småningom lyckas växla till en mer betydelseorienterad (semiotisk) läsart. I mina anteckningar från en intervju med Mia direkt efter samtalet läser jag att hon hade önskat att samtalet fått en annan balans i det avseendet och handlat mindre om vad som ”händer i boken” (Obs-ant. 2007-02-09). Hennes bedömning stämmer bra överens med den analys jag gör av samtalet som följer på excerptet ovan. Långa stycken ägnas åt att rekonstruera händelseförloppet och det är tydligt att Mia vill att alla delar och alla karaktärer i texten skall behandlas. Det visar bl.a. hennes reaktioner när hon långt in i samtalet kommer på sig med att ha missat att lyfta fram några av romanens karaktärer.

*Gustav:* Hans mormor.  
*Mia:* Hans mormor!  
*Gustav:* Ja!  
*Mia:* Hans mormor har vi ju glömt av!  
 (skratt)  
 /.../  
*Mia:* Eh, hur är relationen till Sluggo? Sluggo har vi nästan glömt bort, nu.  
 (Ur halvklassamtal, grupp 1, 2007-02-09)

I takt med den mimetiska rekonstruktionen inbjuder Mia också eleverna till att knyta personliga referenser till sin reception av texten (”Kan det va så tror ni att om man tittar utanför boken, alltså vanliga livet då, skulle det här kunna va en verklig situation tror ni?”). Med Judith Langers (1995) läsprocessteori kan den sortens frågor antas stimulera läsarna till att för ett ögonblick stiga ur textvärlden och söka en meningsbildande referens i den egna erfarenheten (”*Stepping out and rethinking what one knows*”). Frågan är i vilken grad text- och läsarthorizont ställs mot varandra. För Langer handlar den här aspekten av läsprocessen inte enbart om att läsaren drar in sina erfarenheter för att begripliggöra textperspektivet, utan också om att textperspektivet får konfrontera erfarenheten. Att kliva ut ur texten och reflektera över (rethink) erfarenheten innebär därmed att texten används för att ge denna erfarenhet nya infallsvinklar. På samma gång som omvärldserfarenheten blir en nyckel till textvärlden förutsätts texten alltså användas för att förstå omvärlden och tidigare erfarenheter. Men frågor som uppmantrar eleverna att dra in erfarenheten i tolkningsakten leder inte med nödvändighet till en dubbelriktad process av det slaget. I ett kompetensperspektiv går då samtalet stegvis mot en alltmer utpräglad transferläsning. Från den mimetiska avbildningen, med textvärlden som en självständigt existerande dimension, flyttas fokus till elevernas erfarenhet, utan att ännu ha benämnt

texten såsom litterär produkt. Vid flera tillfällen stannar heller inte Mias ambition vid att använda verkligheten som prövande referens. Istället bildar den ett led i övergången mot en behandling som helt och hållet lämnar texten för att fördjupa sig i elevernas erfarenhetsvärldar.

*Mia: Vad skulle ni gjort om ni var i John-Johns sits, och vi säger att, vi säger att era föräldrar är fränskilda då, och så kommer en annan person in i er familj och den här personen som kommer in tycker inte ni om, hur, hur skulle ni reagera?*

*(Ur halvklassamtal, grupp 1, 2007-02-09)*

Citaten ovan skall inte ses som representativa för lärarens normering av elevernas sätt att närma sig texten. Men som empiriska exempel belyser de funktioner i samtalet, som uppmuntrar till särskilda läsarter och lässtrategier, och som det hör till den institutionella kontextens natur att eleverna anpassar sig efter. Det bör samtidigt framhållas att Mia lika ofta leder elevläsarna tillbaka mot texten för att de skall förankra sina tankar och uppslag i textperspektivet ("Du har inget, har du nåt exempel ur boken?"). Ibland blir det dock förvirrande, som här när gruppen, upptagna med utreda John-Johns olika sidor som person, först uppmanas att gå till texten, men sedan istället att lämna den helt och hållet.

*Mia: Ja, ge gärna förslag också på situationer som kommer från boken. Nej... hm, jag tänker på det, kan det va så i verkliga livet att man, att man har olika sätt att vara beroende på vem man är tillsammans med?*

*(Instämmanden)*

*Mia: Har ni nåt exempel? Amir.*

*Amir: Jamen, med en kompis kanske man är, kanske man är, eh, den som, man bestämmer lite mer, sen kanske den andra inte vill, ja det beror på vad man ska göra, man kanske bestämmer lite mer vad man ska göra. Och sen kanske man är med nån som... den andre är den som bestämmer och då kanske man är lite mer, lite mer, ja vad ska man säga, jag vet inte...*

*(Ur halvklassamtal, grupp 1, 2007-03-02)*

Amir responderar direkt på sin lärares uppmaning och lämnar textperspektivet för att istället kungöra sina högst personliga uppfattningar om varför det kan vara relevant att agera olika beroende på vem man umgås med. Överlag intar utredandet av händelseförloppet en central funktion i dessa samtal, men stundom övergår man alltså till rena bruksläsningar, där texten och läsoplevelsen får bilda språngbräda till diskussioner om relationer, våld och genus. Några sekvenser, som förtjänar att lyftas fram, visar emellertid på hur ett annat sätt att läsa texten tar plats i samtalet.

## För många liknelser: elever som textkritiker

Litteraturläsning i skolan som ett sätt att utveckla god smak och språkkänsla betraktas i den ämnesdidaktiska forskningen tämligen samstämmigt som antedaterad. I undervisningspraktiken förhåller det sig annorlunda. Inte sällan ombes elever uppmärksamma skoltexternas språk och stilistiska verkningsmedel, som en del i den litterära tilläggnelsen, och inte sällan motiveras litteraturläsningens plats i skolan med skrivundervisningens behov, d.v.s. eleverna antas utveckla sitt eget språk genom mötet med den etablerade litteraturen. Traditionen går långt tillbaka, åtminstone till den tidiga modersmålsundervisningen som etablerades decennierna omkring och efter 1800-talets mitt (Thavenius 1991; 1995). I moderna läromedel liksom i lärares uppgiftsrepertoarer lever ambitionen kvar.<sup>6</sup> Mia däremot har inga uttalade ambitioner att ta upp språket som en fråga för behandling under samtalen om *Vinterviken*. Istället är det eleverna som ur olika synvinklar lyfter frågan om språket. Robert tycker t.ex. att ”dom har lite konstigt uttal, i den här boken, lite såhär landsspråk, när dom säger ’faen’”. Kommentaren leder samtalet in på romansens språk och stil, om vilket de visar sig ha en hel del att säga.

- Viktoria:* Vad heter det, det blir såhär, språket eller vad det är, är såhär uttrycksfullt-
- Mia:* En gång till, lite högre-
- Viktoria:* Eller uttrycken dom använder, dom blir såhär, men typ när dom skulle beskriva Elisabeths mosters nagel, så-
- Gustav:* Va?
- Viktoria:* Så var det att den kunde, kunde såhär bugga ner träd, för den var så lång-
- Gustav:* Ja, just det.
- Viktoria:* -och då var det såhär, och precis efter det så använde dom nåt uttryck igen, såhär, och då blev det såhär, det blev så konstigt och läsa, det blev såhär för mycket, att han liksom, han jämförde för mycket.
- Robert:* Använde för många liknelser.
- Viktoria:* Ja, så det blev såhär-
- Erika:* Men det är ju såhär bra med lite, men (ohörbart), till slut fattar man ju-
- (Folk pratar i munnen på varandra, Mia sträcker sig efter boken på bordet och ger till Viktoria)
- Robert:* Man behöver ju inte blanda in massa andra konstiga grejer-
- Erika:* Ja-
- Mia:* Du vet inte vart den finns i boken, kan du leta?
- (Ur halvklassamtal, grupp 1, 2007-02-09)

Uppmärksammandet av språket leder eleverna mot en läsart som plötsligt betraktar texten inte som en fristående existerande textvärld utan som framställd. Ett ”han” framträder i deras kommentarer, vilket man får förmoda syftar på författaren. Det skulle också kunna syfta på berättarjaget John-John, vilket i så fall skapar utrymme för en intressant tolkningsfråga. Är det

*författarens eller John-Johns berättelse vi får läsa?* I utdraget skymtar också uppfattningen att framställningen har brister. Det textavsnitt som eleverna vänder sig emot, och som Mia också ber dem leta upp och läsa högt, rymmer ett flertal stiliserade liknelser. Erika och Viktoria tycks mena att stilen som sådan är ”bra”, men att det blir ”för mycket”. Viktoria som ombetts leta upp stycket får åter ordet.

- Viktoria:* Ja, nu har jag hittat det i alla fall här, det som jag kom och tänka på.  
*Mia:* Ja, ska vi hoppa tillbaka lite då till (överlappande tal) avsnittet om nageln.  
*Viktoria:* Jamen först står det såhär, eh ”Och vad gjorde du? frågar hon mig och ger mig en blick som man skulle vilja ha i strumporna kalla vintermorgnar.” och sen så säger hon såhär: ”Du kanske har teaterpäbrå? Hon slickar sig om läpparna och petar bort champinjonodlingen med en nagel som man skulle kunna fälla träd med.” Det är såhär, precis efter varandra...  
*Erika:* Det känns som att det är med för att fylla ut texten liksom.<sup>7</sup>  
 (Ur halvklassamtal, grupp 1, 2007-02-09)

Det finns en markerad ojämnhet i Wahls språk, en blandning av tonårspojkenes råa jargong och de stiliserade liknelser som eleverna uppmärksammat. Möjligen återspeglar språket dubbelheten hos romanens jagberättande huvudkaraktär, som har en problematisk och våldsfylld bakgrund men som också när skådespelardrömmar och visar författartalang. I ett läsarperspektiv förutsätts då att berättarspråket också tolkas som en del av huvudkaraktären, d.v.s. som vore det huvudkaraktärens eget språk. Eleverna tycks däremot vilja läsa jagberättandet som en del av ’författarens språk’ och liknelserna som en del av författarambitionen (”för att fylla ut texten liksom”). Utdraget ger prov på hur eleverna aktualiserar performansstrategier i mötet med texten och hur samspelet kring textens olika möjligheter gör flera läsarter tillgängliga. Eleverna uppträder som textkritiker när de uppmärksammar textens stilistiska verkningsmedel, vilket uppmuntras av Mia. Hon ber dem också återvända till texten för att synliggöra för hela gruppen vilka partier som åsyftas. Möjligheten att fördjupa den semiotiska läsarten och diskutera textens funktion (*Kan liknelserna fylla någon funktion, tror ni? Vilken då? Skulle ni säga att det är huvudkaraktärens eller Mats Wahls röst vi hör här?*) fullföljs däremot inte.

Medan Viktoria letar efter avsnittet om nageln uppstår en emellertid en diskussion av liknande slag, som berör namnens funktion i romanen. Signalerar karaktärernas namn några särskilda egenskaper? Återigen är det eleverna som väcker frågan medan Mia subtilt riktar samtalet mot språket som semiotisk textfunktion.

- Mia:* Nåt annat som ni har reagerat på, vad gäller språket och stilen i boken?  
*Gustav:* Namnen.  
*Mia:* Namnen, ja.

- Robert: *Lite konstiga är dom.*  
 Albin: *Ja.*  
 Gustav: *John-John och... Skithuvet och...*  
 Robert (till Josef): *Precis som om du skulle heta Josef-Josef!*  
 Josef: *Bertil-Bertil.*  
 (skratt)  
 Mia: *Vad, vad spelar namnen för roll i Vinterviken?*  
 Robert: *Jo, väldigt stor roll, för han Sluggo, man får ju intrycket att han är lite såhär slarvig och så-*  
 Viktoria: *Här är det-*  
 Josef: *Knubbig.*  
 Robert: *-ja, såhär.*  
 Mia: *Vi tar, vi tar en i taget, ja Robert.*  
 Robert: *Jo, men Sluggo, men det låter lite såhär slarvigt. Och det där namnet som en massa konstiga personer...*  
 Erika: *Typ såhär, förortskillar.*  
 Mia (skrattar): *Alla förortskillar heter Sluggo?*  
 Erika: *Nej, men alltså dom såhär, dom är, liksom skillnaden till Elisabeth och Patricia och dom, såhär snobbnamn liksom.*  
 (Ur halvklassamtal, grupp 1, 2007-02-09)

Utsagorna i excerptet orienterar eleverna mot en läsning som iakttar texten som konstruerad; här uppmärksammas att också till synes perifera delar av en litterär text är del av fiktionen och har semiotiska funktioner. Johan Elmfeldt (1997) använder begreppet *framställningsmedveten reception*, som inringar bl.a. den här aspekten av en empirisk läsning. Namnen, resonerar eleverna, fungerar som klassmarkörer. Tyvärr fullföljs inte den diskussionen, vilket annars hade varit intressant ur ett didaktiskt perspektiv. I vilken mening kan t.ex. läraren bidra till att utveckla den framställningsmedvetna receptionen – som vi vet är en ganska komplex företeelse i elevläsarperspektivet – i ett sådant skede av samtalet?

Med utgångspunkt i de resonemang som eleverna för om prosan, namnen och om hur pojkar respektive flickor framställs i romantexten landar några av elevernas utsagor slutligen i ett övergripande och intressant perspektiv på konstruktionen av romanens huvudrelation, den mellan John-John och Elisabeth. För att följa upp några elevs tankar om hur pojkar och flickor beskrivs frågar Mia om de tror att den skillnad de upptäckt mellan skildringar av flickor och pojkar är medveten av författaren. Samtalet aktualiserar därmed på nytt gränsen mellan författarkonstruktion och verklighet. I den senare delen av replikskiftet nedan upplöses denna gräns och texten underställs normerande diskursiva krafter och könsstereotyper.

- Erika: *Jag tror att han vill lite att killarna, att dom som är i boken, att dom ska va lite såhär macho, bara går runt och kollar på brudar och så där, och det kanske är så att han är sån själv liksom, men jag tror inte det för att om man är författare så, alltså ska man ju såhär inte ta bara saker man själv gjort. Jag tror att det är såhär lite påhittat.*

- Mia: *Det är lite överdrivet påhittat?*  
 Erika: *Ja.*  
 Mia: *Eh, men åh, vad var det jag tänkte säga. Ja, Robert får gå emellan.*  
 Robert: *Det blir ju bättre handling av det än, en fattig kille som blir kär i en rik tjej än om det skulle vara en rik kille som blir kär i en fattig tjej.*  
 Albin: *Ja.*  
 Viktoria: *Det beror på, alltså-*  
 Mia: *Jaha! Intressant. Hur då?*  
 Robert: *Det hade varit, nämen det-*  
 Josef: *Mer speciellt.*  
 Robert: *Det bara blir så, för det är mer och förklara, mer nytt liksom.*  
 Mia: *Eh, Viktoria.*  
 Viktoria: *Men det kan ju va så att det skulle bli lika bra om det va typ två rika, eller två, två... inte lika rika som blev kära (ohörbart).*  
 Mia: *Sofie.*  
 Sofie: *Jag tror det skulle va, om det hade vart en fattig tjej, då känns det mer som att killen inte hade brytt sig så mycket om henne.*  
 Viktoria: *Mm.*  
 Erika: *Mm.*  
 Sofie: *Alltså att det är mer viktigt för killar att-*  
 Josef: *Ha bilar och sånt.*  
 Sofie: *Ja, men alltså att dom tar en tjej av samma sort, av samma, alltså liksom, om dom är rika, att dom inte får en fattig tjej.*  
 (Ur halvklassamtal, grupp 1, 2007-02-09)

I citatet uttalas både genre- och normkritik, samtidigt som replikerna reproducerar ett konventionellt genustänkande. Roberts repliker pekar mot en textanalytisk öppning medan Sofie och Josef definierar extratextuella normer, som både bekräftar och relativiserar textperspektivet. Å ena sidan kan relationen i berättelsens centrum motsvara både litterära och ideologiska förväntningar hos Sofie och Josef. Å andra sidan osynliggörs i de sista replikerna textens egenart bakom mer generaliserande kulturella referenser (rika killar vill ha tjejer av samma sort; att en rik tjej blir ihop med en fattig kille är däremot mer rimligt). En sådan tolkning utgår i det avseendet sannolikt från andra premisser än Roberts, som snarare synliggör textens estetiska kvalitet genom att hans kommentar ”bättre handling” tycks syfta på något slags originalitet i förhållande till andra texter (”Det bara blir så, för det är mer och förklara, mer nytt liksom.”)

Mot slutet av det här samtalet har eleverna alltså aktualiserat läsarter som tydligare uppmärksammat texten som framställd produkt.

## Textens funktion i läsningen

O Bröder & Älskade Systrar! Sådant är Bröset! Välvande varmt och fullt av gungande liv, skimrande blekt när du vaknar bredvid det och det är ditt. Sådant är Bröset!

Sådan är Huden! Blänkande vit och med tunna fåror, som kanaler genom ett landskap av kött. Hennes bröst var mitt när jag vilade bredvid henne i dubbelsängen ända tills Skithuvet kom in i mitt liv. Min moders Bröst var mitt till den dag ett odjur tog det ifrån mig.

Systrar och Älskade Bröder!

*Den som förlorat en sådan skatt vet vad det är att hata!* (Wahl 1993, s. 44)

De grafiskt och stilistiskt markerade kapitelinledningarna i *Vinterviken* är partier som blir särskilt uppmärksammade i samtalen. De framställer berättarjagets tidiga erfarenheter i en form som avviker från brödtexten och som har intertextuella funktioner. Genom några av elevernas reaktioner inför dessa textställen kan vi med Sklovskijs (1917/1993) terminologi säga att de har en främmandegörande effekt på läsaren. De kan också kallas för ogrammatiskheter (Riffaterre 1990) genom sina inom- och utomtextuella referenser. På flera plan utmanas alltså elevläsarnas förväntningar och i det återkommande apostroferandet *O Bröder & Systrar!* kan de möjligen ana en dold litterär funktion, även om aktuella referensen verkar ligga bortom deras kännedom. Avsnitten har som sagt en analeptisk funktion och återger episoder ur John-Johns barndom, men ger också ett lyriskt-filosofiskt anslag, ibland fyllt av ett pubertalt erotiskt drömmande med incestuösa anspelningar. Läsarnas reaktioner inför dessa textstrukturer blir alltså särskilt intressanta ur ett receptionsperspektiv, i synnerhet som det ur didaktisk synpunkt framstår som angeläget att fundera över hur samtalet hanterar eller kan hantera mötet med dessa textställen.

Reaktionerna bland eleverna i Mias klass är varierande. Ett exempel på en avvisande reaktion ges nedan av Andreas.

*Mia:* Finns det nånting som ni inte gillade, är det nåt som ni tyckte var konstigt eller som ni reagerade på? Ska vi köra ni som räckte upp handen här först då. (Andreas, Carl-Johan och Anna) Vi tar, var det Andreas först?

*Andreas:* Ja, jag gillade inte det här med när varje kapitel såhär "O Bröder, O Systrar!" och så-

*Mia:* Okej!

*Andreas:* -man blir lite trött på det.

*Mia:* Jaha.

*Andreas:* Och man, det var lite jobbigt när det kom så varje gång. Så när man såhär typ kolla igenom kapitlet såhär vart det, nu ska jag läsa, jag nu läser jag inte nästa kapitel, så vet man bara såhär å nej, nu börjar det här "O Bröder, O Systrar!"

*Mia:* Jaha.

*Andreas:* För om man inte läser det så kanske det är något man missar. Man vet inte. Och då är ju det liksom (ohörbart).

(Ur halvklassamtal, grupp 2, 2007-03-02)

Andreas utsaga vittnar om upptäckten av att avsnitten har en relation till intrigen på det primära berättarplanet ("om man inte läser det så kanske det är något man missar"). Samtidigt finner han det tröttsamt att läsa dem;

han redovisar för Mia och sina kamrater hur han reagerat när han läst och kommit till ett nytt kapitel ("Å nej, nu börjar det här 'O Bröder, O Systemar!'"). Någon utförligare förklaring till *vad* det är som framkallar dessa reaktioner hos några elever ges inte specifikt i samtalen. Man kan möjligen spekulera i bakomliggande orsaker som den lyriska och högtravande språkliga utformningen, det filosoferande anslaget eller det faktum att berättelsen stannar upp på det mimetiska planet. Peter Brooks (1984) diskuterar från ett psykoanalytiskt perspektiv 'the plot' som textens drivkraft eller "motor force in human desire" (s 90).<sup>8</sup> De kursiverade textstyckena i *Vinterviken* orienterar eventuellt läsaren mot delvis andra drivkrafter än "reading for the plot", t.ex. mot ett poetiskt betydelseskapande plan. En annan förklaring kan vara att texten här genom sina öppet amorösa, erotiska konnotationer och incestuösa anspelningar, d.v.s. genom sina specifika socio-kulturella referentialiteter, främmliggör läsaren. Om dessa textens litterära eller allmänna repertoarer (McCormick 1994) framstår som främmande för elevläsarna är det kanske inte konstigt om texten avvisas på dessa platser. Läsaren önskar att åter dras in i 'plottens' drivkrafter och illusionsskapande. Den didaktiska utmaningen består således i att, utan att skriva eleverna på näsan med *lärar-texten* (Sørensen 1985), ge dem möjlighet och förmåga att tillgodogöra sig något mer än 'plotten'. Här exemplifieras förstås det som påpekades ovan om att litterära läroprocesser knappast sker här-och-nu utan tar form i återkommande möten, utmaningar och krockar med texter av många olika slag. Andreas kommentar, som etablerar inriktningen på samtalet, väcker sedan tanken hos en annan elev att de här textpartierna fyllde någon, om än oklar, funktion, ett inlägg som Mia tar fasta på.

*Mia:*                    /.../ Varför fanns det där, Jonna, varför fanns det där, som Jonna säger varför var det där? Vad tror ni, varför tror ni att det var där? /.../

I kontrast till den föregående frågeställningen, som betonade en upplevelseorienterad läsart ("Finns det nånting som ni inte gillade[?]") och som styr Andreas utsaga i den riktningen ("jag gillade inte" och "man blir lite trött på det"), ger Mia samtalet här en semiotisk vändning ("varför fanns det där[?]"). Växlingen implicerar också bytet mellan transfer- och performansstrategier med vilka eleverna antas skapa mening i mötet med texten. För studiens syften är det här slaget av interaktioner intressanta både teoretiskt och didaktiskt, eftersom de illustrerar strategier och tänkbara mönster i skolans litteratursamtal, som kan berätta vilket slags lärande, eller med andra ord vilka aspekter av den litterära kompetensen, som eleverna ges möjlighet att utveckla.

## Samtalens betydelse för elevernas reception och litterära kompetens

Vilka svar ger då studien om litteratursamtalens kapacitet att möjliggöra en utvecklad textreception och en utvecklad litterär kompetens? Om man får tro eleverna själva är det inte frågan om någon utveckling alls! När jag efter de inspelade samtalen intervjuar några av eleverna (Erika, Sofie, Albin och Robert) och bl.a. frågar dem vilken betydelse de tror att samtalen haft för deras uppfattning om texten, svarar alla fyra att de nog inte haft någon särskild betydelse. En divergerande signal ges möjligen av pojkarna i den ena halvklassgruppen (inklusive Albin och Robert), som indikerar att samtalet faktiskt haft en viss betydelse. Under båda samtalen i grupp 1 blir textens framställning av flickor/kvinnor respektive pojkar/män ett hett diskussionsämne. Några av flickorna uttrycker med emfas att boken objektifierar kvinnor. När eleverna i efterhand i sin loggbok får besvara frågan om de tror att det är något av det kamraterna sa under de två samtalen som de kommer att minnas särskilt så svarar samtliga pojkar i gruppen att de kommer att minnas att flickorna i gruppen tyckte att boken beskrev kvinnor/tjejer som objekt. Värdet av denna erfarenhet är knappast entydigt. Utan tvekan är det en väsentlig litterär insikt att texter kan gestalta individer som stereotyper och att olika läsare formar olika förståelse utifrån sådana skildringar. Å andra sidan är steget från att registrera att någon har en åsikt om en text till att själv kunna och vilja göra bruk av denna erfarenhet långt ifrån självklart. Samtalet har i alla händelser genererat möjligheten att utveckla denna insikt!

En annan sekvens som fångar samtalens utvecklande potential finns beskriven i avsnittet *För många liknelser: elever som textkritiker*. Jag har redan påpekat hur den didaktiska gestaltningen till stor del bidrar till att uppmärksamma textens mimetiska plan, men att eleverna i ett skede växlar över till att uppmärksamma texten som framställd litterär produkt. Plötsligt synliggörs textens språkliga konstruktioner, ett författarsubjekt framträder i elevernas diskussioner. Till och med författandeprocessen benämns i några repliker. Ett sätt att teoretiskt närma sig den här växlingen ges av Marie-Laure Ryan (2001), som skiljer på upplevelsen av "text as world" och "text as game". De olika sätten att förhålla sig till texten utlöser vad man skulle kunna kalla olika läsarter ("immersion" respektive "interaction"). I den ena föreställer sig läsaren textvärlden som färdig och uppslukas av denna värld med en känsla av att "vara där". I den andra får texten status av en icke färdigkonstruerad helhet, där läsarens medskapande ("interaction") är en förutsättning för läsaktens meningsbyggande. Ryans resonemang tangerar Roland Barthes (1975) idé om *läsbara* respektive *skrivbara* texter liksom Karlheinz Stierles (1980) beskrivning av läsningens cen-

trifugala och centripetala krafter. Enligt Ryan kan dessa båda förhållningssätt till texten, eller läsararter, inte verka samtidigt (även om hon inte är helt klar på den punkten, se Herman & Vervaeck 2006) eftersom, menar hon, texten uppträder som holografiska bilder: man kan inte se tecknet och den avbildade världen samtidigt (Ryan, s. 284). I elevernas resonemang tycks under dessa sekvenser texten som värld försvinna medan texten som lek tar form. Romantexten kan analyseras som produkt. Den signalerar något – *vad* frågar sig eleverna. Namnen har betydelse, menar några elever, författaren demonstrerar skillnader mellan olika karaktärer genom att ge dem olika sorters namn. Den är en relevant upptäckt av en funktion hos det litterära språket. Läraren som till en början endast bjudit in till diskussionen med den öppna frågan ”[Ä]r det nånting ni tänker på som ni vill ta upp?”, uppmuntar sedan till att utveckla resonemanget, först genom att knyta an till texten (”Du vet inte vart den finns i boken, kan du leta?”), därefter genom att be eleverna utforska de ”konstiga” namnens eventuella betydelse (”Vad, vad spelar namnen för roll i *Vinterviken*?”). Sådana interventioner kan vara viktiga för att hjälpa elever växla över från ett uppslukande till en interaktionellt förhållningssätt och illustrerar samtidigt möjligheten att bidra till att utveckla deras resonemang mot ett mer analytiskt förhållningssätt.

Artikeln diskuterar också och exemplifierar ur romantexten de utmaningar som främmandegörande grepp och ogrammatiskheter erbjuder liksom hur läraren med sina frågor styr eleverna mot olika sätt att förhålla sig till texten. Utöver dessa aspekter, som särskilt knyter an till artikelns analytiska fokus på läsararter och lässtrategier, ger samtalsempirin också underlag för några allmänna kommentarer. Det skulle t.ex. kunna räknas till samtalets kvalitet att läraren i stor utsträckning överlåter makten över tolkningsprocessen åt eleverna. En särskild kvalitet utgör även det engagemang med vilket eleverna utbyter idéer och värderingar och använder sina egna erfarenheter för att närma sig texten som värld. Med fokus på textens roll i samtalet är det också en kvalitet att läraren regelbundet återför eleverna till specifika textställen (”Har du nåt exempel ur boken?”) och på så vis gör dessa tillgängliga för öppen diskussion. Inom ramen för den här studien finns emellertid ingen specifik metod för att samla in den här sortens iakttagelser, även om det säkert också hade kunnat ge intressanta perspektiv på interaktionen i samtalet.

## Teorins och praktikens möjligheter

Läsartsteorierna utgör i sammanhanget en användbar uppsättning modeller för hur samtalsinteraktionen och elevernas möte med texten kan analyseras.

En central fråga i sammanhanget är vem som aktualiserar vilka läsarter? Birte Sørensen (1985) pekar i en ofta citerad artikel på hur det vanligen är läraren med sin tolkning (lärartexten), som styr textbearbetningens inriktning medan eleverna försöker gissa sig till vad läraren kan tänkas vilja höra från dem. Som alternativ till denna mindre önskvärda situation anmodas *den gemensamma texten*, som utgår från en sammansmältning av lärartexten och *elevtexterna*. Saken är inte alldeles enkel. Å ena sidan kommer elevläsarna till samtalet med unika personliga erfarenheter och därigenom unika möjligheter att realisera den *arteaktiska* texten, d.v.s. textens existensform som ”medvetandekt” hos läsaren (Palm 2002, s. 193). För detta måste bl.a. transferstrategier tas i bruk, strategier som läraren kan uppmuntra eleverna att använda, men vars betydelseinnehåll hon knappast kan styra eller ha några förutfattade lösningar på. Med blicken vänd mot den *artefaktiska* texten, d.v.s. ”diktverkets [statiska] karaktär av konstprodukt” (Ibid) uppträder däremot en rad frågeställningar, som inte i första hand kan lösas med transferstrategier och där lärarens förkunskaper och bredare läserfarenhet blir en resurs. Spelet mellan dessa båda poler är emellertid komplicerat och performansstrategier i mötet med den litterära texten kan knappast undervisas om som matematikläraren förevisar lösningsmetoder för algebraiska ekvationer. Ändå utvecklar elever successivt sina litterära repertoarer och därmed vanan att umgås med och skapa mening också i texter med främmandegörande egenskaper. Vilka moment i interaktionen stimulerar sådana processer? Artikeln ger några förslag på detta, samtidigt som den lämnar ett flertal frågor efter sig. Studiens fokus handlar delvis om relationen mellan påbjudna läsarter och den enskilde läsarens strategier liksom om svårigheterna i att konstruera ett lärande samspel i mötet mellan text, läsare och medläsare. Några exempel på detta lärande samspel ges ändå i artikeln. Läsartsteorierna och kompetensteorin kan hjälpa till att förklara vilken funktion det har, eller kan ha, för läsaren. En annan väsentlig strategi, som inte används här men som vore angelägen i framtida studier, är att rikta uppmärksamhet mot de diskursiva strukturer som omgärdar litteratursamtalen. Med detta menas de diskurser som präglar klassers svenskundervisning och sätt att tala om litteratur, men också elevläsarnas läsintressen och läsvanor, deras vana och benägenhet att tala i gruppen liksom de interna gruppdynamiska strukturer, som interaktionen också blir ett uttryck för. Den amerikanska kvantitativa forskningen har gjort en del på det området, men kopplingen till teorier om den litterära receptionen och uppmärksamheten på texten som ett subjekt i samtalet är svag eller obefintlig. Detta bör utvecklas i framtida studier.

## Noter

<sup>1</sup> Studien har genomförts inom ramen för mitt avhandlingsarbete om litteratursamtal vid forskarskolan i Utbildningsvetenskap samt litteraturvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet.

<sup>2</sup> Bakhtins 'flerstämmighet' eller 'polyfoni' hänvisar förvisso inte till ett allmänt drag hos litterära texter eller ens hos alla romaner utan till ett stilgrepp främst i Dostojevskijs författarskap. Utan att implicera några litterära jämförelser med Dostojevskij är det emellertid möjligt att tala om ett slags flerstämmighet också i en modern ungdomsroman som *Vinterviken*. Liknelsen gäller inte den grad av "mångfald av fullvärdiga röster", som Bakhtin finner hos Dostojevskij. Likväl finns det i all fiktionstext exempelvis en grundläggande distans mellan författarpositionen och de olika positioner som intas av textens karaktärer. Genom sina intertexter lånar texten också främmande röster och sätter en dialog i spel. Polyfonin som strukturell möjlighet i texten måste emellertid realiseras av läsaren. Man kan därmed tänka sig att litteratursamtalets mångfald av röster möjliggör en ekvivalens till textens dito. I en mindre litteraturteoretisk och mer pedagogisk tankefigur, skulle man kunna säga att eftersom all fiktionslitteratur är överdeterminerad, i betydelsen att den låter sig tolkas på olika sätt, möjliggör samtalet om texten – förutsatt en dialogicitet där en mångfald av röster får utrymme – en realisering av textens mångfald, eller med andra ord av dess flerstämmighet.

<sup>3</sup> I analysen har det första samtalet i grupp 2 uteslutits. Läraren hade stora problem med att få eleverna att yttra sig och avbröt, i frustration, detta samtal i förtid. Händelsen är naturligtvis intressant ur ett övergripande perspektiv på litteratursamtalet som undervisningsprocess, men materialet i sig är mindre användbart för det mer ingående studiet av samtalens lärandepotential.

<sup>4</sup> "This illusion, which is built upon stereotypes of perception, behaviour and judgement set in motion by the text, is usually characterized by a strong emotional component. The emotional tension of the text takes the reader outside the text itself and puts him into an illusory state of expectations and fulfillments." (Stierle, s. 86).

<sup>5</sup> "The unconscious of a text cannot be floating in limbo in the sociolect or in the reader's mind (probably two ways of saying the same thing). It has to be intertextual, the intertext being the analogon or reverse face of the text and thus a text or series of texts selected as referents by the text we are reading." (Riffaterre 1990, s. 86).

<sup>6</sup> Annette Ewald (2007) visar i en etnografisk studie av några olika skolors läskulturer i mellanåren hur utvecklingen av språket alltjämt används som ett viktigt skäl för och mål med skönlitteraturens plats i klassrummet.

<sup>7</sup> Utdraget som Viktoria läser finns på sidan 128 i romanen.

<sup>8</sup> Engelskans 'plot' är utifrån Brooks förståelse inte självklart översättningsbar till svenskan. Händelseförlopp är en möjlig översättning, men motsvarar ryska formalismens fabel (historiens kronologiska händelseförlopp) i motsats till sjužet (berättelsens narrativa struktur). 'Plot' för Brooks "covers both these terms [fabel och sjužet] and the dynamics between them" (s 13). Jag använder därför begreppet plot också på svenska.

## Referenser

- Almasi, Janice F, O'Flahavan, John F. & Arya, Poonam (2001): A Comparative Analysis of Student and Teacher Development in More and Less Proficient Discussions of Literature. *Reading Research Quarterly*. Vol. 36, No. 2. International Reading Association. S. 96–120.
- Bakhtin, Mikhail (1963/1991) *Dostojevskijs poetik*. Uddevalla: Anthropos.
- Barthes, Roland (1975): *S/Z*. Lund: Cavefors.
- Booth, Wayne C. (1988): *The Company We Keep: An Ethics of Fiction*. Berkeley: University of California Press.

- Brooks, Peter (1984): *Reading for the Plot: Design and Intention in Narrative*. Oxford: Clarendon Press.
- Chambers, Aidan (1993/2002) *Böcker inom oss: om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Chinn, Clark A., Anderson, Richard C. & Waggoner, Martha (2001): Patterns of Discourse in Two Kinds of Literature Discussions. *Reading Research Quarterly*. Vol. 36, No. 4. International Reading Association. S. 378–411.
- Culler, Jonathan (1975/1993): Litterär kompetens. I Entzenberg, Claes & Hansson, Cecilia (red). *Modern litteraturteori: från rysk formalism till dekonstruktion, del 2*. Lund: Studentlitteratur. S. 96–116.
- Eco, Umberto (1979/1993): Modelläsaren. I Entzenberg, Claes & Hansson, Cecilia (red). *Modern litteraturteori: från rysk formalism till dekonstruktion, del 2*. Lund: Studentlitteratur. S. 120–137.
- Elmfeldt, Johan (1997): *Läsningens röster: om litteratur, genus och lärarskap*. Stockholm/ Stehag: Symposion.
- Englund, Tomas (2000): *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Ewald, Annette (2007): *Läskulturer: lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Malmö studies in educational sciences No. 29. Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Herman, Luc & Vervaeck, Bart (2006): Virtual Realism: A Review of Mary-Laure Ryan, *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*. I *Electronic Book Review*. www.electronicbookreview.com/
- Hetmar, Vibeke (2001): Tekstkompetence. *Tekstkompetence. Rapport fra forskerkonference i nordisk netværk for tekst- og litteraturpædagogik*. TemaNord 2001:576. Nordisk Ministerråd. København. S. 17–30.
- Iser, Wolfgang (1978): *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Langer, Judith (1992): *Literature Instruction: a Focus on Student Response*. National Council of Teachers of English.
- Langer, Judith (1995): *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. Columbia University: Teachers College Press.
- Linnér, Bengt & Westerberg, Boel (2006): *Med Hamlet och Freud på nattduksbordet: en studie i gymnasieelevers meningsskapande*. Rapporter om utbildning nr 6/06. Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Malmgren Gun (1992): *Gymnasiekulturer: Lärare och elever om svenska och kultur*. Didaktikseminariets skriftserie 92:188. Lunds universitet.
- Malmgren, Lars-Göran (1986): *Den konstiga konsten: om litteraturläsning och litteraturpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, Lars-Göran (1997): *Åtta läsare på mellanstadiet: litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Marshall, James, Smagorinsky, Peter & Smith, Michael (1995): *The Language of Interpretation: Patterns of Discourse in Discussions of Literature*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- McCormick, Kathleen (1994): *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester University Press.
- Molloy, Gunilla (2002): *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Olin-Scheller, Christina (2006): *Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad University Studies 2006:67. Karlstad.
- Olsson, Anders (2002): Intertextualitet, komparation och reception. I Bergsten, Staffan (red). *Litteraturvetenskap: en inledning*. Lund: Studentlitteratur. S.

- Palm, Anders (2002): Att tolka texten. I Bergsten, Staffan (red). *Litteraturvetenskap: en inledning*. Lund: Studentlitteratur. S. 189–203.
- Rabinowitz, Peter J (1987) *Before Reading: Narrative Conventions and the Politics of Interpretation*. Ithaca: Cornell University Press.
- Riffaterre, Michael (1978/1993): Det referentiella felslutet. I Entzenberg, Claes & Hansson, Cecilia (red). *Modern litteraturteori: från rysk formalism till dekonstruktion, del 2*. Lund: Studentlitteratur. S. 141–160.
- Riffaterre, Michael (1990): *Fictional Truth*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Roberts, Dorilyn & Langer, Judith (1991): Supporting the Process of Literary Understanding: Analysis of a Classroom Discussion. Center on Literature Teaching and Learning. Report Series 2.15.
- Rosenblatt, Louise (1978): *The Reader, The Text, The Poem*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Ryan, Marie-Laure (2001): *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Sklovskij, Viktor (1917/1993): Konsten som grepp. I Entzenberg, Claes & Hansson, Cecilia (red). *Modern litteraturteori: från rysk formalism till dekonstruktion, del 1*. Lund: Studentlitteratur. S. 15–32.
- Sierle, Karlheinz (1980): The reading of fictional texts. I Suleiman, Susan & Crosman, Inge (red). *The reader in the text: essays on audience and interpretation*. New Jersey: Priceton University Press. S. 83–105.
- Säljö, Roger (2000): *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Sørensen, Birte (1985): Texten och läsaren. I Thavenius, Jan & Lewan, Bengt (red). *Läsningar om litteraturen och läsaren*, Akademitext AB. S. 142–165.
- Thavenius, Jan (1991): *Klassbildning och folkuppfostran: om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB.
- Thavenius, Jan (1995): *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB.
- Thorson, Staffan (2005): *Den dubbla receptionen: om litteratursamtal mellan elever och deras svensklärare*. Skriftserien n:o 46. Litteraturvetenskapliga institutionen vid Göteborgs universitet.
- Todorov, Tzvetan (1971/1977): *The Poetics of Prose*. Oxford.
- Torell, Örjan (2002): *Hur gör man en litteraturläsare: om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Institutionen för Humaniora. Rapport nr 12.
- Wahl, Mats (1993) *Vinterviken*. BonnierCarlsen.
- Wilkinson, Ian A.G. (2007): Developing a Conceptual Framework for Classroom Discussions about Text. Conferencepaper at 12<sup>th</sup> EARLI Biennial Conference for Research on Learning Instruction in Budapest 28/8–1/9 2007.