

Upplaga för elektronisk publicering av författarna
för forsknings-, utbildnings- och biblioteksverksamhet,
ej för kommersiella ändamål.

Publicerad med tillstånd från Makadam förlag.

Tryckt utgåva finns i bokhandeln: ISBN 978-91-7061-179-7

Makadam förlag, Göteborg & Stockholm

www.makadambok.se



Torsten Pettersson
Skans Kersti Nilsson
Maria Wennerström Wohrne
Olle Nordberg

Litteraturen på undantag?

Unga vuxnas fiktionsläsning
i dagens Sverige

MAKADAM

MAKADAM FÖRLAG
GÖTEBORG · STOCKHOLM
WWW.MAKADAMBOK.SE

Kopiering eller annat mångfaldigande kräver
förlagets särskilda tillstånd.

Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige
© författarna 2015

Kapitel 2, 5 och 9 återgår på bidrag i antologin *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (2015) och publiceras här med tillstånd av Gleerups förlag, som tillsammans med författarna innehar copyright till de ursprungliga texterna.

ISBN 978-91-7061-679-2 (pdf)

Innehåll

Förord 11

TORSTEN PETTERSSON

Inledning: Fiktionslitteraturens ställning och
läsforskningens möjligheter 13

Litteraturläsningens värde 14

Hoten mot fiktionläsningen 18

Läsforskningens möjligheter och denna bok 21

Läsforskningsprojektet: respondenter och metodik 25

Läsforskningsprojektet: valet av fiktionstexter 28

Läsforskningsprojektet: materialinsamling 32

Läsforskningsprojektet: infallsvinklar i analysen 34

Bokens disposition 36

Referenser 37

I. TOLKNINGENS OCH FIKTIONENS DIMENSIONER

TORSTEN PETTERSSON

1. Litterär tolkningskompetens på tre utvecklings-
nivåer 45

Metod och resultat 49

Tolkningskompetensens utvecklingsnivåer 55

| | |
|--|----|
| Perspektiv på undervisning och forskning | 58 |
| Referenser | 60 |

TORSTEN PETTERSSON

2. Att lära sig något av det som inte är sant: 72 gymnasister om fiktionellt och dokumentärt berättande 63

Enkäten 65

Vad är intressantast – det fiktionella eller det
dokumentära? 67

Fiktionalitetens betydelse för läsningen 70

Att lära sig något av fiktionen 71

Fiktionsläsning som enbart underhållning? 73

Slutdiskussion 75

Referenser 77

II. LÄSSTRATEGIER, SJÄLVREFLEKTION, KULTURMÖTEN

SKANS KERSTI NILSSON

3. Känslor, provokationer, lässtrategier: En studie av unga vuxnas reaktioner på två noveller 83

Syfte och frågeställningar 85

Metod och utformning av datainsamling 85

Analysfas 1: Identifiering av lässtrategier 88

Resultat 1: Reaktioner på emotionellt laddad fiktion –
”Kaninernas himmel” 88

Resultat 2: Reaktioner på moraliskt provocerande fiktion –
”Grannar” 93

Analysfas 2: Faktiska och formella resultat – lässtrategier
och förhållningssätt 97

Analys av faktiska resultat: Spridning av reaktioner över
kategorier, lässtrategier 97

Diskussion och slutsatser 100

Referenser 103

TORSTEN PETTERSSON

4. Emotionellt och etiskt engagemang – flexibla och fasta lässtrategier 105

Lässtrategier och förhållandet mellan emotioner
och etik 105

Metod 108

Emotionella och etiska reaktioner 110

En möjlig korrelation? 111

Flexibla och fasta läsarstrategier 112

Slutsatser 117

Referenser 118

MARIA WENNERSTRÖM WOHRNE

5. En ogift mammas självmord i 1920-talets Frankrike: Samspelet mellan tolkning och självreflektion 121

Introduktion 121

Syfte och metod 122

Urval respondenter 124

Val av skönlitterär text 124

”Konsten att mörda” såsom gestaltning av läs- och
tolkningsakten 125

Redovisning av resultat/Diskussion 131

Sammanfattning och kritisk utblick 149

Referenser 152

SKANS KERSTI NILSSON

6. Hur uppfattar svenska ungdomar en samtida israelisk berättelse om Förintelsen? 155

Introduktion 155

Syfte, metod och forskningsdesign 159

Den fiktionella berättelsen i fokus 160

”Vilka är dina viktigaste emotionella reaktioner, tankar, associationer och reflexioner på novellen?” Resultat av skriftliga kommentarer, sektion A 161

Bearbetning av kvantitativa data och resultat 164

Diskussion och slutsatser 172

Referenser 176

III. ATTITYDER TILL LÄSNING

OLLE NORDBERG

7. Endast avkoppling från uppkoppling? Svenska tonåringars attityder till fiktionslitteratur 181

Inledning 181

Nationella prov – en bakgrund 184

Teoretiska och metodologiska utgångspunkter 185

Litterär kompetens 186

Redovisningsmetod 189

Den empiriska studien: genomförande och överväganden 190

Problem i undersökningens förutsättning 191

Kommentarer till problemen 192

Resultat 194

Sammanfattning av den empiriska studien 201

Litteraturdidaktisk kommentar 203

Referenser 205

MARIA WENNERSTRÖM WOHRNE

8. Begär eller uppror? Attityder till läsning inom tre gymnasiegrupper 209

- Inledning: Fiktionsläsningens värde – enligt teori, dikt och empiri 209
- Några nedslag i aktuell statistik och tidigare forskning 212
- Urval respondenter 215
- Utformning av frågeenkäten, insamling av det empiriska materialet 218
- Val av skönlitterär text: Inger Edelfeldts novell ”Utflykt” och gymnasieungdomars ”allmänna repertoar” 219
- Värdet av ofullständiga, raljerande och avvisande enkätsvar 221
- Samband mellan studieinriktning och attityd till skönlitteratur och fiktionsläsning 225
- Attityder till fenomenet fiktionsläsning såsom förknippat med känslor 227
- Attityder till begreppet skönlitteratur såsom ”kopplat till en särskild sorts bildning eller förmåga” 230
- Attityder till konkreta inslag, eller till avsaknaden av sådana inslag, i den skönlitterära texten 234
- Attityder till ”tomrum” i den skönlitterära texten 237
- Sammanfattning: Negativa attityder såsom uttryck för känslomässigt engagemang 240
- Referenser 243

SKANS KERSTI NILSSON

9. Internetgenerationens syn på fiktionsläsning: Samtal mellan unga vuxna i fokusgrupper 245

- Inledning 245
- Syfte och frågeställningar 246
- Litteraturläsning som forskningsområde 246

| | |
|--|-----|
| Fiktionsläsning och personlighetsutveckling | 248 |
| Undersökningsdesign och datainsamling | 249 |
| Redovisning av fokusgruppintervjuerna med analys | 251 |
| Diskussion och slutsatser | 256 |
| Referenser | 259 |

SKANS KERSTI NILSSON

OLLE NORDBERG

TORSTEN PETTERSSON

MARIA WENNERSTRÖM WOHRNE

| | |
|---|-----|
| Sammanfattningar och rekommendationer | 263 |
| Inledning | 263 |
| Litteraturundervisning: insikt i olika typer av läs- kompetens | 264 |
| Litteraturundervisning: lässtrategier, samarbete med biblioteken, inlevelse och identifikation | 269 |
| Kulturmöten och jämlikhet i skolan | 273 |
| Boken och fiktionsläsningen i det digitala samhället | 276 |
| Referenser | 279 |
| | |
| Författarpresentationer | 283 |
| | |
| Personregister | 285 |

Förord

Ett mångårigt arbete når nu en form av fullbordan då de fyra författarna till denna bok samfällt lägger fram sina forskningsresultat. I denna form stöder de förhoppningsvis varandra så att helheten blir mer än delarnas summa som en belysning av fiktionsläsningens ställning bland unga vuxna i dagens Sverige.

Tillbakablickande på åren som gått vill vi för det första varmt tacka de över 500 unga läsare som vid ett trettiotal tillfällen har svarat på våra enkätfrågor, skrivit essäer och deltagit i intervjuer. Som representanter för sin generation har de gjort en insats som för forskningen har varit både oumbärlig och ovärderlig. Vi minns också med stor erkänsla de lärare på skolor och högskolor som har varit villiga att arrangera sin ofta pressade vardagliga verksamhet så att tid har kunnat beredas för vår kontakt med deras elever.

För det andra erinrar vi oss tacksamt många mellanstationer där vi sammanlagt ett trettiotal gånger har haft förmånen att av forskarkolleger få nyttiga kommentarer då vi i föredragsform har presenterat våra studier i vardande. Det gäller dels återkommande möten med Seminariet för läsforskning vid Litteraturvetenskapliga institutionen vid Uppsala universitet och med de andra projekten inom Vetenskapsrådets program ”Människans behov och bruk av fiktion”. Dels handlar det om enskilda seminarier, symposier och konferenser vid högskolor och universitet i Borås, Bournemouth, Göteborg, Karlstad, Köpenhamn, Manchester, Montréal, Oslo, Trondheim, Turin, Uppsala och Utrecht.

Bokens inledning placerar in studierna i ett större sammanhang och beskriver gemensamma utgångspunkter för de nio kapitlen. Dessa samspelar i sin belysning av det omfattande gemensamma ämnet och kan gärna läsas i sin presentationsordning. Emellertid har de skrivits och redigerats så, att de också kan läsas oberoende av varandra, bland annat med egen referensförteckning. Därigenom uppstår vissa upprepningar för den som läser från pärm till pärm, men det har känts som en acceptabel följd av ambitionen att öppna boken även för de läsare som främst intresserar sig för specifika infallsvinklar i enskilda kapitel.

Kapitel 2 och 9 återger i snarlik form och kapitel 5 i utvidgad form författarnas bidrag till M. Tengberg & C. Olin-Scheller (red.), *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (Malmö: Gleerups, 2015). Kapitel 7 har i snarlik form publicerats i A. Amdal, H. Fjørtoft & T. M. Guldal (red.), *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning II: Nordiske bidrag til fagdidaktikken* (Bergen: Fagbokforlaget, 2015). Jag tackar förlagen för generöst tillstånd att här återanvända texterna.

Uppsala i juni 2015
Torsten Pettersson

Inledning: Fiktionslitteraturens ställning och läsforskningens möjligheter

TORSTEN PETTERSSON

Genom de senaste årtiondenas utveckling av medier och internet har skönlitteraturen hamnat i ett nytt läge som ofta uppfattas som hårt trängt. Det har gett upphov till en ny akademisk undergenre, försvaret av litteraturens värdefulla kvaliteter. En tidigare sporadisk apologetradition – med representanter som Aristoteles *Poetik* (ca 335 f.Kr.), sir Philip Sidneys *An Apologie for Poetrie* (1595) och Percy Bysshe Shelleys *A Defence of Poetry* (1821) – har under 2000-talet i den engelskspråkiga världen gång på gång firat sin återkomst hos forskare som Dennis Sumara (2002), J. Hillis Miller (2002), Derek Attridge (2004), Frank Farrell (2004), Lisa Zunshine (2006) och Rita Felski (2008). Boktitlar varierar från det sakligt anspråksfulla – som *The Singularity of Literature* – till det öppet apologetiska, ja smått desperata – som *Why Does Literature Matter?* och *Why Reading Literature in School Still Matters*.

Det som då i första hand värnas och hyllas kallas på engelska *fiction* – en term som pekar ut fikcionalitet som ett kännetecken hos de romaner och noveller som avses. Det är i och för sig inte tillräckligt för en definition av all ”(skön)litteratur” eftersom denna också innefattar bland annat dokumentärromaner och aforismer som direkt hänvisar till verkligheten. Men fiktionsgestaltningen utgör ett så centralt element att en rimligt täckande motsvarighet till vår nuvarande förståelse av ”(skön)litteratur” kunde vara ”skriftfäst fiktion” (se vidare Pettersson, 2002:111–115).

I enlighet med det är det förståeligt att det har ägt rum en termförskjutning i svenskan. Ännu under 1990-talet var den dominerande termen ”(skön)litteratur”¹ men under 2000-talet har i litteraturvetenskapliga sammanhang termerna ”fiktion” och ”fiktionslitteratur” brett ut sig – och med all rätt. Dels fångar de en betydande del av litteraturens egenart, dels övervinner de den terminologiskt klumpiga och allmänskulturellt allt mindre motiverade tudelningen i ”populärlitteratur” respektive ”skönlitteratur”/”högre skönlitteratur”/”finlitteratur”/”kvalitetslitteratur”. I denna bok dominerar därför termerna ”fiktionslitteratur” och ”fiktionsläsning”.² Om inte annat anges är det också det som avses med ”litteratur” och ”litteraturläsning”. Vid behov kan dessa termer kompletteras med ”faktion” eller ”dokumentärlitteratur” som beteckningar för litterära verk som anses bygga på en mer direkt verklighetsreferens.

Ett terminologiskt problem är emellertid att motsvarande adjektiv oftast blir ”fiktiv” trots att detta ord egentligen betyder ”icke-existerande”. En fiktiv roman är ett verk som är tänkbart men inte existerar, till exempel en spekulativt ponerad roman av Selma Lagerlöf om Henrik VIII av England. Därför kommer i denna bok ett existerande litterärt verk som följer fiktionsformen att betecknas som ”fiktionalitet” och den motsvarande kvaliteten som ”fiktionalitet”.³

Litteraturläsningens värde

Utgångspunkten för 2000-talets apologier för fiktionslitteraturen återfinns ofta i filosofen Martha Nussbaums hyllning till den som en

1. Förskjutningen kan iaktas i titeln på de 82 artiklar som Ingrid Mossberg Schüllerqvist har excerperat ur *Svenskläraryörens årskrift* 1990–2000 och 2003. Där förekommer begreppet ”skönlitteratur” fyra gånger men ”fiktion” eller ”fiktionslitteratur” inte en enda gång (2008:308–311).

2. Dock används även termen ”skönlitteratur” i sammanhang där det förekommer en explicit eller underförstådd hänvisning till traditionella föreställningar eller till de skoldokument som odlar termen.

3. Litterära karaktärer kan däremot betecknas som ”fiktiva” eftersom de – till skillnad från verken där de förekommer – inte existerar.

kraft i människans personliga och etiska utveckling i *Love's knowledge* (1990). Hos henne och i många andra fall – såsom de inledningsvis nämnda apologierna – framförs dessa idéer häpnadsväckande nog utan hänvisning till den empiriska läsforskningens resultat. De är därför att betrakta som skickliga läsares intressanta rekommendationer om hur man kan dra nytta av litteraturen, snarare än väl underbyggda beskrivningar av hur litteratur faktiskt läses och nyttjas av icke-professionella läsare.

Dock har även forskare med bakgrund i handfast läsforskning betonat att litteraturläsning kan förena författarens och läsarens tankevärldar (Oatley, 1999) och upprätta en viktig förbindelse med den sociala verkligheten (Mar & Oatley, 2008). Mer specifikt har de framhävt litteraturläsningens goda effekter såsom empatiförstärkning (Mar, Oatley & Peterson, 2009), minskade klyftor mellan sociala grupper (Fox, 2003; Chung & Slater, 2013) och en allmänt taget förbättrad förmåga att utöva *Theory of Mind*, det vill säga att förstå andra människors tanke- och känslvärld (Zunshine, 2006; Comer Kidd & Castano, 2013).

I kapitel 9 nedan anför Skans Kersti Nilsson en del av den internationella forskningen gällande sådana möjliga läsareffekter. Den grundläggande mekanismen har av psykologerna Raymond Mar och Keith Oatley (2008) beskrivits på följande sätt. Den litterära fiktionen aktiverar vår mentala föreställningsförmåga så att vi under läsningen (genom *transportation*) förflyttas till berättelsens föreställda verklighet (*simulation*). Medan vi uppslukas av berättelsen (*absorption*) blir vi som läsare mottagliga för berättelsens värld och därmed ökar även vår förståelse av oss själva och av andra:

[...] stories simulate or model the social world through abstraction. [...] the abstraction of experience found in stories evokes, through various mechanisms that depend on imagery and literary language, a simulative experience that allows for the compelling and efficient transmission of social knowledge. [...] we propose that the idea of fiction as a kind of simulation that runs through

our minds will extend our understandings of selves in the social world. (Mar & Oatley, 2008:187)

Psykologiska studier har även hävdad att läsning av fiktionslitteratur, i högre grad än läsning av faktalitteratur, kan bidra till att läsarna får en ökad förståelse för variationen i olika sociala förmågor. Även detta kan antas bidra till en utveckling av den egna personligheten i riktning mot bättre förståelse av andra (Djikic, Oatley, Zoeterman & Peterson, 2009).

Svensk forskning har också gärna framhåvt sådana gynnsamma konsekvenser, bland annat för demokratifostran.⁴ Även andra viktiga dimensioner i personlighetsutvecklingen har framhävts:

Det handlar om att ge dem [gymnasieeleverna] möjligheter att i möten med litterära texter se sig själva, sina föreställningsvärldar och därmed den egna individualitetens verkliga dimensioner och möjligheter mot fonden av det stora fiktionsskapande som mänskligheten ägnat sig åt genom tiderna. Det handlar om att ge elever en chans att bli bekräftade som hela människor [...] (Torell, 2002:36)

Ett av fiktionens stora värden är, menar Nussbaum [i *Love's knowledge*], att man där kan tillåta sig och [sic] pröva saker man annars inte vågar; att man i läsningen av fiktion kan släppa på det integritetsskydd som alla människor av nödvändighet upprättar, men som lätt blir ett hinder för både kunskapsinhämtning, självinsikt och relationer. (Larsson, 2012:162)

[...] skönlitteraturen erbjuder stora, ja unika möjligheter att komma i kontakt med många olika livssituationer som en påtaglig upplevelse. Samtidigt måste man understryka att identifikationen balanseras av en trygghetsskapande estetisk distans, konstens karaktär av fiktionslek. [...] Tack vare denna kombination [...] kan skönlitteraturen gärna användas i privat läsning och i litteratur-

4. Se Malmgren (2003) samt andra artiklar i temanumret "Svenskämnet som demokratiämne", introducerat av Hultin (2003); jfr även Molloy (2007).

eller terapigrupper för att ge läsaren en reflektionsyta för egna livsproblem. (Pettersson, 2009:24; jfr Pettersson, 2008)

Utöver empati med andra människor anses fiktionslitteraturen således underbygga läsarens identitetsformering och psykologiska krishantering. Tanken är sammanfattningsvis att denna litteratur erbjuder en provkarta av olika möjligheter där man i en skyddad omgivning kan utforma och testa egna ställningstaganden i både samklang och kontrast med de hållningar som representeras av fiktionens karaktärer.

Det har förvisso riktats kritik mot en onyanserat optimistisk bild av läsningens goda effekter (se särskilt Persson, 2007, 2012). Generellt kan man säga att det är svårt att slutgiltigt visa att läsningen av fiktionslitteratur förstärker empati som personlighetsdrag. Både läsfrekvens och empati är svåra att tillförlitligt mäta i detalj, och även om en del samvariation kan iakttas är det svårt att dra säkra slutsatser om kausalsammanhang. Bilden kompliceras också av att fiktionella spelfilmer och tv-serier sannolikt har en effekt på *Theory of Mind* som ett försök att förstå andra människors psyke. Därtill kan man i specifika fall kritisera till exempel en kategorisk koppling av läsning och tolerans, såsom litteraturdidaktikern Michael Tengberg (2007) har gjort. Forskarkollegan Annette Årheim instämmer i den kritiken (2009:72) men stannar ändå för att ”det finns en samvariation mellan skönlitteraturläsning och narrativ fantasi” (2009:81), där det sistnämnda, med inspiration från Nussbaum, definieras som ”förståelse för vad det skulle innebära att vara i en helt annan individs position och vara en kompetent läsare av dennes situation” (2009:74).

Forskningen är alltså inte entydig men klart viktad mot en bild av fiktionsläsningens positiva betydelse för personlighetsutvecklingen och den sociala orienteringen. Mot den bakgrunden är det förståeligt att litteraturens plats inom svenskämnet regelbundet har motiverats med likartade argument. Senast konstaterade gymnasiets läroplan Gy 2011:

Kärnan i ämnet svenska är språk och litteratur. Språket är människans främsta redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling. Genom språket kan människan uttrycka sin personlighet, och med hjälp av skönlitteratur, texter av olika slag och olika typer av medier lär hon känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv.

Följaktligen framhålls det att undervisningen bland annat ska ”leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur [...] som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar” (*Läroplan*, 2011:160).

Hoten mot fiktionsläsningen

Mot övertygelsen om fiktionsläsningens värde står krafter som kan hota denna läsning. Fiktionslitteraturen ingår i ett mediefält som har förändrats i snabb takt sedan 1990-talet. Det har öppnat nya möjligheter för litteraturen: ljudböcker, e-böcker, internetsajter där texter eller litteraturdiskussioner är lätt tillgängliga, fan fiction-sajter där läsare skriver vidare på sina favoritromaner. Men utvecklingen har även lett till att andra medieaktiviteter har flyttat fram sina positioner, kanske på litteraturens bekostnad. Väletablerade former av fiktionsberättande såsom filmer och tv-serier har blivit så lättillgängliga att de nuförtiden över internet i princip kan ses var som helst och när som helst. Samtidigt konkurrerar nyare fenomen som data-spel och sociala medier allt mer om de potentiella läsarnas tid och uppmärksamhet, tillsammans med ousinliga möjligheter att surfa mellan informativa eller underhållande internetsajter.

Under 2000-talet har det i forskning och statistiska undersökningar växt fram en uppmärksamhet och oro riktad mot det rent *kvantitativa* hotet att andra aktiviteter som upptar människors tid tränger undan litteraturläsningen som fritidssysselsättning. Beträffande unga vuxna har man särskilt funnit utvecklingen bland unga män bekymmersam. År 2004 noterade en rapport från Kulturrådet

att pojkar läser mindre fiktionslitteratur än flickor (Statens kulturråd, 2004; jfr Asplund, 2010:12), och även litteraturvetaren Helen Schmidl påpekade i sin avhandling, ägnad receptionsanalyser av läsning i årskurs åtta, att flickor i allmänhet läser mera, hellre och med större förståelse än pojkar i samma ålder (2008:26–27). Vid denna könsskillnad uppehöll sig också en annan litteraturvetare, Margareta Peterson, men med utgångspunkt i en något äldre kategori av människor. Med hänvisning till Statistiska Centralbyrån 2007 framhöll hon att ”andelen bland män som aldrig läser någon bok” utgör 31 procent och att det i synnerhet är yngre män som läser mindre än de tidigare har gjort inom motsvarande grupp, men att en liknande utveckling kan skönjas även bland unga kvinnor (2009:18). Petersons forskningsfält var läsvanor bland blivande svensklärare och hon konstaterade att ”det framför allt är de yngsta lärarstudenterna (födda 1980–86) som läser sporadiskt” (2009:20).⁵

Liknande tendenser fortsätter längre fram i tiden bland unga vuxna i de nationella mätningar av mediekonsumtionen som genomförs och redovisas av Nordicom-Mediebarometern. Den senaste mätningen (publicerad 2014) visar att bokläsningen i åldern 15–24 år totalt uppgick till 29 % och internetanvändningen till 93 % av den undersökta populationen år 2013. Detta kan jämföras med läget drygt tio år tidigare, då bokläsning bland unga vuxna år 2002 uppgick till 29 minuter/dag och internetanvändningen till 28 minuter/dag. År 2013 noterades för bokläsning bland unga vuxna 19 minuter/dag medan internetanvändningen hade stigit till 185 minuter/dag. Minskningen av antalet minuter bokläsning per dag var alltså 10 minuter medan ökningen av antalet minuter internetanvändning per dag var 151 minuter (Carlsson & Facht, 2014). Bokläsningen har i och för sig stått sig rätt väl i konkurrensen och inte minskat så mycket som internetanvändningen har ökat. Å andra sidan har den trots allt, från den redan låga nivån 29 minuter, gått ner med en tredjedel till 19 minuter. Att unga vuxna alltså läser en tredjedel mindre

5. Jag tackar Maria Wennerström Wohrne för denna redogörelse för läsfrekvens.

än tio år tidigare visar att det kvantitativa hotet mot läsningen har realiserats.⁶

Vid sidan av detta hot har man under senare år även börjat uppmärksamma ett *kvalitativt* hot som består i en allt svagare och ytligare förståelse av det man läser. Skans Kersti Nilsson redogör i kapitel 6 nedan för grunddragen i det rådande forskningsläget gällande ytlig och djup läsning. Som hon förklarar finns det forskning som tyder på att skärmbaserad läsning med avskanning av stora mängder data, genomsökning efter nyckelord och ”hoppande” icke-lineär läsning påverkar den traditionella läsförmågan negativt (Liu, 2005; Wolf, 2007). Den amerikanske litteraturkritikern Sven Birkerts (2010) menar att djupläsning och digital läsning i stort sett motsvarar skillnaden mellan det kontemplativa och det analytiska som olika former av tankeverksamhet. Risker är då, som två andra forskare påpekar, att både utvecklingen och utförandet av en eftertänksam djupläsning ”are potentially endangered by the digital culture’s pervasive emphases on immediacy, information loading, and a media-driven cognitive set that embraces speed and can discourage deliberation in both our reading and our thinking” (Wolf & Barzillai, 2009:130). Denna formulering anförd i ett längre citat i kapitel 6 är försiktig: den digitala tidsålderns snabba rytm, ryckiga informationssökning och avskannande läsning utgör ”potentiellt” en fara för djupläsningen. Men den underliggande tanken är skrämmande: den hetsiga digitala läsningen formar kanske människors psyke på ett sådant sätt att de inte *kan* utveckla förmågan att koncentrera sig på långvarig lineär läsning.

En sådan försvagning av läsförmågan skulle då för det första få konsekvenser för den förståelse av sakprosa som utgör ett huvudsakligt fokus för PISA-undersökningarna.⁷ För det andra skulle det också drabba fiktionsläsningen. Läsarna skulle, också då de vill ta

6. Jag tackar Skans Kersti Nilsson för den statistiska andelen i detta stycke.

7. OECD definierar i anslutning till planeringen av PISA 2015 *reading literacy* som ”understanding, using, and reflecting on written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society” (2013:9). Jfr även PISA 2012.

sig tid, inte längre kunna tillägna sig den fiktionslitteratur som kräver ro och begrundan för att avvinna sina goda effekter på läsarens personlighet. Särskilt beklagligt vore detta i så fall för de unga människor som inte får stöd av fiktionslitteraturen då de är i färd med att samtidigt integrera sig i omvärlden och utveckla en egen avgränsad identitet (jfr Appleyard, 1990).

På samtliga ovanstående punkter skulle exemplifieringen kunna mångdubblas, men den abstrakta helhetsbilden i forskning och opinionsbildning står redan klar: fiktionsläsningen har betydande positiva effekter, särskilt för unga människor. Emellertid riskerar just dessa i den digitala tidsåldern att sakna den tid, det intresse och de färdigheter som läsningen förutsätter.

Men hur ser den konkreta verkligheten ut bland dagens unga svenskar? Vilka färdigheter, lässtrategier, attityder uppvisar de som litteraturläsare? Hur kan den abstrakta bilden nyanseras och färdigheterna bekräftas eller vederläggas? Om detta handlar denna bok, skriven mot bakgrunden av dagens mediesituation och tidigare läsforskning.

Från en annan synvinkel kan bokens forskningsområde beskrivas som en del av en mer allmän *reading literacy*, som i sin tur ingår i det vidsträckta fält där *literacy* syftar på multimodala receptionsferdigheter för såväl texter som bilder, filmer, dataspel och olika grenar av internet.⁸ En motsvarande övergripande forskning har mycket att göra, särskilt vad gäller litteraturens växelverkan med bildmedier och internet. Men det behövs också det som nedan erbjuds: specifikt fokuserade studier av fiktionsläsningen och dess ställning bland dagens unga vuxna.

Läsforskningens möjligheter och denna bok

Vad gäller läsforskningen kan det ovanstående tjäna som en skiss av två linjer, en affirmativ och en alarmistisk. Men som helhet är denna

8. I ännu vidare cirklar innefattar begreppet nuförtiden snart sagt vilken färdighet som helst, såsom social eller matematisk *literacy*.

forskning svår att överblicka och sammanfatta. Det beror delvis på att beteckningen i fråga täcker insatser från vitt skilda vetenskapsområden som pedagogik och didaktik, biblioteks- och informationsvetenskap, literacyforskning och litteraturvetenskap, naturvetenskapligt inspirerad psykologi och rentav hjärnfysiologi. Mellan dem är kommunikationen allt annat än väl utvecklad. Som ett exempel kan nämnas genomslaget för fyra av de ledande och mycket produktiva forskarna inom den läsforskning som samlas i IGEL, den internationella organisationen för empiriska litteratur- och mediestudier.⁹ Hur beaktas de av ett hundratal skribenter på över 1200 sidor i *Theoretical Models and Processes of Reading*, den med jämna mellanrum reviderade och återutgivna standardantologin för *literacy research* i USA?¹⁰ Svar: de ovan nämnda psykologerna Keith Oatley och Raymond Mar beaktas inte alls, litteraturvetaren David Miall och psykologen Don Kuiken anförs en gång i förbifarten för en gemensam publikation och Miall en gång till i samma kapitel. Det som är sanning i Berlin och Jena är verkligen bara dåligt skämt i Heidelberg!

Läsforskningen utgör alltså ett synnerligen brett och löst hoplänkat forskningsfält. Sålunda finns det också vitt skilda teorier om alla aspekter av läsning. På den mest basala nivån skapar läsarna, utgående från bokstäver på en sida eller en skärm, en mental representation, det vill säga en föreställning om innehållet i en text. En grundläggande fråga är då: fungerar denna process *bottom-up*, så att läsarna från bokstäver bygger upp ord och sedan meningar, eller *top-down*, så att de har en mental matris av en mening som projiceras över texten och lyfter in dess olika delar genom ett slags skanning? Inget svar är givet då vartdera synsättet stöds av var sin uppsättning forskare och forskningsresultat (jfr Ruddell & Unrau, 2013:1035–1036).

9. Akronymen IGEL står för *Internationale Gesellschaft für Empirische Literaturwissenschaft*, Internationellt sällskap för empirisk litteraturvetenskap. Denna ursprungligen tyska sammanslutning fungerar nuförtiden helt på engelska och kallar sig *International Society for the Empirical Study of Literature and Media* (IGEL, 2015).

10. Den senaste, här avsedda upplagan, redigerad av Donna Alvermann, Norman Unrau och Robert Ruddell, är från år 2013.

På den mest övergripande nivån kan man fråga sig: varför läser vi över huvud någonting? Är det för att vi reagerar på vissa stimuli (i enlighet med *behavioral theory*) eller styrs av förväntningar om konsekvenser av vårt handlande (*social cognitive theory*) eller för att vi vill vara självständiga, kompetenta och relaterade till andra (*self-determination theory*) (Unrau & Alvermann, 2013:82–83)? Och för vad som händer på mellanliggande nivåer i läsarnas växelverkan med texten finns ett dussin teorier: schemateori, social konstruktivism, transaktionsteori, olika kognitionsteorier (såsom Goughs, LaBerge/Samuels och Rumelharts), sociokulturella, sociokognitiva och poststrukturalistiska modeller (Unrau & Alvermann, 2013:56–81).

Av dessa är den amerikanska läsforskaren Louise Rosenblatts klassiska transaktionsteori (2002/1938) specifik för läsningen, men för det mesta tillämpas på läsningens område mer vittfamnande teorier om den mänskliga hjärnans funktionssätt eller om individens växelverkan med omgivningen. Denna vidare förankring innebär att det inte är möjligt att med rimlig teoretisk stringens kombinera disparata teorier och modeller med en schablonmässig hänvisning till att de alla har något värdefullt att tillföra i sin syn på läsning.

Splittringen mellan lärdomsdiscipliner och mellan teorier inom disciplinerna är ett typiskt drag för den akademiska kunskapsformeringen. Men den ställs på sin spets inom läsforskningen, som i själva verket utgör en skärningspunkt för en stor del av alla existerande teorier om mänskligt beteende. Detta återspeglar i sin tur det faktum att läsning är allt – i den meningen att en så stor del av individens allmänna funktionssätt sammanstrålar där: samverkan mellan sinnesintryck och föreställningar; kulturpåverkan genom språket; inlärd psykologiska och litterära konventioner för hur mänskligt beteende ska tolkas; och läsarens egen socialpsykologiska position i fråga om ålder, kön, klass och social status. Ifall vi helt och hållet förstod läsningens mysterier så skulle vi ha kommit mycket långt på vägen mot en heltäckande beskrivning av mysteriet människan.

Detta stämmer till eftertanke och ödmjukhet: i ännu högre grad än annan forskning är all läsforskning partiell. I den stora mysteriösa processen kan man belysa endast vissa sidor. Det gör man därtill i

grupper av läsare som – i proportioner som är svåra att exakt fastställa – delvis är representativa för bredare befolkningslager, delvis präglas av sina speciella egenskaper och testsituationens förutsättningar.

Mot den ovan beskrivna bakgrunden upprättades projektet ”Fiktionsläsningen i internetsamhället: Litteraturens betydelse för unga vuxnas personlighetsutveckling och omvärldsorientering” finansierat av Vetenskapsrådet 2011–2013.¹¹ Projektmedlen bekostade forskning i tre år för Skans Kersti Nilsson (Högskolan i Borås) på 50 %, för Torsten Pettersson (Uppsala universitet) på 50 %, inklusive projektledning, och för Maria Wennerström Wohnr (Uppsala universitet) på 25 %. I de kommande kapitlen redovisas projektets resultat, kompletterade med en studie av doktoranden Olle Nordberg.¹²

I betraktande av problemens omfattning och komplexitet säger det sig självt att projektets resurser inte gav möjlighet till en heltäckande behandling. Trots det har det varit projektforskarnas ambition att genom ett tiotal enskilda undersökningar täcka väsentliga dimensioner av unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige. Resultatet är en volym som inte är så enhetlig som en monografi men ändå erbjuder kapitel med ett mer sammanhållet forskningsfokus än regelrätta artikelantologier.

I det som återstår av denna inledning beskrivs gemensamma forskningsfrågor, metodologiska utgångspunkter och det praktiska genomförandet. De bildar en helhet värd att framställa här även då somliga resonemang återkommer och utvecklas i de kommande kapitlen. Till slut avrundas inledningen med en överblick över kapitlen.

11. Dispositionstiden varade till december 2014. Projektets diariern är 421-2010-1379.

12. Olle Nordberg har vid Litteraturvetenskapliga institutionen vid Uppsala universitet bedrivit sin forskning utanför, men i anslutning till projektet, handledt av Torsten Pettersson och Maria Ulfgard.

Läsforskningsprojektet: respondenter och metodik

Ett första val för projektets forskningsfokus var att begränsa respondenterna till ålderskategorin 16–25 år.¹³ I ett läge då det inte finns någon vedertagen definition av ”unga vuxna” valdes detta som en definition som täcker en tioårsperiod med gymnasiets första årskurs som en naturlig början. Dels befinner sig unga människor då i den ålder då en vuxenidentitet utbildas, och med den en personlighetsutveckling och en omvärldsorientering som kan få stöd av fiktionslitteraturen, dels har respondenterna på 2000-talet vuxit upp i ett samhälle där internet starkt har förändrat litteraturens villkor.

Inom denna åldersgrupp eftersträvades en mångsidig täckning av social bakgrund och intresse för litteratur. Mer än andra motsvarande undersökningar riktade sig därför denna mot läsare inom hela spektret av utbildningsformer: yrkesförberedande och högskoleförberedande ungdomsgymnasium, folkhögskola och universitet.

Litteraturens roll och ställning bland unga vuxna handlar om förmågan att tolka litterär fiktion, beredskapen att låta den påverka den egna personlighetsutvecklingen och om lusten att läsa. Ett andra fokusval var därför att belysa både färdigheter och attityder. Beträffande receptionsfärdigheter i vid mening ställde projektet forskningsfrågor som:

- Hur väl förstår läsarna särdragen i den litterära kommunikationen?
- Hur uppfattar de fiktionens egenart?
- Vilka lässtrategier uppvisar de?
- Hur väl fungerar texter om andra kulturer som ett incitament för omvärldsorientering och självreflektion?

Detta undersöktes genom att grupper av unga läsare fick redovisa sina reaktioner på en eller två av sex kortare litterära texter.

13. Ett undantag utgjorde de tidiga pilotstudierna redovisade i kapitel 3 och 4. Där var de 19 respondenterna upp till 29 år gamla.

Beträffande attityder ställdes forskningsfrågor som:

- I vilken utsträckning uppskattas fiktionslitteraturen som en del av det egna livet?
- I vilken mån uppfattas fiktionen som en faktor i omvärldsorienteringen och personlighetsutvecklingen?
- Hur upplevs fiktionsläsning i bokform i förhållande till upplevelsen av fiktion läst på skärmen och inhämtad i andra medier såsom filmen?

Detta undersöktes genom att unga läsare fick förmedla sin inställning i enkätfrågor och i fokusgruppintervjuer. Därtill undersöktes essäsvår gällande enskilda noveller eller litteraturläsning i allmänhet.

I metodhänseende har en grundläggande strävan varit att i svaren på forskningsfrågorna uppnå såväl bredd och täckning som djup och nyansering. Med sikte på det första målet har projektforskarna ställt kvantitativt analyserbara frågor. Det har gjort det möjligt att beskriva och numeriskt jämföra grupper av läsare, men dessa uträkningar är mestadels av enkelt statistiskt slag för att inte ge sken av en större representativitet än gruppstorleken medger. Det andra målet, djup och nyansering, eftersträvas genom kvalitativa frågor som ger respondenterna möjlighet att med egna ord nyansera och motivera sitt ställningstagande och att redovisa reaktioner som inte styrs av en specifik fråga. Den kvalitativa ingången förstärktes därtill av fritt formulerade essäsvår i kapitlen 3, 4 och 7 samt av fokusgruppintervjuer i kapitel 9.

Annorlunda uttryckt fungerade projektet tvärvetenskapligt genom att det kombinerade en enkätmetodik som oftast kännetecknar samhällsvetenskaperna med en textanalys av humanistiskt, särskilt litteraturvetenskapligt, slag. Däremot har metodiken inte varit specifikt litteraturdidaktisk, även om materialet ofta har samlats på gymnasier och konsekvenser för litteraturundervisningen noteras när de växer fram ur analysresultaten.

För enkätfrågornas del har det inte varit möjligt att redovisa mer än ett urval av svaren. Vilket urval som har gjorts har bestämts dels

av ett forskningsintresse för en viss aspekt av litteraturläsningen, dels av de fruktbara förbindelser som har utkristalliserat sig mellan vissa kvalitativa och vissa kvantitativa frågor.¹⁴

I enkäterna kombinerades studiet av färdigheter och attityder genom att grupper av unga läsare först fick ta del av en kortare litterär text och sedan besvara enkätfrågor. Frågorna testade för det första deltagarnas förståelse av texten, för det andra riktade de in sig på deras inställning till litteratur, andra medier och internet. Enkäten bestod av fyra avdelningar med följande rubriker:

- A. Frågor som anknyter till Din läsning av novellen (25–30 frågor beroende på textutdrag)
- B. Frågor om Dig själv som läsare av fiktionslitteratur (15 frågor)
- C. Medievanor på fritiden (5 frågor)
- D. Personuppgifter

I avdelningarna A, B och C förekom både kvalitativa och kvantitativa frågor. De senare utformades delvis som en ”ja/nej”-fråga, delvis som en fem- eller sjugradig Likertska som låter respondenterna ta ställning till ett påstående genom att ange i vilken grad de instämmer eller ej.¹⁵ I anslutning till de kvantitativa frågorna lämnades det i avdelningarna A, B och C utrymme för fria kommentarer på mellan två och fem förlinjerade rader, med rubriker som ”Kommentar” eller ”Ange varför”.

I utformningen av frågorna försökte projektet kombinera öppenhet och fokusering. Å ena sidan var det viktigt att inte alltför tidigt och tydligt låta en enda färdig teorikonstruktion eller professionella läsares förutfattade meningar styra insamlingen och analysen av ma-

14. Med tacksamhet noteras de värdefulla synpunkter på enkätens utformning som har framförts av Frank Hakemulder vid Universitetet i Utrecht, Lars Höglund vid Höskolan i Borås och Ulf Brundin.

15. Likertska hör till de oftast utnyttjade teknikerna särskilt då olika typer av attityder ska mätas (se van Peer, Hakemulder & Zyngier, 2012:114). De har uppkallats efter den amerikanske socialpsykologen Rensis Likert.

terialet. Å andra sidan måste frågorna styras i riktning mot forskningens fokusering. Exempel på lämpligt styrande frågor blev då i de olika avdelningarna:

- A. Frågor som anknyter till Din läsning av novellen
- Tycker Du att novellen berättar något om vår samtid?
 - Har novellen förmedlat något som Du kan tillämpa på Ditt eget liv?
 - Kan Du identifiera Dig med någon eller några av personerna i novellen?
- B. Frågor om Dig själv som läsare av fiktionslitteratur
- Vilken betydelse har fiktionsläsning för Dig?
 - Vilken typ av litteratur läser Du? [med olika genrer som angivna alternativ]
 - Läser Du hellre faktalitteratur än fiktionslitteratur?
- C. Medievanor på fritiden
- Hur ofta läser Du fiktionslitteratur?
 - Hur ofta ser Du film på bio eller på TV?
 - Hur ofta använder Du Internet?

De textspecifika frågorna var för sin del tydligt fokuserade i stil med: ”Francine [i Cora Sandels ”Konsten att mörda”] anser att Germaine inte uppförde sig ’anständigt’. Vad tror Du hon menar med det?”¹⁶

Läsforskningsprojektet: valet av fiktionstexter

En viktig faktor i projektuppläggningsen var valet av texter. Det begränsades av det praktiska kravet att längden fick lov att vara cirka 5–10 sidor men bestämdes framför allt av projektets inriktning och

16. Jag tackar Maria Wennerström Wohrne för hennes bidrag till den ovanstående redogörelsen för enkäternas uppläggning.

forskningsfrågor. Strävan var för det första att finna texter som kan visa fiktionsläsningens betydelse för unga vuxnas personlighetsutveckling och omvärldsorientering: texter som är potentiellt angelägna för unga människor genom att de gestaltar livssituationer och väcker moraliska och existentiella frågor som kan tänkas ha relevans för dem.

För det andra riktades sökarljuset mot texter som uppvisade en avslöjande kraft i både litterärt och psykologiskt hänseende. Dels skulle de gärna erbjuda läsaren en viss, men inte alltför stor utmaning genom sin språkliga och litterära utformning och därmed utvisa något om litterär läsfärdighet. Dels skulle de förutsätta en viss förmåga att närma sig erfarenheter som på olika sätt skiljer sig från läsarens egna – detta för att testa den utveckling av medmänsklig förståelse, även över kulturgränser, som ofta har beskrivits som en viktig orsak att läsa litteratur. Detta psykologiska avstånd skulle å andra sidan motvägas av att exempelvis tematik, miljö eller karaktärernas ålder erbjöd något att känna igen sig i.

För det tredje valdes var och en av de sex texterna – fem noveller och ett utdrag ur ett längre verk – i akt och mening att särskilt belysa en bestämd dimension av läsningen. I den ordning studierna presenteras i de nedanstående kapitlen var resonemanget följande.

Inger Edelfeldts novell ”Utflykt” (1995b) handlar om en kvinna som blev mobbad som barn och som bearbetar detta trauma genom att i smyg betrakta sin gamla skola och barnen som rör sig på dess gård. Denna problematik torde engagera unga människor eftersom de flesta sannolikt någon gång har berörts personligen av mobbning i rollen som offer, förövare eller som tredje part. Att novellen utspelar sig vid en skola innebär därtill att den skildrar en för läsarna välbekant miljö. Dock förutsätter den å andra sidan att undersökningens unga respondenter förmår leva sig in i en huvudperson som i egenskap av maka och mor på textens nu-plan befinner sig i ett annat skede av livet än de själva och – för de manliga respondenternas del – är av motsatt kön. Språkligt kombinerar novellen en vardagsrealistisk och en delvis avancerad litterär stil, vilket gjorde den lämplig för den delstudie som undersöker respondenternas litterära kompetens

(kapitel 1). Sedan visade det sig också att den lockade fram ovanligt tydliga prov på intressanta attityder, och därför utgör den ifrågavarande enkäten också grunden för en attitydstudie (kapitel 8).

För studiet av hur fikcionalitet påverkar läsningen (kapitel 2) behövdes en text som kunde presenteras som antingen fiktionell eller dokumentär. En sådan återfanns i första delen av Karl Ove Knausgårds *Min kamp*. Denna svit av böcker framstår närmast som en självbiografi men har i den norska utgåvan genrebeteckningen ”roman” (2011/2009). Närmare bestämt presenterades för respondenterna ur svitens första del drygt fyra sidor där författaren berättar om hur han och några andra tonårspojkar spelade gitarr och bildade ett band men inte lyckades bli särskilt skickliga eller framgångsrika. Utdraget ställde varken litterärt eller psykologiskt sett större krav på läsaren. Därmed kunde just fiktionsvariabeln studeras utan att den stördes av problem att sätta sig in i texten.

Projektets inledande pilotstudier gällde lässtrategier och redovisas i kapitel 3 och 4. I detta förberedande skede var respondenterna endast 19 till antalet och åldersspannet 16–25 år överskreds i några fall upp till 29 år. Dessutom ersattes enkätfrågor av fritt formulerade kommentarer, och denna enda gång läste respondenterna två noveller i stället för en. Därmed undersöktes för det första i vilken utsträckning de tenderade att tillämpa likartade individuella lässtrategier på två olika texter. För det andra ställs i kapitel 4 den specifika frågan om emotionellt känsliga läsare också är etiskt sett mer känsliga än andra. För detta krävdes noveller som inte bara var generellt olika utan också presenterade en emotionellt berörande respektive en etiskt provocerande berättelse.

Valet föll då för det första på ”Kaninernas himmel” (1995a) av Inger Edelfeldt. Den handlar om en 13-årig flicka som sörjer sin mammas död och blir lämnad ensam, avskuren från sin omgivning, då hennes far isolerar sig själv i sin sorg. Till slut finner flickan tröst och försoning i naturen när hon får se kaniner som leker i skymningen. Novellen är lättbegriplig och har en uppenbar potential att beröra emotionellt, samtidigt som dess poetiska litterära stil erbjuder en viss utmaning.

Den andra novellen var ”Grannar” (1994, på engelska 1976) av Raymond Carver. Den skildrar två gifta par, Millers och Stones, av vilka de senare har mer framgångsrika karriärer och mer pengar att lägga på resor och umgängesliv. När Stones åker på semester får Millers låna lägenhetsnyckeln för att mata katten, men de tar också tillfället i akt att snoka i grannarnas privatliv. De provar deras kläder, dricker deras alkohol och använder deras säng. Detta är en uppenbar etisk provokation för läsaren, men av en vardaglig art som bör vara lättare att personligt förhålla sig till än exempelvis grova våldsbrott av vilka de flesta inte har egen erfarenhet. Förutom i sitt motivval är novellen även stilistiskt helt annorlunda än ”Kaninernas himmel”: avskalat fåordig och fokuserad på en sval extern beskrivning snarare än en emotionell och delvis poetisk gestaltning.

Två kapitel (5 och 6) undersöker unga läsares förmåga att genom litteraturen sätta sig in i ett samhällstillstånd präglad av fenomen som är främmande för dem själva. Cora Sandels ”Konsten att mördra” (1960, på norska 1935) är förlagd till det franska Bretagne på 1920-talet. En kvinna av högre samhällsställning är gäst i trakten och får av sin hemhjälp höra en berättelse om en gravid ung kvinna som har tagit sitt liv. Det framgår att hon uppenbarligen har drivits till detta på grund av omgivningens fördömande inställning till en ogift kvinnas havandeskap. Situationen avviker alltså klart från moraliska värderingar i dagens Sverige. Den är dock möjlig att förstå mot bakgrunden av det kulturella och historiska sammanhanget och – med tillräcklig intellektuell flexibilitet – möjlig att indirekt relatera till respondenternas samtid och omvärld. Därtill uppvisar Sandels novell en mångbottnad berättarteknik som erbjuder respondenterna både ledning, tolkningsmöjligheter och tolkningssvårigheter. Reaktionen på den kan därför förmedla väsentlig information om såväl kulturöverskridande flexibilitet som litterär läsfärdighet.

Det andra testfallet i detta avseende var Etgar Kerets novell ”Skor” (2009, på engelska 2004). I den är språket vardagligt och enkelt men samhällssituationen mer komplicerad. I dagens Israel får nämligen en ung pojke höra att han bör ta avstånd från allt som har med Tyskland att göra på grund av Förintelsen, i vilken också

hans egen morfar har dödats. Så får han emellertid ett par fina tyska Adidas-skor i present och vet inte om han ska våga använda dem. Här får läsaren möta en släkthistoria och ett nationellt förflutet som både utmanar och potentiellt utvecklar omvärldsorientering och empati över kulturgränser.

Läsforskningsprojektet: materialinsamling

Sådan var alltså logiken bakom de texter och de frågor som projektet riktade till sina respondenter. Beträffande det mest konkreta förfarandet, kontakten med läsarna, var tanken ursprungligen att de skulle få en kort presentation av undersökningen i grupp för att sedan ta del av den litterära texten och svara på enkätfrågorna i hemmiljö. Detta skulle så långt som möjligt återskapa den naturliga situation i vilken litteratur läses på fritiden. Vid projektets första materialinsamling inhämtades på detta sätt de 19 ovan nämnda fritt formulerade reaktionerna på Inger Edelfeldts ”Kaninernas himmel” och Raymond Carvers ”Grannar”, efter att omkring 150 presumtiva respondenter hade approcherats. Som ett rent kvalitativt material var svaren användbara trots att svarsfrekvensen således stannade under 15%. När emellertid liknande låga svarsfrekvenser upprepades vid försök till mer täckande enkätundersökningar måste förfarandet överges. Risker var alltför stora för att svar formulerade i hemmiljö lämnades in endast av de mest litteraturinriktade läsarna, medan projektet eftersträvade en representativ täckning av unga människor med olika grader av litteraturintresse.

Av detta skäl utfördes för enkäternas del materialinsamlingen i grupper under undervisningstid, vilket förutsatte en hel del logistik och nätverkande med berörda lärare. I ungefär en timme fick deltagarna ta del av den litterära texten och svara på frågor som gällde såväl den som deras inställning till litteratur och deras medievanor. I enlighet med gällande etiska riktlinjer informerades deltagarna om att medverkan var frivillig och fritt kunde avbrytas under

procedurens gång. Trots det blev svarsfrekvensen i klassmiljö exakt eller närapå 100 %, och bortfallet i form av oanvändbara enkätsvar blev marginellt. Representationen av olika typer av unga människor var alltså synnerligen god genom täckningen av alla grader av litteraturintresse likaväl som genom den ovan beskrivna spridningen över utbildningsformer.

Vid samtliga tillfällen framhövdes det tydligt att svaren inte utgjorde ett prov som skulle läsas av läraren utan en undersökning som i anonymiserad form skulle behandlas endast av projektforskarna. Därtill arbetade respondenterna enskilt, utan gemensamma diskussioner, och blev i enkäten tilltalade som individer vars personliga reaktioner var av intresse. Trots allt detta måste man hålla i minnet att svaren har formulerats i en klassrumssituation och i närvaro av klasskamrater, vilket i princip kan tänkas förskjuta dem något i riktning mot en mer publik och mindre privat reaktion. Å andra sidan uppvisar svaren inga tydliga tecken på en sådan ”klassrumsmedvetenhet” utan verkar generellt personliga och uppriktiga. Detta framgår bland annat av det att även läsintresserade deltagare ofta anger en mycket låg läsfrekvens, vilket i en klassrumssituation kan uppfattas som inopportunt.

Närvarande vid mötet med respondenterna var ibland endast en forskare, ibland även deras lärare och i ett fall endast en lärare. Trots sådana praktiskt betingade skillnader var det projektets strävan att genomföra mötena under så likartade former som möjligt. Först presenterades forskningsprojektet och enkäten. Sedan distribuerades den fyra till åtta sidor långa litterära texten utan förberedande kommentarer. I universitetsgrupperna lästes den tyst medan den i de övriga grupperna lästes upp av forskaren eller läraren. Samtidigt kunde eleverna följa med i det utdelade exemplaret.

Därigenom möjliggjordes ett fullvärdigt deltagande också för de dyslektiker och mycket långsamma läsare som enligt lärarna förekom i skolgrupperna. Detta förfarande framstod som nödvändigt i och med att projektets intresse gällde litteraturreceptionen, inte rent tekniska lässvårigheter som hos en del av deltagarna skulle ha förvrängt bilden av deras förmåga att förstå litteratur. Som veten-

skapligt acceptabelt framstod förfarandet mot bakgrunden av den amerikanska läsforskaren Jessica Moyers doktorsavhandling framlagd vid University of Minnesota i USA. Hon jämförde reaktioner på texter som respondenter i tre grupper läste på papper, läste på skärm respektive hörde läsas upp. Resultatet var att varken tolkningen eller uppskattningen av texterna påverkades av dessa variationer i presentationsform (Moyer, 2010).¹⁷ Det finns därför för projektets del goda skäl att tro att uppläsningen som sådan generellt inte har påverkat substansen i novellsvaren. Däremot bör det noteras att en viss andel av deltagarna vid egen tyst läsning kan ha allmänna koncentrationsproblem och rent lästekniska svårigheter som i projektets olika studier inte framgår av deras enkätsvar.

Läsforskningsprojektet: infallsvinklar i analysen

Efter denna materialinsamling i sammanlagt ett trettiotal respondentgrupper analyserades materialet av den forskare som nedan står för motsvarande kapitel. Kapitlen återspeglar författarnas individuella forskarpersonligheter men har i flera omgångar bearbetats efter kommentarer från de två andra forskarna inom projektet. Kapitel i vardande har också kommenterats av kolleger som lyssnat till forskarnas föredrag vid seminarier och konferenser.

De specifika analysmetoderna framgår av respektive kapitel men som en generell beskrivning kan sägas att projektet – på samma sätt som i sin utformning av enkätfrågorna – försökte kombinera fokusering och öppenhet. Å ena sidan eftersträvades svar på forskningsfrågorna, å andra sidan var det viktigt att inte alltför tidigt och

17. Härmed vare ingalunda sagt att det aldrig uppstår receptionsskillnader beroende på förmedlingsform. Generellt kan sägas att det utöver Moyers avhandling finns mycket litet forskning om förhållandet mellan att läsa visuellt och att lyssna till högläsning. Däremot är frågan om hur pappersläsning förhåller sig till skärmläsning, inte minst när det gäller informationsinhämtning, ett snabbt växande forskningsfält exemplifierat av Mangen & Kristiansen (2013) och Mangen, Walgermo & Brønnick (2013).

tydligt låta en enda färdig hypotes eller professionella läsares förutfattade meningar styra analysen. Därför tillämpades inte någon färdig teorikonstruktion såsom till exempel Louise Rosenblatts. Snarare följde projektets forskare *grounded theory* och dess orientering mot att gradvis låta slutsatserna växa fram ur en upprepad genomgång av materialet, med hypoteser som formeras, testas och vederläggs eller bekräftas.

Vidare kan konstateras att genusaspekter har beaktats i projektet. Bland respondenternas personuppgifter efterfrågades kön, och skillnader mellan kvinnors och mäns textreaktioner och attityder redovisas i flera kapitel. En fördelning mellan kvinnliga och manliga respondenter i intervallet 40–60% kunde inte alltid uppnås inom ramen för projektets skolkontakter, men betydande ansträngningar gjordes i denna riktning. Detta även då det, särskilt vid yrkesförberedande gymnasier, innebar att samma enkät måste presenteras för två olika grupper, den ena starkt kvinno- och den andra starkt mansdominerad.

Även klassaspekter har beaktats i den meningen att det breda spektret av utbildningsformer – från yrkesförberedande gymnasium till universitet – täcker olika samhällslager i dagens Sverige. I analysen skulle sådana aspekter kunna vara av intresse och har ur andra infallsvinklar belysts av pedagogerna Stefan Estby (2009) och Stig-Börje Asplund (2010). De är dock svårare att studera då bestämningar av klass ofta är långt ifrån entydiga. Därtill leder de i ungdomsgrupper till etiska problem då frågor om föräldrarnas yrke undergräver anonymiseringen av svaren och därmed respondenternas integritetsskydd.¹⁸ Det är inte heller ett tillfredsställande alternativ att automatiskt utgå från att elever på yrkesförberedande respektive högskoleförberedande gymnasier företräder arbetarklass respektive medelklass/överklass. På grund av detta företogs ingen explicit socioekonomisk contextualisering enligt elevernas familjebakgrund, men i gengäld redovisas skillnader mellan olika typer av skolformer. Till

18. Dessutom skulle en försvagad anonymisering kunna få en skadlig inverkan på uppriktigheten i samtliga enkätsvar.

dessa hör också i ett fall (kapitel 8) en jämförelse mellan svenska gymnasier och ett franskspråkigt gymnasium med fransk läroplan.

Slutligen ställdes bland personuppgifterna även frågan ”Vilket språk behärskar Du bäst?”, med möjlighet att svara ”Svenska”, ”Annat än svenska, nämligen ... ” eller ”Lika väl svenska och ett annat språk, nämligen ...”. I de skolor som vi fick kontakt med förekom emellertid de två senare svaren så sällan att det – utöver jämförelsen med det franska gymnasiet – sällan får nedslag i våra analyser.¹⁹ Angeläget för fortsatt forskning vore därför att jämföra resultaten med skolor där en stor andel av eleverna har utländsk bakgrund.

Bokens disposition

Som redan framgått har projektets tyngdpunkter varit litterär läsfärdighet, individuella lässtrategier, förmåga att utveckla omvärldsorientering och självreflektion samt attityder till läsning och litteratur. De olika områdena griper in i varandra och de nedanstående kapitel- och avdelningsrubrikerna ska ses som tyngdpunktsmarkeringar snarare än absoluta gränsdragningar.

Boken är upplagd så, att den inleds med en färdighetsavdelning som följs av en avdelning om lässtrategier, självreflektion och kulturmöten samt slutligen en avdelning om attityder till litteratur och läsning.

Färdighetsavdelningen börjar med ett kapitel om grundläggande litterär läsfärdighet i bemärkelsen tolkningsförmåga: Torsten Petterssons ”Litterär tolkningskompetens på tre utvecklingsnivåer”, som utgår från Inger Edelfeldts ”Utflykt”. Sedan går avdelningen vidare till den väsentliga frågan om hur läsarna uppfattar och i sin läsning aktualiserar litteraturens fikcionalitet i Torsten Petterssons ”Att lära sig något av det som inte är sant”, baserat på ett utdrag ur Knausgårds *Min kamp*.

19. Jfr dock iakttagelsen i kapitel 6 att Etgar Kerets novell om en ung pojke som i dagens Israel brottas med föräldragenerationens trauma fann en tydligare resonans bland unga läsare med utländsk bakgrund.

I avdelningen om *lässtrategier, självreflektion och kulturmöten* bearbetas samma material – 19 fritt skrivna essäsvår om Inger Edelfeldts ”Kaninernas himmel” och Raymond Carvers ”Grannar” – i två kapitel: Skans Kersti Nilssons ”Känslor, provokationer, lässtrategier” och Torsten Petterssons ”Emotionellt och etiskt engagemang”. Avdelningen avrundas av två kapitel som likaledes hör ihop, denna gång genom sin inriktning på läsarnas möte med ett samhälle som avviker från deras vardagserfarenhet: Maria Wennerström Wohnerne ”En ogift mammas självmord i 1920-talets Frankrike” och Skans Kersti Nilssons ”Hur uppfattar svenska ungdomar en samtida israelisk berättelse om Förintelsen?”. Här undersöks i vilken mån mötet med en annan kultur förmår berika unga svenska läsares omvärldsorientering och personlighetsutveckling.

Därefter följer *attitydindelningen* som erbjuder tre olika metodologiska infallsvinklar. Den inleds med ett historiskt perspektiv: Olle Nordbergs kapitel ”Endast avkoppling från uppkoppling?”, byggt på gymnasisters essäer som visar hur ungdomars inställning till litteratur förändrades mellan år 2000 och år 2012. Maria Wennerström Wohnerne fortsätter att utnyttja projektets enkät kring ”Utflykt” i ”Begär eller uppror? Attityder till läsning inom tre gymnasiegrupper”, men tillägger ett jämförelsematerial från en fransk skola. Slutligen fångar Skans Kersti Nilssons ”Internetgenerationens syn på fiktionsläsning” upp idéer som har uttryckts i enkäterna och låter dem fritt utvecklas och nyanseras i fokusgruppintervjuer.

Boken avslutas med ett kapitel där författarna sammanfattar sina rön och diskuterar deras konsekvenser dels för läsforskningen, dels och framför allt för skolans litteraturundervisning och andra former av litteraturfrämjande.

Referenser

Alvermann, D. E., Unrau, N. J. & Ruddell, R. B. (red.) (2013). *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association.

- Appleyard, J. A. (1990). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aristoteles (1961). *Om diktkonsten jämte den anonyma skriften Om den stora stilen*. Övers. Stolpe, J. Stockholm: Natur och Kultur.
- Asplund, S.-B. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling: Gemenskap och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*. Karlstad University Studies 2010:4. Karlstad: Karlstads universitet. Även på <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:292579/FULLTEXT02.pdf> [hämtad 2015-05-21].
- Attridge, D. (2004). *The singularity of literature*. London: Routledge.
- Birkerts, S. (2010). Reading in a digital age: Notes on why the novel and the Internet are opposites, and why the latter undermines the former. *The American Scholar*. Spring, 2010. <http://theamericanscholar.org/reading-in-a-digital-age/> [hämtad 2015-05-21].
- Carlsson, U. & Facht, U. (2014). *Medie-Sverige: Statistik och analys 2014*. Göteborg: NORDICOM-Sverige. Se även: *Nordicom Sweden Media Barometer 2013. Children and youth: a statistical overview*. Version 1. 2014-08-25. NORDICOM. University of Gothenburg. http://nordicom.gu.se/sites/default/files/bilder/Mediefakta/Mediebarometern/mbar2013_children_youth_2013_webben_augusti.pdf [hämtad 2014-11-04].
- Carver, R. (1976). *Will you be please be quiet, please?* New York: McGraw-Hill.
- Carver, R. (1994/1976). Grannar. I förf:s *Genvägar* (s. 11–19). Övers. Gustafsson, K. Stockholm: Norstedts.
- Chung, A. H. & Slater, M. D. (2013). Reducing stigma and out-group distinctions through perspective-taking in narratives. *Journal of Communication*, 63, 894–911.
- Comer Kidd, D. & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves Theory of Mind. *Science*, 342, no. 6156, 18 Oct, 377–380. www.sciencemag.org/content/342/6156/377.full [hämtad 2015-05-21].
- Djicic, M., Oatley, K., Zoeterman, S. & Peterson, J. B. (2009). On being moved by art: How reading fiction transforms the self. *Creativity Research Journal*, 21(1), 24–29.
- Edelfeldt, I. (1995a). Kaninernas himmel. I förf:s *Den förunderliga kameleonten: Noveller* (s. 7–12). Stockholm: Norstedts.
- Edelfeldt, I. (1995b). Utflykt. I förf:s *Den förunderliga kameleonten: Noveller* (s. 205–212). Stockholm: Norstedts.

- Estby, S. (2009). Motvilliga pojkers läsning. I Ellvin, M. & Manderstedt, L. (red.), *Perspektiv på läsning: Liv, lust och lärande* (s. 111–123). Svensk lärarföreningens årsskrift. Svenskläraryserien 232.
- Farrell, F. B. (2004). *Why does literature matter?*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Fox, F. F. (2003). Reducing intercultural friction through fiction: Virtual cultural learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 99–123.
- Hultin, E. (2003). Svenskämnet som demokratiämne. *Utbildning och demokrati: Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 12 (2), 5–12.
- IGEL (2015). www.igel.uni-goettingen.de [hämtad 2015-03-23].
- Keret, E. & El-Youssef, S. (2004). *Gaza blues: Different stories*. London: David Paul.
- Keret, E. (2009/2004). Skor. I förf:s *Goda intentioner* (s. 72–75). Övers. Wikström, K. Stockholm: Bastion.
- Knausgård, K. O. (2010/2009). *Min kamp* [del 1]. Övers. Alsberg, R. Stockholm: Norstedts.
- Knausgård, K. O. (2011/2009). *Min kamp: Roman* [del 1]. Oslo: Oktober.
- Larsson, L. (2012). Om värdet av att läsa skönlitteratur. I Carlsson, U. & Johannisson, J. (red.), *Läsarnas marknad, marknadens läsare – en forskningsantologi* (s. 155–165). Statens offentliga utredningar, 2012:10.
- Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation*, 61:6, 700–712.
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola* (2011). Stockholm: Skolverket, tillgänglig via www.skolverket.se [hämtad 2015-07-09].
- Malmgren, G. (2003). Svenskämnet som demokrati- och ”värdegrundsämne”. *Utbildning och demokrati: Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 12 (2), 63–76.
- Mangen, A. & Kristiansen, M. (2013). Tekstlesning på skärm: Noen implikasjoner av et digital grensesnitt for lesing og forståelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1, 52–62.
- Mangen, A., Walgermo, B. & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61–68.
- Mar, R. A. & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction

- and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 173–192.
- Mar, R. A., Oatley, K. & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34, 407–428.
- Miller, J. H. (2002). *On literature*. London: Routledge.
- Molloy, G. (2007). *Skolämnet svenska: En kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Mossberg Schüllerqvist, I. (2008). *Läsa texten eller ”verkligheten”*: *Tolkningssamenskaper på en litteraturdidaktisk bro*. Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet.
- Moyer, J. E. (2011). *”Teens don’t read books anymore”*: *A study of differences in interest and comprehension across formats*. Ph.D. Dissertation, University of Minnesota. <http://readingformatchoicesdissertation.pbworks.com/w/page/13173332/FrontPage> [hämtad 2013-05-01].
- Nussbaum, M. C. (1990). *Love’s knowledge: Essays on philosophy and literature*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Oatley, K. (1999). Meetings of minds: Dialogue, sympathy, and identification, [sic] in reading fiction. *Poetics*, 26, 439–454.
- OECD (2013). *Pisa 2015 Draft Reading Literacy Framework*. www.oecd.org/pisa [hämtad 2015-03-07].
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, M. (2012). *Den goda boken: Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.
- Peterson, M. (2009). ”Jag kan inte komma på nåt jag läst på gymnasiet, det måste ju betyda nåt eller hur?” Om blivande svensklärare som läsare. I Kåreland, L. (red.), *Läsa bör man ...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (s. 18–37). Stockholm: Liber.
- Pettersson, T. (2002). *Dolda principer: Kultur- och litteraturteoretiska studier*. Lund: Studentlitteratur.
- Pettersson, T. (2008). Drömmar om verkligheten: Skönlitteraturens potential för existentiell psykoterapi. I Stiwne, D. (red.), *Bara detta liv: Texter i existentiell psykologi och psykoterapi* (s. 102–132). Stockholm: Natur & Kultur.
- Pettersson, T. (2009). Att läsa för att utvecklas. I Nilsson, S. K. & Pettersson, T. (red.), *Litteratur som livskunskap: Tvärvetenskapliga perspektiv på personlighetsutvecklande läsning* (s. 22–26). Borås: Högskolan i Borås.

- PISA (2012). Sammanfattning av rapport 398. www.skolverket.se [hämtad 2014-11-04].
- Rosenblatt, L. M. (2002/1938). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Övers. Torhell, S.-E. Lund: Studentlitteratur.
- Ruddell, R. B. & Unrau, N. J. (2013). Reading as a motivated meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. I Alvermann, D. E., Unrau, N. J. & Ruddell, R. B. (red.), *Theoretical models and processes of reading* (s. 1015–1068). Newark: International Reading Association.
- Sandel, C. (1935). *Mange takk doktor*. Oslo: Gyldendal.
- Sandel, C. (1960/1935). Konsten att mörda. I förf:s *Vårt krångliga liv: Noveller i urval av Odd Solumsmoen* (s. 157–162). [Ingen översättare angiven.] Stockholm: Forum.
- Schmidl, H. (2008). *Från vildmark till grön ängel: Receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*. Göteborg & Stockholm: Makadam.
- Shelley, P. B. (1958/1821). A Defence of Poetry. I Schorer, M., Miles, J. & McKenzie, G. (red.), *Criticism: The foundations of modern literary judgment*. Revised edition (s. 455–470). New York: Harcourt, Brace & Co.
- Sidney, Sir P. (1958/1595). An Apologie for Poetrie. I Schorer, M., Miles, J. & McKenzie, G. (red.), *Criticism: The foundations of modern literary judgment*. Revised edition (s. 407–431). New York: Harcourt, Brace & Co.
- Statens kulturråd (2004). *Om läsning – mer eller mindre: En kommenterande jämförelse av fem läsvanestudier*. Stockholm: Statens kulturråd, tillgänglig via www.kulturradet.se/upload/kr/publikationer/2004/om_lasning.pdf [hämtad 2015-05-21].
- Sumara, D. J. (2002). *Why reading literature in school still matters: Imagination, interpretation, insight*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.
- Tengberg, M. (2007). Läsning, läsvanor och tolerans. *Svenskläraren*, 51:3, 29–33.
- Torell, Ö. (2002). Kapitel 1–4. I Torell, Ö. (red.), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (s. 11–100). Härnösand: Institutionen för humaniora, Mitthögskolan. Rapport nr 12.
- Unrau, N. J. & Alvermann, D. E. (2013). Literacies and their investigation through theories and models. I Alvermann, D. E., Unrau, N. J. & Ruddell, R. B. (red.), *Theoretical models and processes of reading* (s. 47–90). Newark: International Reading Association.

- van Peer, W., Hakemulder, F. & Zyngier, S. (2012). *Scientific methods for the humanities*. Amsterdam: John Benjamins.
- Wolf, M. (2007). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. New York: Harper Collins.
- Wolf, M. & Barzillai, M. (2009). The importance of deep reading. I Schero, M. (red.), *Challenging the whole child: Reflections on best practices in learning, teaching and leadership* (s. 130–140). Alexandria: ASCD. PDF e-book.
- Zunshine, L. (2006). *Why we read fiction: Theory of Mind and the novel*. Columbus: Ohio State University Press.
- Årheim, A. (2009). Perspektiv på värdet av skönlitterära läserfarenheter. I Kåreland, L. (red.), *Läsa bör man ...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (s. 68–85). Stockholm: Liber.

I

TOLKNINGENS
OCH FIKTIONENS
DIMENSIONER

1

Litterär tolkningskompetens på tre utvecklingsnivåer

TORSTEN PETTERSSON

En viktig fråga gällande unga läsare är deras litterära kompetens. Besitter de de tolkningsfärdigheter som behövs för att de ska kunna tillgodogöra sig litterära texter av en viss svårighetsgrad? Eller saknar de dessa färdigheter så att man måste konstatera att en länge befarad kvalitativ nedgång i litteraturläsningen har ägt rum? Den frågan undersöks i detta kapitel på en sammanfattande gruppnivå utgående från enkäter som har riktats till läsare i åldern 17–21 år. I samband med det definierar kapitlet tre utvecklingsnivåer av litterär kompetens och till sist pekar det ut några konsekvenser för litteraturundervisning och för framtida forskning.

Först måste en sådan undersökning emellertid ta itu med två principiella invändningar som har riktats mot studier av icke-professionella läsares litterära tolkningsförmåga. Den första invändningen sammanhänger med begreppet ”litterär kompetens”, vilket i lässtudier är lika centralt som problematiskt. Det definierades ursprungligen av den amerikanske litteraturvetaren Jonathan Culler som ”the ability to convert linguistic sequences into literary structures and meanings” (1975:114). Emellertid var Cullers inställning till lässtudier negativ. Han skriver att ”the actual and doubtless idiosyncratic performance of individual readers” (1975:258) saknar intresse för utövandet av den litterära kompetensen, eftersom kompetensbegreppets inriktning ”is not what actual readers happen to do but what an ideal reader must know implicitly in order to read and interpret

works in ways which we consider acceptable, in accordance with the institution of literature” (1975:123–124). Därmed utgår den frekventa användningen av begreppet ”litterär kompetens” i lässtudier från en källa som uttryckligen tillbakavisar just studier av icke-professionella läsare som en del av begreppets tillämpningsområde!

Då detta uppmärksammas – vilket sällan sker – skulle konsekvensen kunna vara att begreppet ”kompetens” fick strykas i lässtudier, hur väl etablerat det än är (och i bokens inledning har jag mer neutralt talat om ”färdighet” eller ”förmåga”). Gentemot den slutsatsen kan man dock resonera på följande sätt. Cullers intresse riktar sig mot ”the institution of literature”, som upprätthålls av specialister som producerar litteraturtolkningar för publikationer och seminarier. Ytterst motsvaras hans kompetensbegrepp av en icke-existerande idealläsare som når bortom till och med de mest sakkunniga läsarnas utövning av litterär kompetens. En sådan idealläsare skulle uppenbarligen känna till alla litterära konventioner och nyanser i texten och förmå koordinera dem i en tolkning som fångar det litterära verkets fulla semantiska potential. I själva verket blir denna läsare då den tänkbara men platoniskt ouppnåeliga spegelbilden av verkets semantiska totalitet. Uppfattat på det sättet utesluter Cullers projekt i sig lässtudier, men det hindrar inte att de utövas av dem som har andra intressen. Då kan Cullers term bevaras, såsom exempelvis litteraturdidaktikern Örjan Torell gjorde när han formulerade de inflytelserika termerna ”konstitutiv kompetens”, ”performanskompetens” och ”*literary transfer*-kompetens” (2002:82–88). Men därvid bör man hålla i minnet att detta innebär att Cullers termbruk radikalt har definierats om till att gälla de olika grader av litterär förmåga som verkliga, individuella, i sina insikter begränsade läsare uppvisar.

Den andra invändningen mot studiet av icke-professionella läsa-res litterära kompetens har formulerats av litteraturvetaren David Miall, en ledande företrädare för empirisk läsforskning. I sin översikt av forskningsfältet ifrågasätter han ”the emphasis given to interpreting literary texts” (2007:5) och menar att bevisläget ”against interpretation being an aim of the ordinary reader is rather strong”.

Som prov på detta citerar Miall en iakttagelse gjord av läsforskarna Douglas Vipond och Russell Hunt (1984) enligt vilken vanliga läsare sällan är ”point-driven”. Han tillägger också ”evidence against interpretation” från Miall och Kuiken (1999) där läsare uppvisade andra typer av intresse, vanligen för ”explaining a character” (2007:25).

Mialls angrepp på tolkning som studieobjekt är ovanligt explicit men långt ifrån unikt. Det ligger till exempel i linje med den hållning som intas av två ambitiösa empiriskt inriktade böcker om litterär läsning: litteraturvetaren Marisa Bortolussis och psykologiforskaren Peter Dixons *Psychonarratology* (2003) hänvisar bara sporadiskt till begreppet tolkning och retorikforskaren Michael Burkes *Literary Reading, Cognition and Emotion* (2011) gör det överhuvudtaget inte. Emellertid har Mialls syn på begreppet tolkning den egenartade begränsningen att den endast gäller det som kunde kallas ”s sofistikerad tolkning”, det vill säga brett upplagda försök att i ett litterärt verk lyfta fram en meningsbärande struktur krönt av en huvudpoäng. En betoning av detta är kanske inte så vanlig utanför kretsen av professionella läsare, men därutöver förutsätter varje läsning av en litterär text bland annat det som jag vill kalla ”basal tolkning”.

Denna ligger nära vår vardagliga användning av tolkningsbegreppet. Vi kan till exempel föreställa oss att någon på ett möte har sagt: ”Det här tycker jag är tveksamt.” Efteråt kan en annan mötesdeltagare säga: ”Jag tolkade hans kommentar som att han vägrar att delta i projektet.” Detta är en tolkningsakt som riktas mot mening och avsikt därför att dessa inte är klara och uppenbara (det andra uttalandet vore inte lämpligt om det första hade varit så tydligt som ”Jag inser nu att jag måste dra mig tillbaka från projektet”). I analogi med detta framträder basal litterär tolkning när fenomen som karaktärers motivation, intrigstruktur och berättarhållning *inte är tydliga och måste definieras* i enlighet med språkliga, litterära och pragmatiska konventioner.²⁰ Den typen av basal tolkning kan inte uteslutas i någon form av litteraturläsning, och som jag kommer att visa är även

20. För en mer utförlig diskussion av tolkningsbegreppets täckning och principer, se Pettersson (2002:29–48) och Pettersson (2003).

mer sofistikerad tolkning av en viss betydelse för icke-professionella läsare.

Min poäng beläggs i den nedan följande empiriska avdelningen av detta kapitel, men den kan också exemplifieras av ett fall som Miall sätter upp mot den tolkningsinriktning som han motarbetar. Ponera att läsare, som han säger, gärna intresserar sig för "explaining a character". Låt oss då föreställa oss en fiktionskaraktär som har sårat en vän. I det fallet måste läsarna tolka karaktärens motiv som antingen låga och nedriga eller ädla men missriktade. Först därefter kan de utveckla sina "känslor" gentemot karaktären och berättelsen, det område av "feelings" som Miall vill att empiriska studier särskilt ska koncentrera sig på (2007:41–87). En annan forskare menar på motsvarande sätt att läsarnas "emotions [...] follow upon the maintenance of plans, the achievement of goals, their frustration or failure" i berättelsen (Stockwell, 2002:172). Det är säkert riktigt, men läsarna måste ofta – till exempel i slutet av Joseph Conrads *Lord Jim* – utföra en hel del tolkning för att uttröna om titelpersonen, i det fallet, har lyckats eller misslyckats med livsprojektet att återvinna sin förlorade heder. Först därefter kan de utveckla sin känslomässiga reaktion på det sista stadiet i Jims liv: belåten bejakelse eller tragiskt färgad besvikelse beroende på vilket resultat tolkningen har utmynnat i.

Att behärska denna typ av basal tolkning – enkel eller i det senare fallet synnerligen komplicerad – är alltså en central förutsättning för läsarens gensvar på berättelsen. Härmed vare dock ingalunda sagt att det väsentliga utbytet av litteraturläsningen består i tolkning. Till det hör också andra viktiga komponenter som identifikation, känslomässigt engagemang, moraliskt ställningstagande och slutsatser som läsarna drar för sin egen verklighetsorientering och personlighetsutveckling. Men tolkningen utgör ett viktigt steg som, ifall det misslyckas, kan förvränga läsningens övriga dimensioner eller utestänga läsaren från dem.

Lyckligtvis är litterär tolkningskompetens något som kan läras ut – men det förutsätter att man förstår vilka aspekter av tolkningen som behöver stärkas hos läsare med varierande färdigheter. För att öka

denna förståelse kommer jag att identifiera fyra kategorier av tolkningskompetens – hädanefter även benämnd ”litterär kompetens”²¹ – som exemplifieras av tre grupper av läsare och deras svar på frågor som förutsätter en sådan kompetens. Svaren bedöms därför som tillfredsställande och mindre tillfredsställande men jag betonar att detta ”att svara rätt” på tolkningsfrågor inte är det som litteraturläsning i första hand handlar om. Det har emellertid sin plats på den litterära tolkningskompetensens område, precis som fria associationer och subjektiva analogislut spelar en roll på andra områden.

Metod och resultat

Som framgår av bokens inledning var det Inger Edelfeldts novell ”Utflykt” som valdes för denna studie. Den lades fram för tre kategorier av unga läsare²² som representerade tre olika utbildningsformer:

1. *Yrkesförberedande gymnasium*: 17-åringar som utbildade sig till bilmekaniker eller byggnadsarbetare (39 respondenter)
2. *Högskoleförberedande gymnasium*: 17-åringar från det estetiska programmet (20 respondenter)
3. *Högskola*: läsare i 20-årsåldern som hade studerat litteraturvetenskap i en eller två terminer (27 respondenter)

21. Bland de olika typer av litterär kompetens som har urskilts av Örjan Torell motsvarar mitt begrepp närmast performanskompetensen, ”den inlärd, konventionsstyrda förmågan att analysera och uttala sig om litterära texter” (2002:83). Emellertid täcker mitt begrepp ”tolkningskompetens” även en rekonstruktiv förståelse av fiktionsvärldens förhållanden som Torell inte uttryckligen hänvisar till då han som föremål för performanskompetens pekar ut ”textens komposition, berättarteknik, personskildring, tema, intrig etc.” (2002:84). Å andra sidan fäster jag mindre vikt vid respondenternas verbala förmåga att ”uttala sig” om texten utan ser mer till svarens substans än deras språkliga utformning.

22. Variationerna i deltagarantalet beror på gruppstorleken i de klasser som projektet fick kontakt med.

Projektets tre forskare formulerade textfrågorna induktivt i den meningen att vi valde ut tolkningsmässigt intressanta aspekter av novellen utan att i detta skede stipulera en typologi av tolkningskategorier. Under den materialanalys som jag sedan företog på egen hand växte det fram fyra kategorier som nedan i denna resultatredovisning får strukturera presentationen av materialet: fiktionsvärldens sammanhang, berättelsekomponenternas relevans, symbolisk innebörd och definition av en huvudpoäng.

Då respondenterna besvarade frågorna hade de upplysts om vad ”fiktionslitteratur” och ”fiktionsläsning” betyder. Som svar på frågorna kryssade de för onummerade rutor som sedan i analysen numrerades 1–7 eller 1–5. De kvantitativa resultaten rapporteras som ett bråk där nämnaren anger skalans omfång och täljaren betecknar svarens medeltal. Till exempel står då $2,9/5$ för ett medeltal strax under mittpunkten på skalan 1–5.²³

Denna analys gav synnerligen varierande svar på frågan om hur ofta respondenterna läser fiktion och vilken betydelse läsningen har för dem:

”Hur ofta läser Du fiktionslitteratur?”

1 = aldrig; 2 = sällan; 3 = en gång i månaden; 4 = två eller tre gånger i månaden; 5 = en gång i veckan; 6 = mer än en gång i veckan; 7 = varje dag

23. En sådan redovisning enligt det aritmetiska medeltalet är statistiskt sett enkel men den ”informs us of the overall response that we can find in the data” (van Peer, Hakemulder & Zyngier, 2012:169). Att på ett mer komplext sätt notera de enskilda svarens spridning är här inte nödvändigt då jag för det första är intresserad av just en sådan aritmetisk *central tendency*. För det andra uppvisar svaren i de tre grupperna mycket tydliga skillnader som därmed även motväger de något obestämda avstånd som råder mellan punkterna på skalan 1–7. För det tredje: i och med att respondentsvaren följer skalan 1–5 eller 1–7 innehåller de inga sådana extremt avvikande värden (*outliers*; van Peer, Hakemulder & Zyngier, 2012:170) som borde kompletteras med exempelvis medianuppgifter för att medeltalets informationsvärde inte ska förvrängas.

1. LITTERÄR TOLKNINGSKOMPETENS PÅ TRE UTVECKLINGSNIVÅER

| | | |
|--|---|------------------------------|
| Yrkesförbered. gymn. (<i>N</i> = 39) | Högskoleförb. gymn. (<i>N</i> = 20) | Högskola (<i>N</i> = 27) |
| 1,94/7 | 3,10/7 | 6,30/7 |

”Vilken betydelse har fiktionsläsning för Dig?”

1 = ingen alls; 2 = liten; 3 = viss; 4 = stor; 5 = mycket stor

| | | |
|--------|--------|--------|
| 2,00/5 | 3,53/5 | 4,74/5 |
|--------|--------|--------|

En självskattning av läsfrekvens innehåller – liksom alla andra tänkbara mått – felkällor, men tillförlitligheten stärks här av de likartade svaren på frågan om fiktionsläsningens betydelse. Därtill är skillnaderna mellan de tre grupperna mycket tydliga i båda avseendena. Det möjliggör en samlad gruppanalys av vilken kompetens som generellt uppvisas av läsare med klart varierande litterär erfarenhet. Dessa tre grupper ges i det följande de praktiskt koncisa beteckningarna ”mini-”, ”midi-” och ”maxiläsare”.

Graden av läserfarenhet jämförs i det följande med den tolkningskompetens som grupperna uppvisade vid läsningen av Inger Edelfeldts novell. För att något utvidga inledningens sammanfattning utspelar sig ”Utflykt” i en realistiskt skildrad samtida svensk miljö. Den berättas i jagform av en kvinnlig huvudperson vars ålder antyds av att hon har två barn. Hon ger sig på egen hand av från barnen och sin man under flera timmar med förklaringen att hon ska hälsa på en väninna som är rädd för barn. I själva verket sätter hon sig ensam i en skogsdunge som ger en utsikt över hennes gamla skola för att iaktta barnen på skolgården och bearbeta sina traumatiska minnen av att i barndomen ha blivit mobbad just där. Sedan återvänder hon hem, något lättad och mycket glad över att hon nu har ett bättre liv. Novellen skildrar en sådan ”utflykt” men antyder att den utgör en del av ett återkommande beteendemönster.

Alla respondenter tog del av berättelsen utan hjälp av förklarande kommentarer utöver namnet på författaren och novellens utgivningsår 1995. Läsningen fungerade därmed i denna studie som ett slags diagnostiskt test som kartlade respondenternas kompetensnivå

utan sådana pedagogiska förberedelser som utan tvekan kunde ha förbättrat deras förståelse av novellen.

Som ett sätt att utvärdera kompetensvariationer ställdes frågor inriktade på de ovannämnda fyra kategorierna av tolkning. Frågorna var genomgående öppna kvalitativa frågor som utan färdigt formulerade alternativ inbjöd till korta svar med egna ord. Vid testtillfället hade de ingen systematisk ordningsföljd men här presenteras de i en ordning som i stora drag går från detaljtolkning till en mer övergripande förståelse.²⁴ Efter presentationen följer en sammanfattning och en diskussion av resultaten.

1. *Fiktionsvärldens sammanhang*. I en berättande text av detta slag handlar den mest konkreta kategorin av tolkning om att läsarna försöker förstå vad som händer i berättelsen och få rätsida på eventuella inkongruenser. Ett exempel är att novellens huvudperson med blicken följer med en liten flicka som går över skolgården och fortsätter att beskriva henne också då hon har gått in i skolbyggnaden. Hur kan en jagberättare göra det i en realistisk fiktionvärld som inte tillåter röntgenblick – hur, för att uttrycka det mer allmänt, kan ett sådant ”cognitive disequilibrium” (Spiro, 1980:315) hanteras? Ett adekvat sammanhangsskapande svar lyder i detta fall ungefär: ”berättaren minns sina barndomsupplevelser och projicerar dem på flickan” eller ”berättaren föreställer sig ett händelseförlopp som är förutsägbart som ett typiskt allmänt beteende”.

Andelen svar som jag – oberoende av formuleringar – bedömde som innehållsmässigt adekvata var följande:

”Hur vet jag-berättaren vad som händer när flickan kommit in i skolbyggnaden?”

MINI 41 %

MIDI 95 %

MAXI 93 %

24. Det är dock värt att notera att svaret på en detaljinriktad fråga kan förutsätta en förståelse hämtad ur texten som helhet, vilket särskilt gäller för den längre fram diskuterade frågan om vem den kvinna är som huvudpersonen säger sig besöka. Detta exemplifierar den amerikanska läsforskaren Judith Langers påpekande om den ständiga växelverkan mellan delen och helheten i läsprocessen (2011:17).

1. LITTERÄR TOLKNINGSKOMPETENS PÅ TRE UTVECKLINGSNIVÅER

2. *Berättelsekomponenternas relevans.* Här gäller det att finna förbindelser mellan berättelsens olika komponenter även då dessa inte riskerar att kollidera och alstra inkongruens. Ett exempel är huvudpersonens påpekande att hon i vuxen ålder aldrig har burit mössa. Eftersom den mobbning som hon utsattes för som barn bland annat inbegrep hennes mössa är det relevansalstrande svaret att denna typ av huvudbonad påminner henne om barndomstraumat. Adekvata svar formulerades med följande fördelning:

”Varför använder berättaren nuförtiden aldrig mössa enligt Din tolkning?”

MINI 33 %

MIDI 60 %

MAXI 93 %

3. *Symbolisk innebörd.* Här utvinns tolkningen intresseväckande innebörder ur den rent bokstavliga förståelsen. I detta fall förekom två exempel. Det första är beskrivningen av en liten hund, som inte är en i fiktionens värld verkligt förekommande hund utan en symbol för berättarens känsla av skam och förödmjukelse eller för hennes sårbarhet. Det insåg de tre läsargrupperna i följande proportioner:

”Hur uppfattar Du den hund som jag-berättaren talar om några gånger?”

MINI 15 %

MIDI 50 %

MAXI 74 %

Det andra exemplet citerar två meningar ur novellen: ”Jag går hit för att kunna gå härifrån. Bara om jag går hit kan jag verkligen gå härifrån.” I en bokstavlig läsning är detta närmast nonsens men symboliskt kan det tolkas ungefär ”endast genom att konfrontera sina svåra barndomsminnen kan berättaren gå vidare i sitt liv” eller ”endast genom att besöka och sedan lämna skådeplatsen för sitt lidande kan hon övertyga sig själv om att hon inte längre är i dess våld”.²⁵

25. Vad gäller tolkningskategorierna kunde man kanske ifrågasätta separationen av 2 och 3 eftersom läsarna i båda fallen *drar slutsatser om* en detalj, mössan respektive den ”inre” hunden. Emellertid framträder två skillnader. För det första stannar läsarna i kategori 2 inom fiktionens värld och drar en slutsats

Symboliska tolkningar av detta slag uppnåddes med följande grupp-fördelning:

”Vad tror Du att jag-berättaren menar med orden ’Jag går hit för att kunna gå härifrån. Bara om jag går hit kan jag verkligen gå härifrån.’?”

MINI 13 %

MIDI 70 %

MAXI 100 %

4. *Definition av en huvudpoäng.* Denna kategori undersöktes av en fråga som gällde meningsskapande i novellen som helhet. Jag underkände rent bokstavliga beskrivningar såsom ”det här handlar om en kvinna som mår dåligt” men accepterade som adekvata alla påpekanden som höjde sig till en viss nivå av allmängiltighet. Denna varierade då från relativt specifik (”barn blir mobbade och det är fel”) till mycket allmän (”det handlar om hur minnet fungerar”). Enligt en sådan bedömningsprincip blev resultatet:

”Tycker du att novellen har en grundidé eller huvudpoäng?

Ja, och jag tycker att poängen är ...

Nej, jag ser ingen poäng”

MINI 28 %

MIDI 90 %

MAXI 85 %²⁶

som vore möjlig i verkligheten (”det här är en kvinna som tycker illa om mössor eftersom de påminner henne om traumatiska barndomsupplevelser”). Inom kategori 3 rör sig läsaren däremot från fiktionsvärlden till en av författaren skapad symbolisk kommunikativ innebörd som överskrider motsvarande fenomen i verkligheten (den ”inre” hunden). För det andra leder utebliven eller inadekvat tolkning inom kategori 3 till att ”gå hit – gå härifrån”-uttalandet framstår som nonsens eller till missförståndet (uttryckt av en miniläsare) att huvudpersonen faktiskt har en hund med sig i skogsdungen. I motsats till sådana inkongruenser uppstår inga större problem i förståelsen om läsaren missar relevansen inom kategori 2: en person kan ju tycka illa om mössor av många skäl, t.ex. anse dem vara olämpliga för vuxna (som en annan miniläsare gissar). Och jämfört med kategori 1, där det också kan förekomma inkongruens – såsom i fråga om berättarens överraskande röntgenblick – gäller den första skillnaden: kategori 3 handlar om symbolisk extrapolering från fiktionsvärlden, inte om en rekonstruktion av fiktionsvärldens interna sammanhang.

26. Det förvånar att 15 % av maxiläsarna här inte har kunnat finna en poäng.

Tolkningskompetensens utvecklingsnivåer

Sammanfattningsvis avtecknade sig resultaten i de tre grupperna på följande sätt:

| | MINI | MIDI | MAXI |
|---|------|------|-------|
| <i>1. Fiktionsvärldens sammanhang</i> | | | |
| flicka i byggnad | 41 % | 95 % | 93 % |
| <i>2. Berättelsekomponenternas relevans</i> | | | |
| ”använder ej mössa” | 33 % | 60 % | 93 % |
| <i>3. Symbolisk innebörd</i> | | | |
| inre hund som symbol | 15 % | 50 % | 74 % |
| ”går hit/häriifrån” | 13 % | 70 % | 100 % |
| <i>4. Definition av en huvudpoäng</i> | | | |
| grundidé/huvudpoäng | 28 % | 90 % | 85 % |

Det är knappast förvånande att det råder en korrelation, rentav en stark sådan, mellan litterär kompetens och den starkt växlande läserfarenhet som återspeglas i de koncisa beteckningarna på de tre läsargrupperna. Intressanta är emellertid variationerna mellan olika tolkningskategorier. Miniläsarna fungerar jämförelsevis väl på 41 respektive 33 % och midiläsarna riktigt väl på 95 respektive 60 % inför frågor som förutsätter verklighetsförståelse (beskrivningen av flickan inne i byggnaden, mössans symboliska innebörd). Förmågan att förstå fiktionens världens sammanhang och berättelsekomponenternas relevans (kategorierna 1 respektive 2) kan därför sägas utgöra en *första utvecklingsnivå* av tolkningskompetens som behärskas relativt väl även av dem som är svaga på de följande nivåerna.

Den *andra utvecklingsnivån* består i förmågan att utvinna en huvudpoäng ur berättelsen (kategori 4). Detta utgör med 28 % mini-

Möjligen har de en så sofistikerad uppfattning av vad en poäng borde bestå i att de av detta skäl har avstått från att formulera en sådan.

läsarnas tredje bästa prestation och behärskas synnerligen väl av midiläsarna på 90 % och maxiläsarna på 85 %.

En *tredje utvecklingsnivå* representeras av förmågan att tolka symbolisk innebörd (kategori 3). Här uppnår miniläsarna med 15 och 13 % endast hälften av sin kompetensbehärskning i övrigt, och även de i många stycken skickliga midiläsarna möter svårigheter med svarsnivåer på 50 och 70 %. På denna nivå är å andra sidan maxiläsarna i sitt esse på 74 och 100 %.

Som helhet framträder alltså i tolkningsförmågan tre utvecklingsnivåer kopplade till läserfarenhet:

1. fiktionsvärldens sammanhang och berättelsekomponenternas relevans
2. definition av en huvudpoäng
3. symbolisk innebörd

Den första nivån har relativt väl uppnåtts av de flesta läsarna i studien; den andra är svårare; den tredje behärskas väl endast av de mest erfarna läsarna. Teoretiskt kan man dock tänka sig en läsare som är relativt ointresserad av den första nivån av konkret förståelse av fiktionsvärlden och inte bryr sig om att definiera en huvudpoäng på den andra, men ändå lyckas väl med symbolisk tolkning på den tredje. Därmed finns det i och för sig för de flesta läsare en klar ordning mellan utvecklingsnivåerna men dessa ska ändå inte beskrivas som ”stadier”, vilket skulle antyda en logiskt och/eller kronologiskt fixerad utvecklingsordning. Detta återspeglar det allmänna förhållandet att läsningens olika komponenter står i en flexibel och växlande relation till varandra (jfr Langer, 2011:17).

Det kan verka egendomligt att det är inom de mest konkreta tolkningskategorierna 1 och 2 och den mest abstrakta kategorin 4 som de minst erfarna läsarna fungerar relativt väl, medan de inom den mellanliggande kategorin 3 uppnår ett bara hälften så bra resultat. Förklaringen kan antas vara att vardagskommunikationen i hög grad förutsätter kategorierna 1 och 4. När någon exempelvis beskriver en händelse som ägde rum under en utlandsresa försöker lyssnarna upp-

nå en sammanhängande förståelse av vad som hände (kategori 1) och vad som är huvudpoängen med berättelsen (4). Särskilt här ger alltså vanlig omvärldsorientering och kommunikativ kompetens goda förutsättningar för att förstå litterär fiktion. Men även kategori 2, där en detalj på ett slående sätt relateras till helheten, kan förekomma i vardagskommunikation, ungefär så att den talande säger ”efter den resan sätter jag mig aldrig mer på en häst!” och åhörarna skrattar.

Däremot förekommer den symboliska tolkningen inom kategori 3 knappast i vardagskommunikation och kräver därför en tolkningskompetens som utvecklats genom erfarenhet av litteratur eller andra typer av fiktionellt berättande.²⁷ Det framgår mycket tydligt av svaren på en rent kvalitativ fråga: ”Vem är enligt Din tolkning den kvinna som jag-berättaren i ’Utflykt’ säger att hon skall träffa?”. Här kunde miniläsarna på sin höjd reda ut fiktionsvärldens sammanhang genom insikten att kvinnan inte existerar utan bara representerar en vit lögn som ska ge jagberättaren lite tid för sig själv. I andra änden av erfarenhetsskalan kunde maxiläsarna här visa sin behärskning av denna för litteraturen typiska tolkningskategori. De förstod naturligtvis den vita lögnen inom kategori 1 men somliga av dem gick vidare och frågade sig om de kunde göra något av detta även inom kategori 2. Den intressanta tolkningen blev då att i en viss symbolisk mening möter huvudpersonen trots allt en kvinna som är rädd för barn, nämligen den sida av sig själv som fortfarande är traumatiserad av sin barndomsupplevelse av mobbning.²⁸

En erfaren läsares förmåga att dra sådana symboliska slutsatser

27. På det bredare *literacy*-fältet kan det då ske en kompetensöverföring särskilt från filmer där något föremål laddas med symbolisk innebörd. Ett exempel är kälken benämnd ”Rosebud” som för huvudpersonen i Orson Welles film *Citizen Kane* (*En sensation*) livet igenom symboliserar en värld av förlorad barndomslycka.

28. Detta kan också föras fram som ett exempel på den ”allegorical impulse” som nyligen har beskrivits som ”fundamental to human cognition” (Gibbs & Blackwell, 2012:202). Då måste man emellertid tillägga att *fundamental* inte ska uppfattas som ”naturlig” eller ”universellt förekommande” eftersom det i fallet ”Utflykt” var endast läsarna med den största erfarenheten som kunde göra denna tolkning.

laddar novellen med en täthet och ett intresse som går förlorade för en läsare som på sin höjd genom "vit lögn"-tolkningen förmår återställa ett motsägelsefritt sammanhang i fiktionsvärlden. Den skillnaden återspeglas i oerfarna läsares uttalande att de inte "förstår" litteratur. Det är ofta inte träffande i en strikt kognitiv bemärkelse, vilket skulle innebära att de inte förmår uppfatta ett händelseförlopp och en huvudpoäng. Som vi har sett inom tolkningskategorierna 1 (fiktionsvärldens sammanhang) och 4 (definition av en huvudpoäng) behärskas denna nivå av förståelse rätt väl även av mindre erfarna läsare. Däremot har många läsare verkligen svårigheter att förstå enskildheter och upplösa inkongruenser i kategori 3 (symbolisk innebörd: hunden som inte är en verklig hund, det till synes nonsensartade talet om att gå hit för att gå härifrån). Om de därtill – även utan störande inkongruenser – inte uppfattar tätheten i relationerna inom kategori 2 (berättelsekomponenternas relevans) så förlorar de en hel del av det som gör utpräglat litterära berättelser som "Utflykt" givande för mer erfarna läsare. Novellen går kanske att förstå i kognitiv bemärkelse men känns poänglös: en kvinna går till skogen och sitter där och grubblar några timmar innan hon återvänder hem – vad är det för vits med det? Om man då säger att man inte kan "förstå" novellen så använder man ordet i betydelsen "uppskatta, uppleva", som när somliga lyssnare säger att de inte "förstår" klassisk musik (vilket betyder att de inte kan uppleva den med uppskattning – eftersom ingen förväntar sig en strikt kognitiv förståelse som består i analyser av harmoniväxlingar, sonatform etc.).

Perspektiv på undervisning och forskning

För lärare som vill utveckla elevernas tolkningskompetens är det viktigt att uppfatta distinktionen mellan förståelse som grundläggande kognition och förståelse som fördjupning och uppskattning. Det gör det möjligt att rikta undervisningen mot det verkliga problemet. Mer allmänt uttryckt kan litteraturundervisningen på gymnasiet förbättras genom en ökad medvetenhet om tolkningskompetensens

utvecklingsnivåer. Framför allt lönar det sig att koncentrera uppmärksamheten till den senare utvecklingsnivå som omfattar kategori 3 (symbolisk innebörd), och därtill finns det också mycket att hämta i kategori 2 (berättelsekomponenternas relevans) för elever med liten eller medelstor läserfarenhet. Om läraren lyckas med det kan eleverna fortfarande tycka att de inte vill ägna sig åt litterär fiktion som framhäver sådana symboliska och innebördsalstrande kvaliteter. Men då fattar de ett välinformerat beslut i stället för att bli utestängda från betydande delar av litteraturen genom bristande litterär kompetens.

Gentemot den inledningsvis citerade David Miall kan alltså som ett forskningsresultat hävdas att även den typ av sofistikerad tolkning som han inte vill ägna uppmärksamhet oundvikligen spelar en roll i lässtudier och litteraturundervisning. Därtill har de fyra tolkningskategorierna ett värde som också kan ställas i relation till andra områden i läsforskningen. Den amerikanska litteraturvetaren Elise Ann Earthman (1992) har till exempel visat att expertläsare har en bättre förmåga till förståelse på många nivåer – motsvarande förmågan hos de mest erfarna läsarna av "Utflykt" att upptäcka såväl en symbolisk som en bokstavlig innebörd i huvudpersonens hänvisning till en kvinna som är rädd för barn. Med en liknande inriktning har N. Wilkenfeld (1985; återgivet i Hanauer [1999:25]) visat att nybörjare inom litteraturstudier först betonar mönster som har att göra med förståelse av världen men sedan, då de åtnjuter undervisning, blir mer medvetna om litterära mönster. Det stämmer överens med miniläsarnas relativt goda uppfattning om fiktionsvärldens sammanhang men svaga förståelse av symbolisk innebörd. På det stora hela bekräftar min studie också literacy-forskaren David Hanauers förutsägelse att "experts" eller specialskolade läsare "include formal and symbolic structures in their interpretations of literary texts; novice readers will relate only to world-knowledge information" (1999:22).

Beträffande den specifika frågan om tolkning av en huvudpoäng kan det i enlighet med Vipond och Hunt (1984) och Miall och Kuiken (1999) stämma att litteraturläsarna inte spontant koncentrerar sig på poängen i en berättelse. Å andra sidan har vi sett att när

respondenterna fick en fråga om en ”grundidé eller huvudpoäng” i ”Utflykt” så visade de betydande förmåga till poängtolkning. Detta överensstämmer med den iakttagelse som gjordes av psykologerna Richard Honeck, Judith Sugar och Clare Kibler (1982): att en grupp icke-professionella läsare uppvisade en förmåga att upptäcka det underliggande tema som förenar ytligt sett olika berättelser.

I ett antal studier framträder således en spänning mellan läsarnas förmåga att urskilja en huvudpoäng i en berättelse och deras relativa ointresse för att utöva denna förmåga.²⁹ En orsak till det kunde vara att bilden av detta ointresse bygger på läsning av berättelser som inte sätter läsaren på prov i detta avseende och därför inte utlöser spontana kommentarer. En hypotes värd att testa blir därför: är läsarna beredda att spontant kommentera poängen i en berättelse – ”vad författaren vill säga”, som det heter i dagligt tal – om de verkligen utmanas av den? Det kan innebära att denna poäng antingen är svår att förstå eller att den är svår att acceptera, som i en hämndberättelse som tycks förespråka egenmäktig våldsutövning. Och i vilken mån är beredskapen till en sådan tolkning relaterad till respondenternas läserfarenhet och den betydelse som fiktionsläsning har för deras självbild? En sådan studie skulle ytterligare belysa icke-professionella läsares litterära kompetens.

Referenser

- Bortolussi, M. & Dixon, P. (2003). *Psychonarratology: Foundations for the empirical study of literary response*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Burke, M. (2011). *Literary reading, cognition and emotion: An exploration of the oceanic mind*. New York & London: Routledge.
- Culler, J. (1975). *Structuralist poetics: Structuralism, linguistics and the study of literature*. London: Routledge & Kegan Paul.

29. Jfr liknande iakttagelser i Maria Wennerström Wohrnes studie av attityder uttryckta i samband med läsning av ”Utflykt” (kapitel 8).

- Earthman, E. A. (1992). Creating the virtual work: Readers' processes in understanding literary texts. *Research in the Teaching of English*, 26:4, 351-384.
- Edelfeldt, I. (1995). Utflykt. I förf:s *Den förunderliga kameleonten: Noveller* (s. 205-212). Stockholm: Norstedts.
- Gibbs, R. W. & Blackwell, N. (2012). Climbing the ladder to literary Heaven: A case study of allegorical interpretation of fiction. *Scientific Study of Literature*, 2, 199-217.
- Hanauer, D. (1999). Attention and literary education: A model of literary knowledge development. *Language Awareness*, 8:1, 15-29.
- Honeck, R. P., Sugar, J. & Kibler, C. T. (1982). Stories, categories, and figurative meaning. *Poetics*, 11:2, 127-144.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning literature: Literary understanding and literary instruction*. 2 uppl. New York & London: Teachers College Press.
- Miall, D. S. (2007). *Literary reading: Empirical and theoretical studies*. New York etc.: Peter Lang.
- Miall, D. S. & Kuiken, D. (1999). What is literariness? Three components of literary reading. *Discourse Processes*, 28, 121-138.
- Moyer, J. E. (2011). "Teens don't read books anymore": *A study of differences in interest and comprehension across formats*. Ph.D. Dissertation, University of Minnesota. <http://readingformatchoicesdissertation.pbworks.com/w/page/13173332/FrontPage> [hämtad 2013-05-01].
- Pettersson, T. (2002). *Dolda principer: Kultur- och litteraturteoretiska studier*. Lund: Studentlitteratur.
- Pettersson, T. (2003). What is an interpretation? I Carlshamre, S. & Pettersson, A. (red.), *Types of interpretation in the aesthetic disciplines* (s. 30-51). Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Spiro, R. J. (1980). Prior knowledge and story processing: Integration, selection, and variation. *Poetics*, 9, 313-327.
- Stockwell, Peter. (2002). *Cognitive poetics: An introduction*. London & New York: Routledge.
- Vipond, D. & Hunt, R. A. (1984). Point-driven understanding: Pragmatic and cognitive dimensions of literary reading. *Poetics*, 13, 261-277.
- Wilkenfeld, N. (1985). *The acquisition of academic literacy*. M.A.-avhandling, Bar-Ilan University, Ramat-Gan, Israel.

Att lära sig något av det som inte är sant

72 gymnasister om fiktionellt och
dokumentärt berättande

TORSTEN PETTERSSON

En viktig fråga som gäller all fiktionsläsning är hur läsarna uppfattar en texts status som fiktion och vilka konsekvenser detta får för deras läsning. I fråga om unga läsare har detta ofta setts som ett problem. Deras intresse för faktion (Olin-Scheller, 2006:199–211; Årheim, 2007) tycks tillsammans med skolans erfarenhetspedagogik ha underblåst en läsning av också fiktionella texter på ett sätt som har varit alltför verklighetsorienterat och otillräckligt anpassat till det fiktionella.

Då detta har beklagats har ”litteratur” och ”fiktion” i stort sett täckt varandra som begrepp. Litteraturvetaren Stig Bäckman skriver till exempel att det inte finns en ”korrekt” läsning av en litterär text och att intrycket av unga finländska och svenska läsare är att de ”ännu inte har den läsvana och litterära kompetens som krävs för att förstå skönlitteratur som litteratur” (Bäckman, 2002:105, 110). Med en liknande inriktning och en hänvisning till Bäckman skriver litteraturdidaktikern Ingrid Mossberg Schüllerqvist: ”I en fiktiv läsart arbetar man med en uppmärksamhet mot den litterära textens mångtydigheter och tolkningsbarhet, och med fokus mot fiktionsaspekter”. Hon påpekar också att ”en faktiv läsart inte hjälper läsare att förstå hur man läser fiktivt, det som i vardagsspråk kan kallas att läsa mellan raderna” (2008:276).

Det låter sig sägas och självfallet är det värdefullt att utveckla fruktbara litterärt/fiktionellt orienterade läsarter. Det kan man i princip

göra genom att via lärarutbildningen förmedla en litteraturvetenskapligt välinformerad läsning till skolelever. Ett utmärkt steg i denna riktning är Ingrid Mossberg Schüllerqvists och Christina Olin-Schellers *Fiktionsförståelse i skolan: Svensklärare omvandlar teori till praktik* (2011). Författarna ger många goda pedagogiska råd och betonar helt riktigt att svenskläraren bör förmedla betydelsen av bland annat berättarteknik, symbolanvändning och fiktionens mångsidiga tolkningsbarhet. Men det visar sig också vara svårt att mer detaljerat beskriva vad som ska skilja läsningen av en fiktionell text från en berättande icke-fiktionell text. I någon mån kvarstår frågan: ”Varför är det då så svårt att förstå fiktion och varför får vi som lärare inte de resultat vi eftersträvar?” (Mossberg Schüllerqvist, 2009:126).

Ett svar på frågan är att de två storheter som ska sammanföras – litteraturvetarnas förståelse och de icke-professionella läsarnas hållning – båda är otillräckligt analyserade. Litteraturteorin har sedan 1970-talet så starkt koncentrerat sig på de litteraturvetenskapliga skolornas metodologi att själva litteraturens teori, inklusive fiktionbegreppet, har kommit på efterkälken;³⁰ standardverket på området, Gregory Curries *The nature of fiction* (1990), är karakteristiskt nog skrivet av en filosof. Jag har själv beskrivit vissa dimensioner av specifikt fiktionell läsning (Pettersson, 2002:115–132; Pettersson, 2007) men genom senare empirisk forskning fått klart för mig hur långt dessa ligger från de icke-professionella läsarnas föreställningar om fiktion. Dessa är för sin del också otillräckligt utforskade i och med att termen fiktion ofta används som i stort sett synonym till ”litteratur”, till exempel i ovanstående citat och i en formulering som ”[f]iktionstexter i form av skönlitteratur” (Graeske, 2013:57). Det betyder att det som studeras under rubriken ”fiktion” mestadels är litterär läsning generellt, inte det specifikt fiktionella. Det kan till exempel handla om bildspråk och symboler, berättande form och perspektivtagande med karaktärerna – allt fenomen som ofta före-

30. Detta har dock förändrats under de senaste åren. Intressanta nya exempel på fiktionsbehandling av litteraturvetare är Cullhed & Rydholm (2013) och Farner (2014).

kommer i fiktionella texter men som inte i sig är fiktionella eller begränsade till fiktion.

I kontrast mot detta vill jag belysa attityder till en tydligare avgränsad fikcionalitet hos elever i gymnasiets andra årskurs. Hur ställer de sin tolkning och uppskattning av en berättande text i relation till dess fiktionsstatus? Motsvaras denna inställning av deras reaktioner på en specifik text? I vilken mån anser de att man kan lära sig något av fiktion? I vilken mån vill de lära sig något av fiktion?

Enkäten

Inom läsforskningsprojektet har Skans Kersti Nilsson, Maria Wennerström Wohrne och jag samlat ihop ett material som jag sedan på egen hand har analyserat. Fokus har i detta fall legat på 17–18-åringar som i yrkesförberedande gymnasier har valt en skolform där läsning och läsfärdighet generellt spelar en mindre roll än i högskoleförberedande gymnasier. De kan i sin litteraturläsning antas företräda en grundläggande nivå. Därför lämpar de sig väl för den ingående beskrivning av basal fiktionsförståelse som är en förutsättning för att denna ska kunna utvecklas. I två svenska städer kontaktade vi skolor och fem klasser på sammanlagt 72 elever, 38 kvinnor och 34 män, som i yrkesförberedande program siktade på yrkena bilmekaniker, lastbilschaufför (vilka i detta skede av sin utbildning gick i samma klass), byggnadsarbetare, frisör, stylist respektive inredare. I enlighet med de principer som beskrivs i inledningen fick de ta del av drygt fyra sidor text hämtade ur första delen av Karl Ove Knausgårds *Min kamp* (2010/2009:93–97): en skildring av hur författaren och några andra tonårspojkar spelade gitarr och bildade ett band men inte lyckades bli särskilt skickliga eller framgångsrika.

Eleverna indelades i två jämnstora textgrupper enligt variabeln dokumentär/fiktionell. Den ena gruppen fick höra att källan till textutdraget var en självbiografi, den andra att den var en roman. Genom den klara angivelsen undveks problemet med textinterna fiktionssignaler som har visat sig vara ett svårtolkat sätt att markera fik-

tionsstatus (se Wildekamp, van Montfoort & van Ruiswijk, 1980). Denna enda variabel, dokumentär verklighetsskildring eller fiktion, ändrades alltså så att dess praktiska betydelse kunde granskas. Därmed hölls alla andra variabler konstanta – till skillnad från tidigare studier, i vilka läsforskaren Laszlo Halász (1996) och psykologerna Uffe Seilman och Steen Larsen (1989) har jämfört läsareaktioner på fiktion respektive dokumentär utgående från två olika texter, låt vara med ett liknande innehåll.

För dessa två presentationsformer var Knausgårds bok särskilt väl lämpad eftersom den närmast framstår som en självbiografi men i den norska utgåvan har genrebeteckningen ”roman” (2011/2009). Risken för att ett ändå i grunden dokumentärt textutdrag skulle fungera mindre väl som fiktion minskades av att den sista meningen i textutdraget hänvisar till pojkmarnas ”lönlösa och på förhand dömda försök att lyfta bandet till de nivåer som vi befann oss på inne i våra huvuden” (2010/2009:97). Därmed inbjöd textutdraget till den för fiktionsläsningen typiska inriktningen på en generell poäng exemplifierad av det enskilda fiktionella fallet.³¹

I enkäten ställdes sedan bland annat de ja/nej-frågor som återges i detta kapitel. De följde en svarsskala bestående av fem rutor av vilka en kryssades för; rutan längst till vänster betecknades som ”nej, inte alls” (i denna redovisning kvantifierad som nummer 1) och rutan längst till höger som ”ja, absolut” (nummer 5). Resultaten anges nedan som ett bråk med 5 som nämnare och det uträknade medeltalet som täljare. Exempelvis betecknar 2,9/5 ett svarsmedeltal strax under medelpunkten 3/5.³²

31. Jfr Pettersson (2002:116–117, 123–129). Även enstaka händelser i verkligheten kan användas som ett *exemplum* som illustrerar en allmän princip, men de är å andra sidan alltid unika historiska fenomen vars representativitet kan ifrågasättas. En händelse i fiktion tenderar däremot att läsas representativt som författarens sätt att peka ut en allmängiltig företeelse, som när Raskolnikovs vistelse i Sibirien med Sonja i Dostojevskijs *Brott och straff* inte bara är ett enskilt fiktionellt fall utan antyder människans allmänna möjlighet till försoning genom botgöring.

32. Som i det förra kapitlet konstaterar jag att en sådan redovisning enligt det aritmetiska medeltalet är statistiskt sett enkel men den ”informs us of the

Könsfördelningen i svaren beaktas genomgående på gruppnivå. Den redovisas löpande och kommenteras i sin helhet i slutet av detta kapitel.

Vad är intressantast – det fiktionsella eller det dokumentära?

Jag presenterar svaren i en delvis annan ordning än enkätens och börjar med den stora generella frågan som lydde: ”Har det I ALLMÄNHET någon betydelse för Dig om de berättelser Du läser, lyssnar på eller ser på film eller tv bygger på verkliga händelser eller är påhittade?”:

$$\begin{array}{r} 2,9 (\text{♂}=34) \\ 3,6 (\text{♀}=36) \\ \hline 3,3 (\text{N}=70) \end{array}$$

De unga männens medeltal 2,9 ligger alltså strax under medelpunkten medan de unga kvinnorna med 3,6 tydligare tillmäter fiktionsstatus en betydelse. Det kollektiva svaret under additionsstrecket blir sålunda 3,3/5 och visar att skillnaden betyder något.

Ungefär hälften av respondenterna kommenterade också sitt ställningstagande. Bland dem som svarade 4 eller 5 och alltså betraktade skillnaden som viktig skrev några enstaka att man måste kunna skilja på fakta och fiktion, men en klar majoritet framhävde den dokumentära framställningens förtjänster:

overall response that we can find in the data” (van Peer, Hakemulder & Zyngier, 2012:169). Att på ett mer komplext sätt notera de enskilda svarens spridning är av två skäl inte nödvändigt i detta fall. För det första gäller frågeställningen just en sådan aritmetisk *central tendency* enligt variabeln dokumentär/fiktionsell; för det andra följer respondentsvaren skalan 1–5, utan extrema värden (*outliers*; van Peer, Hakemulder & Zyngier, 2012:170) som borde kompletteras med exempelvis medianuppgifter.

När det är verklighetsbaserat reagerar man mer och tänker till mer.

roligare med saker som hänt Irl. (in real life)

Verklighet är alltid mest spännande att se på eller läsa om.

Detta är sedan sekelskiftet 2000 välbekanta åsikter (Olin-Scheller, 2006; Årheim, 2007) som hos dessa respondenter inte påverkats av den senare vurmen för fantasy, en genre som bara en av dem nämner som sin favorit.

Men hur motsvarar respondenternas konkreta läsning denna preferens för det dokumentära? Det testades av frågan: "Väcker texten [dvs. Knausgård-utdraget] ditt intresse?" – och då blir uppdelningen i två textgrupper viktig.

| <i>Texten läst som självbiografi</i> | <i>Texten läst som roman</i> | <i>Textgrupperna sammanslaggt</i> |
|--|----------------------------------|---------------------------------------|
| 2,7 (♂=15) | 2,4 (♂=19) | 2,6 (♂=34) |
| 1,9 (♀=17) | 2,1 (♀=21) | 2,0 (♀=38) |
| 2,3 (N=32) | 2,3 (N=40) | 2,3 (N=72) |

Här framträder könsskillnaden att de unga männen i båda textgrupperna uppskattade Knausgårds beskrivning av unga män mer än de kvinnliga läsarna. Sammantaget blir den skillnaden vid en vågrätt avläsning av diagrammet 2,6/5 för männen på den första raden (♂=34) gentemot 2,0/5 för kvinnorna (♀=38). Därtill framträder på den första raden en preferens för det dokumentära hos männen (2,7/5 mot 2,4/5) men på den andra raden en motsatt preferens för fiktion hos kvinnorna (2,1/5 mot 1,9/5). Det här är dock små, föga betydelsefulla skillnader. I de två textgrupperna betraktade som helheter gav fikcionaliteten inget som helst utslag i läsarnas uppskattning av texten – den låg i vardera gruppen på relativt låga 2,3/5.

I förhållande till den först redovisade allmänna frågan ser det alltså ut som om dessa läsare var inkonsekventa. Fastän de som kollektiv säger sig skatta det dokumentära högre än det fiktionella så gör de i praktiken inte det när de ska bedöma en text enligt variabeln fik-

tionell/dokumentär. Emellertid är läget inte så enkelt. I kommentarerna till den första, allmänna frågan framhävs nämligen en särskild omständighet som bakgrund till preferensen för det dokumentära:

Det är lättare att sätta sig in i det då. Om de tex handlar om nåt sorgligt är de lättare att sätta sig in i de om de verkligen hänt.

Ja man blir mer berörd om de är verkliga annars tänker man bort det.

En berättelse som är verklig brukar oftast enligt mig vara mer gripande och ofta mycket mer intressant.

Det tycks alltså vara särskilt det sorgliga, berörande, gripande som får en bonus av att vara verkligt, vilket även framgick i en tidigare intervjuundersökning (Olin-Scheller, 2006:203–207). I några fall skrivs detta ut:

Ja, jag tycker om fakta filmer, där personer berättar om hemska upplevelser dom varit med om, och det skulle förstöra allt om dom va påhittade och att dom spelade! Men i vanliga filmer och så spelar [det] ingen roll.

Beror på vilken sorts genre det är. Handlar det om otäcka händelser som ex våldtäckt så hade det haft stor betydelse men om det hade handlat om ex kärlek så hade det inte spelat någon roll.

Mot den bakgrunden är kanske respondenterna inte så inkonsekventa som de först ser ut att vara. Om de i sin preferens för det dokumentära framför allt tänker på emotionellt engagerande, rentav melodramatiska berättelser så är det förståeligt att det vardagliga skeendet i Knausgårdtexten inte aktiverar denna preferens.

Detta illustrerar ett fenomen som ofta inte beaktas i empirisk läsforskning. Alla forskare är väl medvetna om det som kan kallas resultatens ”läsarkänslighet”, förhållandet att man får varierande reaktioner på samma text beroende på respondenternas läsvana, ut-

bildning, kön och andra faktorer. Mindre uppmärksamhet ägnas det som jag vill kalla resultatens ”textkänslighet”. Med det menar jag att en till synes väl avgränsad variabel såsom närvaro eller frånvaro av fikcionalitet i själva verket påverkas av vilken substans texten har i andra avseenden. I det här fallet verkar det som om frågan om fikcionalitet påverkas av graden av berörande dramatik i texten: då den är låg mister frågan sin betydelse och Knausgårdutdraget väcker samma grad av intresse i de båda textgrupperna.

Fikcionalitetens betydelse för läsningen

I enkäten framträder också en annan form av textkänslighet, i svaren på en icke-kvantifierad fråga som beroende på textgrupp lydde: ”Vilken betydelse har det för Dig att denna text är påhittad (jämfört med att den vore en direkt verklighetsbeskrivning)?” respektive ”Vilken betydelse har det för Dig att denna text återger verkliga händelser (jämfört med att den vore påhittad)?”. Bland svaren återfinns dessa:

Jag tycker inte det har någon betydelse för det hände ju inget speciellt [underförstått tydligen: det skulle ha betydelse om det hände något ”speciellt” i texten]

Ingen direkt [betydelse] den [texten] verkar verklig

Spelar ingen roll eftersom detta lika gärna skulle kunna hända i verkligheten, och det har det säkert gjort.

Ingen betydelse alls. Den hade lika gärna kunnat vara verklig.

Jag tror att det ligger en liten verklighet bakom denna text. någon där ute upplever kanske just det här och jag tycker inte att det spelar någon roll, den förmedlar fortfarande goda saker.

Det som här kan iakttas är tanken att en fiktionell men realistisk text läses på samma sätt som en verklighetsbaserad text. Det kan å ena sidan ses som en naiv läsning av fiktion som om den vore verklighet,

i enlighet med Stig Bäckmans och Ingrid Mossberg Schüllerqvists ovan citerade iakttagelser. Å andra sidan innebär det att åtminstone realistisk fiktionell litteratur inte betraktas som avskärmad från verkligheten utan som tydligt relaterad till den.

Att lära sig något av fiktionen

I mer explicit form kartläggs respondenternas uppfattning om fiktionens verklighetsrelation av frågan ”Anser du att man kan lära sig något av påhittade berättelser?”:

3,4 (♂ = 34)

3,9 (♀ = 38)

3,7 (N = 72)

Svaren är alltså – och särskilt hos kvinnorna – klart viktade mot den positiva polen, trots att man kunde tänka sig att den åtminstone partiella preferensen för det dokumentära skulle medföra en nedvärdering av fiktionen som kunskapskälla.

Då Knausgårdrespondenterna kommenterar sina svar framträder tre typer av mer specifika motiveringar för att man kan lära av fiktionen. Den första består i en avläsning av fiktionen som verklighetsbelysning:

Ja, även om historian inte hänt på riktigt kan den fortfarande vara fullt möjlig.

Det brukar spegla verkligheten (ibland)

Det beror på vad den handlar om Är det något påhittat som ändå är realistiskt så visst [kan man ”lära sig något av påhittade berättelser”].

Man kan få en realistisk uppfattning om hur det vore i verkligheten

Ja men absolut. bara för att saker & ting är påhittat betyder inte att det inte kan finnas fakta som stämmer

Det är dock värt att notera att det sista citatets inriktning på specifika fakta är sparsamt företrädd. Denna typ av motivering fokuserad på verklighetsanknytning domineras av den mer allmänna anknytning som exemplifieras av de fyra första citaten.

För det andra anför respondenterna berättelsens huvudidé – mes-tadels kallad ”budskap” – som potentiellt lärorik:

Påhittade berättelser brukar ofta ha väldigt bra budskap & kan påminna mycket om verkligheten.

även om den är påhittad kan den ha ett bra budskap

Barnfilmer osv har ofta fina budskap

om det har ett bra budskap i [,] kan man det [dvs. ”lära sig något av påhittade berättelser”]. tex i barnböcker finns det många bra budskap tex att man inte skall vara dumm mot andra

man ska kämpa [en hänvisning till en poäng i Knausgårdtexten]

Slutligen går en tredje motivering vidare från verklighetsavbildning eller ett specifikt budskap:

En påhittad berättelse är ju någon annan (författarens) tankar och av det kan man lära

man kan ta till sig tankar och själv sätta igång sina tankar kring olika ämnen

man lär sig fantasi

Klart man kan. Fantasi & känslor kan vara samma.

Här hyllas alltså mötet med en annan människas inre värld och den utveckling av det egna själslivet som kan följa av det.

Sammantaget beskrivs således fiktionen som en källa till kunskap, förståelse eller ökad psykologisk färdighet. Här framträder en viss förståelse för fiktionens egenart som verklighetsbelysning. Som redan nämnts är den enklaste, dokumentärt inriktade avläsningen i form av direkt applicerbara fakta sällsynt. I stället söker respondenterna mer fiktionsspecifika kopplingar. Inom ramen för den första motiveringen är ju "[s]pegla verkligheten" den hävdvunna professionella termen för fiktionslitteraturens intima men indirekta förhållande till verkligheten. Och formuleringen att historien kan vara "fullt möjlig" även om den "inte hänt på riktigt" motsvarar i stort sett Aristoteles berömda påpekande att historikern skildrar "det faktiska skeendet", diktaren "det som skulle kunna hända" (1961:36). Den andra motiveringen framhäver den tematiska poäng som också litteraturspecialister ofta analyserar fram. Och än mer sofistikerad är den tredje motiveringen, där fiktionen anses förmedla en allmän träning av förmågan att reflektera över verkligheten.

Till den i genomsnitt höga acceptansen av att man kan lära sig något av fiktionen kan alltså fogas en grundläggande förmåga att göra detta på fiktionens egna villkor. Det är en positiv faktor i dessa respondenters förhållande till litteraturen. Å andra sidan har de knappt någon medvetenhet om sin fiktionsspecifika läsförmåga eftersom de menar att Knausgårdtextens status som fiktion eller dokumentär inte betyder något för deras läsning. Här återkommer alltså den klyfta mellan föreställning och faktiskt utförande som också framträdde då respondenterna hyllade dokumentära texter men i själva verket inte uppskattade Knausgårdtexten mer vid en dokumentärt inriktad läsning.

Fiktionsläsning som enbart underhållning?

Beredskapen och förmågan att lära sig något av fiktionen är alltså relativt goda bland de 72 respondenterna. Samtidigt kan man notera en tydlig motsatt tendens i svaren på frågan "Varför läser du fiktionslitteratur? Du får kryssa för alla rutor som Du tycker stämmer in på

Dig.” Här fick respondenterna elva onummerade svarsalternativ (inklusive ”annat”) med rutor för kryss. Svarsfrekvensen, som annars genomgående var i stort sett 100 procent på kryssfrågorna, sjönk här markant till 58 procent. Det berodde på att 8 unga kvinnor och 20 unga män kryssade en separat svarsmöjlighet ”Läser inte alls” och i enlighet med det inte angav någon orsak till att läsa. Därtill svarade 2 deltagare inte alls på frågan. De återstående 42 respondenterna valde att markera olika anledningar att läsa med i genomsnitt tre kryss var. Alternativen förtecknades i enkäten i slumpmässig ordning men har här ordnats från det mest till det minst gynnade:

| | ♂ = 12 27 kryss | ♀ = 30 98 kryss | N = 42 125 kryss |
|--|--------------------|--------------------|---------------------|
| För att bli road och underhållen | 5 | 19 | 24 |
| För att få vila och avkoppling | 7 | 16 | 23 |
| För att uppleva spänning och skräck | 4 | 18 | 22 |
| För att uppleva verklighetsflykt | 5 | 16 | 21 |
| För att bli berörd | 1 | 14 | 15 |
| För att bli stimulerad | 0 | 5 | 5 |
| För att lära känna världen bättre | 2 | 3 | 5* |
| För att förstå mig själv bättre | 1 | 3 | 4* |
| För att njuta av en skönhetsupplevelse | 1 | 3 | 4 |
| För att dela intresse med andra | 1 | 0 | 1 |
| Annat | 0 | 1 | 1 |

Här framträder en tydlig genusskillnad i och med att de unga kvinnorna söker känsloupplevelser i klart större utsträckning än männen. Till 60 procent (18 av 30 respondenter) vill kvinnorna uppleva spänning och skräck, mot männens 33 procent (4 av 12); och 47 procent av kvinnorna (14 av 30) vill bli berörda, mot 8 procent av männen (1 av 12). I övrigt är siffrorna likartade. Framför allt är ointresset stort för de två – här asteriskmarkerade – punkterna som läroplanerna med olika formuleringar brukar framhäva som viktiga motiveringar för fiktionsläsning. I detta avseende tycks skolan verkligen arbeta i motvind då varken kvinnliga eller manliga respondenter i någon

nämnvärd utsträckning läser för att lära känna världen bättre eller att förstå sig själv bättre. Framför allt läser de för att få underhållning och avkoppling.³³

Slutdiskussion

Som helhet framträder följande resultat. Respondenterna menar att fikcionaliteten allmänt taget spelar en roll för deras läsning, dock i en textspecifik fråga med inskränkningen att den betyder mindre i en helt realistisk text. De har emellertid den – som det visar sig – felaktiga föreställningen att fikcionaliteten framför allt är viktig för textens förmåga att väcka intresse. Detta trots att en annan textspecifik fråga visar den motsatta tendensen att texten inte väcker större intresse då den presenteras som just fiktionell. Därtill är respondenterna inte medvetna om att de vid texttolkningen faktiskt har en grundläggande beredskap att ur ”påhittade berättelser” utvinna kunskap, förståelse eller ökad psykologisk färdighet på fiktionens egna villkor och inte bara som en direkt verklighetsavläsning. I det avseendet är bilden i denna undersökning mer positiv än hos Bäckman (2002), Årheim (2007) och Mossberg Schüllerqvist (2008). Vidare är respondenterna i anslutning till sin tolkningsberedskap fullt beredda att lära sig något av fiktionen, men spontant söker de i läsningen underhållning och avkoppling snarare än incitament för verklighetsorientering eller personlighetsutveckling.

Ur genussynvinkel kan, beträffande variabeln dokumentär/fiktion, noteras att den låga uppskattningen av Knausgårdutdraget i båda textgrupperna påverkades föga av respondenternas kön. Däremot tillmättes texters fiktionsstatus i allmänhet en större betydelse av kvinnor än av män (3,6/5 mot 2,9/5). Detta betyder dels att diskrepansen mellan denna uppfattning och den faktiska textbedömningen var tydligare hos kvinnorna än hos männen i och med att Knausgårdtexten ändå inte uppskattades mer då den lästes som fik-

33. Detta förhållande belyses ytterligare nedan i kapitel 7 av Olle Nordberg och i kapitel 8 av Maria Wennerström Wöhrne.

tionell. Dels innebär resultatet å andra sidan att potentialen för en fiktionsanpassad läsning kan antas vara större hos kvinnorna än hos männen.

I fråga om andra variabler än fikcionalitet framgick att den generella uppskattningen av Knausgårdtexten (sammanlagt i de båda textgrupperna) var betydligt lägre hos kvinnorna än hos männen (2,0/5 mot 2,6/5). Detta går emot föreställningen att kvinnor kan uppskatta skildringar också av det motsatta könet medan män bara vill läsa om män. Dessa unga kvinnor hade tvärtom svårt att intressera sig för Knausgårds skildring av unga män och deras hobby.

Tydligast var emellertid könsskillnaden då frågan gällde orsaker att läsa. I enlighet med en kulturell schablonbild uppskattade kvinnor känsloupplevelser mer än män. Schablonen att män mer än kvinnor söker sig till våldsamma berättelser bröts däremot av att betydligt fler kvinnor än män, 60 % mot 33 %, läste för att ”uppleva spänning och skräck”.

I fortsatta studier av fikcionalitetens betydelse kan man för det första testa den textkänslighet som denna studie tyder på: framkallar en mindre realistisk, mer melodramatisk eller övernaturlig text större skillnader än Knausgårdutdraget då den presenteras fiktionellt respektive dokumentärt? För det andra kan man med mer specifika analysfrågor undersöka hur väl den litterära kompetensen motsvarar den principiella beredskapen till fiktionsanpassad texttolkning. Härvid är det också av intresse att se om denna förmåga är bättre utvecklad hos kvinnorna, i enlighet med att de tillmäter texters fiktionsstatus större betydelse.

Från pedagogisk synpunkt har studien två huvudsakliga konsekvenser. För det första framhävs klyftan mellan elevernas spontana hedonistiska och eskapistiska läsinriktning och läroplanens önskemål om personlighetsutveckling. Det kan alltså löna sig för en lärare att börja med det som i texten erbjuder underhållning och avkoppling för att sedan glida över till iakttagelser som kan främja omvärldsorientering och självreflektion. För det andra är det viktigt att höja elevernas medvetande om hur mycket de i själva verket kan som fiktionsläsare utan att veta om det. Deras grundläggande förståelse av tre

sätt på vilka man kan lära sig något av fiktion (kunskap, förståelse, ökad psykologisk färdighet) är värd att utveckla, bland annat genom att skillnaden mellan fiktionella och dokumentära texter framhävs.³⁴ Därigenom kan läraren också övervinna det kanske största hindret för givande läsning: många elevers känsla av främlingskap och egen oförmåga inför litteraturen. Det förutsätter dock att läraren själv är medveten om fiktionsläsningens egenart och uppmärksam på hur motsvarande medvetenhet uppvisas av eleverna.

Referenser

- Aristoteles. (1961). *Om diktkonsten jämte den anonyma skriften Om den stora stilen*. Övers. Stolpe, J. Stockholm: Natur och Kultur.
- Asplund, S.-B. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling: Gemenskap och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*. Karlstad University Studies 2010:4. Karlstad: Karlstads universitet. Även på <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:292579/FULLTEXT02.pdf> [hämtad 2014-02-20].
- Bäckman, S. (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* (s. 101–123). Härnösand: Institutionen för humaniora, Mitthögskolan. Rapport nr 12.
- Chung, A. H. & Slater, M. D. (2013). Reducing stigma and out-group distinctions through perspective-taking in narratives. *Journal of Communication*, 63, 894–911.
- Comer Kidd, D. & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves Theory of Mind. *Science*, 342, no. 6156, 18 Oct, 377–380. www.sciencemag.org/content/342/6156/377.full [hämtad 2015-05-21].
- Cullhed, A. & Rydholm, L. (red.). (2014). *True lies worldwide: Fictionality in global contexts*. Berlin & Boston: Walter de Gruyter.
- Currie, G. (1990). *The nature of fiction*. Cambridge: Cambridge University Press.

34. Det skulle alltså vara skäl att bryta den trend som framgår av Graeske (2013): att läroplanen för yrkesförberedande gymnasier snarare har styrt bort från en sådan inriktning.

- Estby, Stefan. (2009). Motvilliga pojkars läsning. I Ellvin, M. & Manderstedt, L. (red.), *Perspektiv på läsning: Liv, lust och lärande* (s. 111–123). Svenskläraryrskriften. Svenskläraryrskriften 232.
- Farner, G. (2014). *Literary fiction: The ways we read narrative literature*. New York etc.: Bloomsbury.
- Fox, F. F. (2003). Reducing intercultural friction through fiction: Virtual cultural learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 99–123.
- Graeske, C. (2013). ”GY 2011-säkrad”? Förlag och författare om fiktionernas funktion i svenskämnet. I Skar, G. & Tengberg, M. (red.), *Läsning!* (s. 56–72). Svenskläraryrskriften. Svenskläraryrskriften 236.
- Halász, L. (1996). General and personal meaning in literary reading. I R. J. Kreuz & M. S. MacNealy (red.), *Empirical approaches to literature and aesthetics* (s. 379–396). Norwood, N.J.: Ablex.
- Hultin, E. (2003). Svenskämnet som demokratiämne. *Utbildning och demokrati: Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 12 (2), 5–12.
- Knausgård, K. O. (2010/2009). *Min kamp* [del 1]. Övers. Alsberg, R. Stockholm: Norstedts.
- Knausgård, K. O. (2011/2009). *Min kamp. Roman* [del 1]. Oslo: Oktober.
- Kåreland, L. (red.). (2009). *Läsa bör man ...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber.
- Malmgren, G. (2003). Svenskämnet som demokrati- och ”värdegrundsämne”. *Utbildning och demokrati: Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 12 (2), 63–76.
- Mar, R. A. & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 173–192.
- Mar, R. A., Oatley, K. & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34, 407–428.
- Molloy, G. (2007). *Skolämnet svenska: En kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Mossberg Schüllerqvist, I. (2008). *Läsa texten eller ”verkligheten”: Tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk bro*. Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet.
- Mossberg Schüllerqvist, I. (2009). Förstå texten eller livet? Val av mål för litteraturundervisning. I Ellvin, M. & Manderstedt, L. (red.), *Perspektiv*

- på läsning: Liv, lust och lärande* (s. 125–136). Svenskläraryöeningens årskrift. Svenskläraryserien 232.
- Mossberg Schüllerqvist, I. & Olin-Scheller, C. (2011). *Fiktionsförståelse i skolan: Svensklärare omvandlar teori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Moyer, J. E. (2011). "Teens today don't read books anymore": A study of differences in comprehension and interest across formats. Ph.D. Dissertation, University of Minnesota. <http://readingformatchoicesdissertation.pbworks.com/w/page/13173332/FrontPage> [hämtad 2013-05-01].
- Oatley, K. (1999). Meetings of minds: Dialogue, sympathy, and identification, [sic] in reading fiction. *Poetics*, 26, 439–454.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Persson, Magnus. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Pettersson, T. (2002). *Dolda principer: Kultur- och litteraturteoretiska studier*. Lund: Studentlitteratur.
- Pettersson, T. (2007). Lånade drömmar: Fiktion och verklighet. *Historiska och litteraturhistoriska studier*, 82, 195–204.
- Seilman, U. & Larsen, S. F. (1989). Personal resonance to literature: A study of reminders while reading. *Poetics*, 18, 165–177.
- Skar, G. & Tengberg, M. (red.). (2013). *Läsning!* Svenskläraryöeningens årskrift. Svenskläraryserien 236.
- van Peer, W., Hakemulder, F. & Zyngier, S. (2012). *Scientific methods for the humanities*. Amsterdam: John Benjamins.
- Wildekamp, A., van Montfoort, I. & van Ruiswijk, W. (1980). Fictionality and convention. *Poetics*, 9, 547–567.
- Zunshine, L. (2006). *Why we read fiction: Theory of Mind and the novel*. Columbus: Ohio State University Press.
- Årheim, A. (2007). *När realismen blir orealistisk: Litteraturens "sanna historier" och unga läsares tolkningsstrategier*. Växjö: Växjö University Press.

II

LÄSSTRATEGIER,
SJÄLVREFLEKTION,
KULTURMÖTEN

3

Känslor, provokationer, lässtrategier

En studie av unga vuxnas reaktioner på två noveller

SKANS KERSTI NILSSON

Att litteraturläsning understödjer personlighetsutveckling och omvärldsorientering är ett antagande som ofta framförs i undervisningssammanhang (se bl.a. *Läroplan*, 2011:160).³⁵ Skolungdom och studenter befinner sig i den period i livet då personligheten formas och omvärlden internaliseras inför vuxenlivet. Om läsning av fiktion i detta viktiga skede kan understödja unga vuxnas vuxenblivande beror till stor del på förutsättningar såsom läsförmåga, läsvana, läsintresse, kunskaper om litteratur, personlighet, sociokulturella faktorer och framtidsplaner. Öppen attityd och mottaglighet för fiktion är andra grundläggande faktorer.

Kognitionspsykologerna Dorthe Berntsens och Steen Folke Larsens (1993) modell för ”läsutbyten” utgår från individens motiv för läsning, dels förhållningssätt till stoffet (personligt vs opersonligt), dels intentioner med läsningen (upplevelse vs instrumentalitet).³⁶

35. Kapitlet bygger på en omarbetad version av en tidigare publicerad artikel, S.K. Nilsson (2012), ”Readers’ Reactions to Emotionally Evocative and Morally Provocative Fiction: A Study of Young Adults’ Readings of Two Short Stories”, publicerad i *Nordisk Tidsskrift for Informationsvidenskab og Kulturformidling (NTIK)*. Den har översatts till svenska av Malin Niklasson och bearbetats av artikelförfattaren. Analysen av läsarreaktioner på ”Kaninernas himmel” har tidigare publicerats i artikeln S.K. Nilsson (2011), ”How do young adults respond to emotionally evocative fiction?” i forskningsantologin F. Hakemulder (red.), *De stralende lezer: Wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van het lezen*.

36. Modellen för läsutbyten utgjorde en teoretisk utgångspunkt i det sam-

Olika reaktioner och effekter kan då urskiljas.³⁷ Poängen med Berntsen och Larsens modell för läsutbyten är att den varken förhåller sig till medier och genrer eller till dimensionen fakta och fiktion. Modellen kan sägas erbjuda ett annat synsätt som kompletterar *reader response*-kritikens och ämnesdidaktikens problematisering kring engagemang, effekter och djupverkan i läsarens upplevelser. Element i läsutbytesmodellen – här begreppsparen ”personligt vs opersonligt” och ”upplevelse vs instrumentalitet” – medger ett förutsättningslöst beforskande av läsares egna reaktioner. Polariseringen ”personligt vs opersonligt” utgår från relationen ”subjekt–objekt” (Furhammar, 1997:164), medan intentionalitet i läsning enligt min bedömning kan betraktas som en ”lässtrategi”.

Även sociologen Margaret S. Archer (2003) anknyter till begreppsparet ”subjekt–objekt” i sin forskning om samspelet mellan samhälle och individ, det vill säga hur samhällsstrukturer inverkar på den enskilda individen. Archer antar förekomsten av ett inre rum, subjektet, där den ”inre konversationen”, som kan leda till självkännedom, tar plats. Archers användning av begreppsparet subjekt–objekt kan även tillämpas på läsning av fiktion och läsarstrategier. Litteratur kan användas som en spegel för läsaren, en samtalspartner för självet och – som denna studie vill undersöka – ett ”rum” för överskridande av sig själv och därmed en väg till ökad självkännedom, förmedlad via olika lässtrategier.

nordiska projektet *Skriftkultur och mediebruk i nordiska familjer* (SKRIN) som pågick i de skandinaviska länderna under senare delen av 1990-talet. Syftet var att belysa några sociala och psykologiska aspekter på framför allt bokens och bokläsningens område.

37. Den opersonliga upplevelseläsningen förhåller sig till textens yta, intrigen och dess upplösning och svarar mot läsarens behov av underhållning och tidsfördriv. Den personliga upplevelseläsningen präglas av läsarens personliga identitet. Samspelet mellan text och läsare är centralt. Läsaren reflekterar kring texten och läsningen på ett sådant sätt att läsoplevelsen övergår i erfarenhet. Den opersonligt instrumentella läsningen är kunskapsorienterad och berör därför inte läsarens självinsikt. Den fjärde och sista kategorin, den personligt instrumentella läsningen, har ”en redskapsfunktion i förhållande till läsarens personliga identitet” (Furhammar, 1996:143). Denna form av läsutbyte innebär att läsningen har en terapeutisk effekt som läsaren har ett reflexivt förhållande till.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka lässtrategier, dvs. mönster och kriterier som framkommer i unga vuxnas reaktioner på emotionellt laddade och etiskt provocerande fiktionella texter med potential att verka för personlighetsutveckling och omvärldsorientering. Syftet är vidare att undersöka vilka förhållningssätt till fiktionella texter som framkommer i läsreaktioner, och vilka anknytningar mellan lässtrategi och förhållningssätt som kan iakttas. Frågeställningarna är således:

- Vilka lässtrategier framkommer i reaktioner på emotionellt laddad och etiskt provocerande fiktion?
- Vilka förhållningssätt framkommer i reaktioner på emotionellt laddad och etiskt provocerande fiktion och hur är de fördelade mellan representerade texter?
- Vilka lässtrategier och förhållningssätt kan gynna personlighetsutveckling och omvärldsorientering?

Metod och utformning av datainsamling

Då syftet med studien var att undersöka läsreaktioner förutsättningslöst och utan teoretiskt perspektiv valdes grundad teori som metodiskt tillvägagångssätt. Grundad teori beskrivs av filosofen Jan Hartman (2001) som en process av urval, datainsamling och analys. Processen genomförs interaktivt genom att data jämförs under arbetets gång, för att de teoretiska idéerna ska framträda allt tydligare efterhand: "Teorin beskriver inte data, den grundas i data" (Hartman, 2001:46). I en första analysfas identifieras i denna studie ett antal kategorier, egenskaper och kännetecken för olika lässtrategier. I en andra analysfas undersöks de förhållningssätt som framkommer i läsreaktionerna utifrån begreppsparat subjekt–objekt. Dessa utgör "positioner" för lässtrategierna, vilka slutligen studeras i relation till begreppen "personlighetsutveckling" och "omvärldsorientering". Anknytning till tidigare forskning görs enligt den induktiva meto-

dens principer i samband med den avslutande diskussionen och presentationen av slutsatser.

Respondenter till studien valdes bland unga vuxna studenter i åldern 19–29 år. Av cirka 150 inbjudna studenter deltog 22 i studien varav 3 var 30 år eller äldre. Då de senare uteslöts på grund av den valda åldersgränsen inkluderades 19 respondenter i studien, 15 kvinnor och 4 män fördelade över åldern 19 år (3), 20 år (5), 21år (3), 23 år (3), 24 år (1), 26 år (1), 28 år (2), 29 år (1). Spridningen över akademisk respektive yrkesförberedande högskoleutbildning var: litteraturvetenskap, olika nivåer (9), yrkesförberedande högskoleutbildning (6), övriga (4). Följande tabell visar respondenterna med kön, ålder och kodnummer.

| <i>Kön/kod</i> | <i>Ålder</i> | <i>Utbildning</i> |
|----------------|--------------|--|
| K1 | 20 | Akademisk högskoleutbildning |
| K2 | 19 | Akademisk högskoleutbildning |
| K3 | 20 | Akademisk högskoleutbildning |
| K4 | 21 | Ej angiven |
| K5 | 19 | Akademisk högskoleutbildning |
| K6 | 23 | Professionsinriktad högskoleutbildning |
| K7 | 24 | Akademisk högskoleutbildning |
| K8 | 19 | Akademisk högskoleutbildning |
| K9 | 21 | Akademisk högskoleutbildning |
| K10 | 20 | Ej angiven |
| K11 | 21 | Ej angiven |
| K12 | 20 | Professionsinriktad högskoleutbildning |
| K13 | 23 | Professionsinriktad högskoleutbildning |
| K14 | 28 | Ej angiven |
| K15 | 23 | Professionsinriktad högskoleutbildning |
| M1 | 20 | Akademisk högskoleutbildning |
| M2 | 29 | Professionsinriktad högskoleutbildning |
| M3 | 28 | Akademisk högskoleutbildning |
| M4 | 26 | Professionsinriktad högskoleutbildning |

Tabell 1. Respondenter: kön, ålder, utbildning. K=kvinn, M=man. (N=19)

Utgångspunkten för *valet av noveller* var att dessa uppfyllde kriterier för ”personlighetsutveckling” och ”omvärldsorientering”. Valet föll på ”Kaninernas himmel” av Inger Edelfeldt (f. 1965) och ”Grannar” av Raymond Carver (1938–1988). ”Kaninernas himmel”, som publicerats i novellsamlingen *Den förunderliga kameleonten* (1995), är en poetisk berättelse skriven i tredje person om en 13-årig flickas försök att hantera budskapet om sin mors död. Flickan har lämnats ensam och avskuren från familjens trygghet eftersom fadern, förintad av sin egen sorg, inte har kraft att se och hjälpa henne. Istället finner flickan tröst och försoning i naturen vid anblicken av kaniner, som leker i skymningen. Den andra novellen, ”Grannar” (1994/1976), är en knapphändig realistisk berättelse om två gifta pars inbördes beteenden i relation till ekonomisk och social hierarki.³⁸ Paret Stone, som är förmöget och framgångsrikt jämfört med paret Miller, överlåter nyckeln till sitt hem till paret Miller för att de ska se till katten i samband med parets semesterresa. Paret Miller får därmed inte bara tillgång till lägenheten utan också till paret Stones privata och intima liv, som paret Miller skaffar sig insyn i på olika sätt.

Respondenterna fick följande *instruktioner*:

I uppgiften ingår att läsa bifogade två noveller och skriva ner de känslor, tankar, associationer och reflexioner de väcker. Läs som om det vore ett skönlitterärt verk Du själv valt. Arbeta med en novell åt gången. Om Du vill, kan du läsa novellen flera gånger innan du skriver ner vad Du kommit fram till. Det är bra om anteckningarna är så uttömmande som möjligt.

Datainsamlingen genomfördes på respondenternas fritid. Anteckningarna, som mestadels omfattade en halv till en sida per novell, var i regel utformade som fritt utvecklade miniesäer. Inlämning skedde via e-post. Information gavs om etiska riktlinjer, om frivilligt deltagande, avidentifiering och rätten att avbryta deltagande.

38. Novellen publicerades ursprungligen som ”Neighbors” i novellsamlingen *Will you please be quiet, please?* (1976). Vid undersökningen framlades den svenska översättningen i *Genvägar* (1994).

Analysfas 1: Identifiering av lässtrategier

Fem grupperingar av reaktioner, lässtrategier, har kunnat identifieras som specifika vid läsning av de båda novellerna. Reaktionerna ligger ofta nära varandra, är sammanlänkade med eller övergår i andra reaktioner och strategier.

- *Emotionella och fysiska reaktioner* – reaktioner på känslomässiga dimensioner som ”varm”, ”sorg”, ”äckel”, ”frustration”.
- *Estetiska reaktioner* – reaktioner kring struktur, värdeomdömen, kommentarer kring intertextualitet.
- *Etiska och psykologiska reaktioner* – reaktioner på det etiska och psykologiska innehållet.
- *Självreflexiva reaktioner* – associationer till och kommentarer om personliga erfarenheter.
- *Kreativa reaktioner* – fria associationer, kreativ läsning, utvidgning av texten.

Resultat 1: Reaktioner på emotionellt laddad fiktion – ”Kaninernas himmel”

Respondenternas skriftliga kommentarer utgör undersökningens resultat i den grundade teorins mening. Efter bearbetning har reaktionerna kategoriserats och identifierats som lässtrategier. Följande resultatredovisning presenteras genom några belysande exempel, även sådana där närheten mellan olika strategier framgår.

Emotionella reaktioner

Miljö och atmosfär får K₃ (kvinna nr 3) att tänka på mjölk: ”Efter en stund, när jag väl har hittat mjölkmetaforen, är mjölk allt jag kan tänka på.” Hennes emotionella reaktioner är även fysiska: ”Jag frös ganska mycket medan jag läste novellen; det verkade finnas ett kallt klimat i texten; både mentalt och kroppsligt [...]”

Emotionella reaktioner åtföljs ibland av självreflekterande eller kreativa reaktioner. K13 ger exempel på hur en emotionell reaktion kan övergå i självreflektion:

I början av novellen så känner jag igen mig i beskrivningen av att *flickan tror att hon alltid kommer att vara en påminnelse om att mödrar dör* och ser världen från bilfönstret likt en ande, som ser ett ögonblick av evigheten utan att imponeras. I det första fallet eftersom det är en av de sakerna jag föreställt mig att en tragedi skulle få en att känna och i det andra fallet eftersom *jag svarat så på upprivande upplevelser*. [...] Mittan av berättelsen ger mig en drömlig, sorgsen och upprörd känsla. Det är uppenbarligen en del av ett trauma som beskrivs i isolering. Berättelsen blir aningen klaustrofobisk i den meningen. [...] Den sista delen av berättelsen är om möjligt ännu mer drömlig och skapar för mig en överkroppslig, andlig känsla. [mina kurs.]

Estetiska reaktioner

K2 observerar huvudsakligen novellens estetiska uppbyggnad. Hon upptäcker problem med gestaltningen av flickans psykologiska tillstånd och finner henne ”lite väl insiktsfull och mogen för att vara 13 år gammal, blir lite tvivlande och tycker det hela känns lite orealistiskt”. Landskapet med kaninerna i skymningen får K2 att reagera starkt negativt. Efter omläsning kvarstår det negativa intrycket av novellen:

Men så kommer jag till grinden och kaninerna, och jag känner mig lika arg och frustrerad och nästan... lite äcklad. Det är ett starkt ord men jag fnysar åt den sockersöta bilden med kaniner och tussilull. Blä. [...] Tycker titeln är töntig. Kanske lika bra att jag inte såg den, då hade jag nog dömt ut texten innan jag ens läst den.

K2:s förhållningssätt är distanserat och misstänksamt; reaktionerna är främst estetiska och värderingen starkt negativ. K2, liksom K8,

tycks ha tagit avstånd från sin inre 13-åriga flicka. Likt K2, K8 och K11 reagerar även M2 distanserat, estetiskt och med negativ värdering av boken: ”Texten är högtravande och poetisk [...] Jag blir snabbt mätt, för mig väljer författaren fel väg [...] Inger Edelfeldt gör ett hedervärdigt försök, men det blir fel [...]”

M3 känner sig kluven i läsrollen: ”Efter inledningen närmar jag mig alltså texten från två håll, dels identifikatoriskt-inkännande, dels distanserat-analyserande. Jag upplever en konflikt mellan dessa förhållningssätt.” M3 är besviken, men osäker på om detta beror på novellens konventionella uppbyggnad eller på ”verkligheten i fiktionen”.

Kommentarer till annan litteratur framkommer hos läsare som värderar novellen negativt. K2 till exempel jämför novellen med Göran Tunströms roman *Juloratoriet*: ”Blir vid denna tanke än mer besviken på novellen. Den får mig att vilja läsa Tunström igen, nästan som att trösta mig själv.”

Etiska och psykologiska reaktioner

K11, K12 och K13 reagerar negativt på de vuxnas behandling av flickan. K13 understryker intrycket av övergivenhet: ”Egentligen så är kanske det sorgligaste i historien inte att flickan förlorat sin mamma utan att hon saknar någon att vända sig till.”

Andra reagerar kraftigt på novellens psykologiska dimension. K4 menar att flickan har starka skuld känslor – ”hon tror att hon kanske är smittad och på ett sätt lägger skulden på sig själv” – men att hennes ensamma vandring slutligen ska leda fram till rening. K14 konstaterar att ”flickan anklagar sig själv för sin mors död”. K4 och K14 betonar att novellen är ”en riktig terapiberättelse”.

Ett par respondenter i professionsinriktad högskoleutbildning till grundskolelärare och förskolelärare, K6 och K15, anknyter sin läsning till en framtida yrkeskontext. K6 slår fast att: ”enligt min åsikt bör man inte diskutera alla litterära texter.” K15 å sin sida uppslukas av berättelsen, som kommenteras livfullt och inkännande: ”Att om detta händer någon, att man finns där och ställer upp och lyssnar. Att bara finnas där helt enkelt. Hoppas det gick bra för flickan sen.”

Självreflekterande reaktioner

K₃:s reaktioner går till hennes döda mormor vilket väcker känslor av sorg. Även K₇ anknyter sina reaktioner till sin erfarenhet som dotter till en alkoholist:

Man vill ju verkligen inte vara en person som andra tycker synd om inte i längre perioder iallafall. [...] Jag tror att det värsta är att man inte kan veta om människor är med en för att de gillar dig som person eller om de är med dig för att de tycker synd om dig.

M₁:s reaktioner vittnar om djup själviakttagelse:

När en person som står oss nära, kanske närmast av alla, försvinner, går någonting sönder inom oss. Helvetiskt är det känslorvall som då uppkommer och det verkar vara envist outtröttligt, ty vi då har [sic] svårt att se bortom det kompakta mörker som lagt sig runt omkring vår vardag. [...] Hur jag under några veckor stirrade in i mitt rums vitmålade vägg och undrade varför färgen rörde sig, varför den rann trots att den var torr.

M₁:s personliga kommentar övergår i etiska och psykologiska reflektioner:

Det är viktigt att efter ett tag försöka bli medveten om sina känslor inför detta, och att sträva efter att ta sig därifrån. Olyckligtvis klarar inte alla av det ansvaret och blir i stället kvar i gyttjan som drar en längre och längre ned.

Analogier och intertextuella kommentarer förekommer i samband med en självreflekterande lässtrategi. K₁₃ kommer att tänka på böcker av Virginia Woolf ”som jag alltid har tänkt på som en spegel för mina egna tankar och känslor”. På detta vis används litteraturläsning i inre dialog.

Kreativa reaktioner

Kreativa reaktioner framgår då läsarens fantasi överskrider berättelsens text. K9:s kommentarer ger exempel på detta:

Den första bild jag ser framför mig när jag börjar läsa texten är en kyrka och kyrkogård sedd uppifrån. Blå himmel. Gulnat gräs efter en het sommar. De platser jag ser framför mig när jag läser är nästan alltid platser ursprungligen från mitt eget liv... Det fascinerar mig att sedan se ett hus, en skog, ett torg i verkligheten där så mycket har utspelat sig i min läsande fantasi.

K9 reflekterar vidare kring sin förmåga, som inte nödvändigtvis gör henne lojal mot berättelsen:

Jag är fri i min fantasi vad gäller bilder. Det är det som är så fantastiskt med fantasi: allt är möjligt! Jag föreställer mig det som står klart utsagt i böcker men samtidigt tar jag mig friheter i hur jag föreställer mig något eller någon och ibland går det tvärtemot vad som faktiskt står [...]. "Kaninernas himmel" sprakar av bilder och intryck när jag läser. Och alltid ser jag platser jag befunnit mig någon gång i mitt liv för länge sedan eller helt nyligen. Min gamla skola från mellanstadiet, stora fönster, tomma korridorer, en basketkorg med trasigt nät, en blåsvart, blank bil. Ofta bilder som inte är utsagda men som jag ser framför mig i alla fall. Jag kan ibland uppfyllas av starka känslor vid olika meningar, tex, när det står att fadern vill gråta, kanske för att jag ser framför mig min egen ensamstående pappa. Jag märker att vädret skiftar under hela texten i min fantasi... Jag märker också att vissa enskilda ord och meningar kan framkalla starka känslor och intensiva bilder.

K9:s liv, minnen och erfarenheter tycks vara ständigt närvarande under hennes läsning.

Resultat 2: Reaktionen på moraliskt provocerande fiktion – ”Grannar”

Emotionella reaktioner

De emotionella och fysiska reaktioner som framkom under läsning av ”Grannar” uttrycktes som ”förvirring”, ”frustration”, ”obehag”, ”irritation”, ”äckel” å ena sidan men också som ”spänning” och ”nyfikenhet” å den andra. De emotionella reaktionerna på ”Grannar” utgjorde bas för värderingar av novellen, något som inte framkom lika tydligt vad beträffar ”Kaninernas himmel”. Uttryck som ”spänning” och ”nyfikenhet” pekade mot positiv värdering (K1, K5, K7, K8, K11); medan känslor av pinsamhet, dumhet eller äckel, pekade på negativ värdering (K2, K3, K6). K2 ger uttryck för hur hennes känslor förändrades under läsandet av ”Grannar”:

Min reaktion och inlevelse stegras i takt med mannens handlingar, från förvåning till irritation och äckel. [...] från äckel till spänning. [...] Rent känslomässigt blir jag lite rusigt nervös [...] vet inte om det är ”rätt” att tycka så.

En tredje grupp respondenter uttryckte ingen värdering utifrån emotionella reaktioner, utan upprätthöll en balans mellan positiva och negativa känslor under läsningen (M1, K10, K12, K13).

Estetiska reaktioner

Estetiska reaktioner riktades mot berättelsens dialog och dess språk, vilket uppväckte nyfikenhet eller motvilja. Vissa respondenter upplevde novellen som ”surrealistisk” (K4, K8). M4 beskriver sin reaktion så här:

Hela texten ger en slags underlig känsla, som om ögonens intryck krockar med förnuftets intryck. Jag känner mig vilsen, eller lite osäker på vad som beskrivs, som om det är jag som får smutsiga

tankar av texten, fastän jag inte vet om det är jag som tolkar det så, eller om det verkligen är det som beskrivs.

K13 uttrycker medvetenhet om sina reaktioner på berättelsens estetiska utformning och de emotioner denna uppväcker:

De ganska stiliserade karaktärerna och att narrationen sker i tredje person, den pyrande avundsjuka som råder och kontrasten mellan denna och det glättiga avskedet samt den makt som nyckeln till huset innebär är antagligen vad som skapar min föräning om att något förödande och obehagligt kommer att ske. Att efternamnen refererar till sten och malande (om än av mjöl) bidrar förmodligen också.

Även M3:s kommentarer är riktade mot novellens estetik:

Efterhand är det just en spänning mellan å ena sidan den motståndslösa, triviala och konventionella tonen i berättelsen och, å andra sidan, de ”luckor”, inkonsekvenser och informationsbrister som dyker upp, som intresserar mig i novellen [...]. Jag inser att dessa människor har ett djup som berättaren inte vill ge mig direkt tillgång till. Jag ser också att författaren avsiktligt förknippar denna spänning mellan kunskap och okunskap med en erotisk spänning. Men jag gör inget motstånd, jag ser att texten flörtar med mig, och jag låter mig förföras.

Anknytningar görs här till amerikansk litteratur och film: M1 och K11 associerar novellen till Richard Yates *Revolutionary Road*, K13 till berättelser av Roald Dahl, K18 och M4 till filmer av David Lynch.

*Etiska reaktioner övergående i självreflektion
och/eller normativa utsagor*

Novellens tema, ”avundsjuka” och ”nyfikenhet”, uppmärksammas av K1, K2, K3, K4, K7, K10, K11, K12, K13, K15, M1 och M2. K7 drar paralleller till egna erfarenheter:

Jag brukar själv titta i folks badrumsskåp, tror det är ganska vanligt. Och om jag varit hemma hos någon som inte är hemma så kollar jag mig omkring ibland, men det känns alltid väldigt förbjudet. Vad är man på jakt efter? De gånger jag faktiskt hittat något väldigt privat så önskar jag bara att jag aldrig sett det. Och blir väldigt orolig för att det ska märkas att jag sett det. Kan jag ha råkat rubba någonting i dess närhet? [...] Eller tänk om personen kan se på mig att jag sett något jag inte borde sett?

K15:s reaktioner, vilka genomgående är etiska och normativa, utvecklas till anvisningar riktade till paret Miller om vad de bör göra för att komma bort från missnöjet med sin tillvaro: ”skaffa sig ett nytt jobb, gå på kurs eller varför inte vidareutbilda sig. Eller att dom tar och flyttar, det kan också hjälpa.”

Självreflekterande reaktioner

Självreflektion förekom mindre ofta i reaktionerna på ”Grannar” jämfört med ”Kaninernas himmel”. K3 konstaterar att hon ofta fantiserar om andra människors liv, men att hon aldrig skulle bryta mot sociala normer såsom paret Miller, medan K7 kan identifiera sig med deras beteende. Identifikation föregår hennes självreflekterande och etiska reaktioner: ”Men det kanske bara är jag som tänker så, på grund av min egen längtan efter barn. Jag kan bara inte förstå hur inget av dessa par med fasta jobb och stadiga relationer har barn.” K7:s självreflekterande och etiska reaktioner överskrider den fiktionsberättelsens kontext:

Uh, jag är så totalt noll intresserad av att göra karriär. Jag ser inte meningen med det. [...] Att jobba och jobba för att få någon slags status samtidigt som man försummar allt annat som egentligen är det viktiga i livet, som familj och vänner, det är nog min bild av karriär. [...] ... finns det något mer irriterande än människor som aldrig har haft några bekymmer?

K15:s reaktioner under läsningen av båda novellerna pekar på en lässtrategi som utmärks av personlig interaktion med karaktärer, teman och ämnen som om de vore verkliga:

Sen tycker jag att dom gjorde fel, man rotar inte i andras saker. Det är oartigt och respektlöst att göra så och det tycker jag att man borde förstå och sen tar man inte saker av varandra, det hade varit nåt annat om Bill hade lånat mat till exempel då hade man bara sagt det när dom kom tillbaka och sen ersatte det.

M1:s reaktioner utgår från novellens tema på psykologisk nivå, människans irrationella sidor, varpå hans kommentarer övergår till reflektioner kring sitt eget liv:

Om jag skulle gå igenom min bekantskapskrets, person för person och fundera på vilka som är potentiella mördare vet jag svaret. Det är de som står mig närmast. Anledningen till att jag pekar ut mina närmsta vänner [...] är för att jag står dem så nära. Jag har stött på mina vänner i alla möjliga situationer där deras intelligens, spontanitet, förnuft, humor, alla sorters känslor har satts på spel. Därför kan jag också se vad som kan få mina närmaste vänner att begå ett mord.

M1:s reaktioner på båda novellerna är självreflekterande, existentiella och psykologiska, något som tycks vara utmärkande för hans lässtrategi.

Kreativa reaktioner

Kreativa reaktioner på ”Grannar” är fåtaliga. K9 anmärker att ”Grannar” inte väcker lika många bilder som ”Kaninernas himmel”. Novellens estetik ger inte tillräckligt mycket utrymme för hennes fantasi. Trots detta fyller hon på med detaljer i karaktärernas kläder, färger, frisyrier och kroppsformer med hjälp av sin kreativitet. Sedan vänder hon sig till rummet:

[...] i min fantasi tar jag mig också friheter när jag ser mig omkring i t ex ett rum. En ljusbrun träbyrå i trappform med silverknoppar, ett blommigt överkast, vita, långa, tunna gardiner som fladdrar stilla i vinddraget från ett öppet fönster, sol, fågelkvitter, en bil på avstånd. Bilder som inte är beskrivna men som finns där likväl och levandegör läsoplevelsen.

För K9 blir berättelsen levande när hon använder sin kreativitet. Detta tycks vara utmärkande för hennes lässtrategi.

Analysfas 2: Faktiska och formella resultat – lässtrategier och förhållningssätt

Enligt grundad teori utvecklas teori samtidigt som data bearbetas och analyseras. Teoriutveckling sker enligt Jan Hartman (2001:79) i två steg: 1) analys av faktiska resultat i studerad grupp, vilket i denna studie innebär redovisning av procentuell fördelning mellan kategorier, dvs. lässtrategier, inom gruppen totalt, och 2) analys av formella resultat av relationer mellan variablerna kön, ålder och lässtrategi, vilket innebär redovisning av ett subjektivt och objektiva förhållningssätt i reaktionerna fördelade mellan variablerna.

Analys av faktiska resultat: Spridning av reaktioner över kategorier, lässtrategier

| <i>"Kaninernas himmel"</i> | <i>Antal</i> | <i>Procent</i> |
|------------------------------------|--------------|----------------|
| Emotionella reaktioner | 5 | 24,0% |
| Estetiska reaktioner | 8 | 40,0% |
| Etiska och psykologiska reaktioner | 3 | 16,5% |
| Självreflekterande reaktioner | 2 | 11,7% |
| Kreativa reaktioner | 1 | 7,8% |
| Summa | 19 | 100,0% |

Tabell 2. Spridning av lässtrategier, "Kaninernas himmel". N=19.

LITTERATUREN PÅ UNDANTAG?

| "Grannar" | Antal | Procent |
|------------------------------------|-------|---------|
| Emotionella reaktioner | 3 | 17,7% |
| Estetiska reaktioner | 6 | 32,7% |
| Etiska och psykologiska reaktioner | 7 | 35,9% |
| Självreflekterande reaktioner | 2 | 10,1% |
| Kreativa reaktioner | 1 | 3,6% |
| Summa | 19 | 100,0% |

Tabell 3. Spridning av lässtrategier, "Grannar". N=19.

Analysen visar att estetisk lässtrategi är vanligast förekommande, följd av emotionell och etisk lässtrategi under läsningen av "Kaninernas himmel". Beträffande "Grannar" använder de flesta etisk lässtrategi, därefter estetisk och emotionell lässtrategi. Självreflexiv och kreativ lässtrategi förekommer i liten utsträckning vid läsning av båda novellerna.³⁹

*Formell analys: Subjektivt eller objektivt
förhållningssätt vid läsning av novellerna*

| Respondenter | "Kaninernas himmel" | "Grannar" | Båda | Ålder |
|--------------|---------------------|-----------|------|-------|
| K1 | S | O | - | 20 |
| K2 | S | S | S | 19 |
| K3 | S | O | - | 20 |
| K4 | S | S | S | 21 |

39. Jämförande analys av samtliga reaktioner på de båda novellerna visar att "Kaninernas himmel" domineras av estetiska (40,1%) och emotionella reaktioner (24%) vilka sammantaget utgör 64,1%. "Grannar" domineras av etiska (35,9%) och estetiska reaktioner (32,7%) vilka sammantaget utgör 68,6%. Skillnaden i emotionella reaktioner mellan de båda novellerna är 6,3%. Skillnaden i estetiska reaktioner är 7,4%; skillnaden i etiska reaktioner är 19,4%. De självreflekterande och kreativa reaktionerna är jämförelsevis få på båda novellerna, på "Kaninernas himmel": 11,7% resp. 7,8%; "Grannar": 10,8% resp. 3,6%. "Kaninernas himmel" har flest reaktioner inom båda kategorierna.

3. KÄNSLOR, PROVOKATIONER, LÄSSTRATEGIER

| | | | | |
|-----|-----|---|---|----|
| K5 | S | S | S | 19 |
| K6 | S/O | O | O | 23 |
| K7 | S/O | S | S | 24 |
| K8 | S | O | - | 19 |
| K9 | S/O | O | O | 21 |
| K10 | S | S | S | 20 |
| K11 | S | O | - | 21 |
| K12 | S | S | S | 20 |
| K13 | S | S | S | 23 |
| K14 | S | O | - | 28 |
| K15 | S | S | S | 23 |
| M1 | S | S | S | 20 |
| M2 | O | O | - | 29 |
| M3 | S | O | - | 28 |
| M4 | S | O | - | 26 |

Tabell 4. Respondent, förhållningssätt till respektive novell samt till båda, respondentens ålder.

Analysen uppvisar tre förhållningssätt vid läsning av novellerna: 1) subjektivt och personligt; 2) objektivt och opersonligt; 3) både subjektivt och objektivt.

Tabellen visar att 15 respondenter intar ett subjektivt förhållningssätt vid läsningen av "Kaninernas himmel", tre varvar ett subjektivt och objektivt förhållningssätt medan en respondent redovisar ett objektivt och distanserat förhållningssätt vid läsningen. Beträffande "Grannar" visar resultaten att tio respondenter intar ett objektivt och distanserat förhållningssätt under läsningen, medan nio intar ett subjektivt och distanslöst. Gemensamt förhållningssätt till båda novellerna visas av tolv av sammanlagt 19 respondenter, varav nio ett subjektivt/distanslöst förhållningssätt och tre ett objektivt/distanserat förhållningssätt. Detta innebär att majoriteten använder samma förhållningssätt under läsningen av båda novellerna med klar majoritet för det subjektivt/distanslösa förhållningssättet.

Beträffande åldersfördelningen vid ett gemensamt förhållnings-

sätt till läsning framgår att sex av nio respondenter med subjektivt förhållningssätt är mellan 19 och 21 år och tre är mellan 23 och 24 år gamla. Åldern hos de tre respondenter som uppvisar ett gemensamt objektivt förhållningssätt till båda novellerna är 23, 24 och 29 år. Inom ramen för denna begränsade undersökning kan antydans att ett subjektivt förhållningssätt till fiktionsläsning är vanligare bland yngre respondenter. Underlaget är emellertid för litet för att sådana slutsatser ska kunna dras med någon säkerhet.

Emotionell, estetisk, etisk och självreflekterande lässtrategi visar anknytning till både subjektivt och objektivt förhållningssätt under läsningen. Kreativ lässtrategi förekom enbart vid ett subjektivt förhållningssätt under läsningen av novellerna.

Diskussion och slutsatser

Syftet med denna studie har varit att undersöka unga vuxnas skriftliga reaktioner vid läsning av två noveller, en emotionellt laddad och en etiskt provocerande, samt att analysera vilka lässtrategier och förhållningssätt som framträder i läsarreaktionerna.

Ur materialet har därvid fem lässtrategier utkristalliserats baserade på läsarnas reaktioner: *estetisk, emotionell, etisk och psykologisk, självreflekterande* och *kreativ lässtrategi*. Studien visar även att ett subjektivt och distanslöst förhållningssätt gentemot novellerna dominerar. Följande slutsatser har kunnat dras:

Estetisk lässtrategi dominerar vid läsning av de båda novellerna. De förhållningssätt som uppvisas i samband med denna lässtrategi är antingen subjektivt eller objektivt eller både-och. Detta innebär att respondenternas läsning inte bara är en fråga om förståelse, de reflekterar dessutom kring berättelserna som fiktion. Personlig smak och värderingar diskuterades.

Emotionell lässtrategi framkommer huvudsakligen i kommentarer riktade mot ”Kaninernas himmel”, särskilt i samband med framställningen av flickans inre försoning. Några rapporterar emotionella reaktioner som rent fysiska (jfr Kuiken, 2008; Merleau-Ponty, 1962/1942).

Etisk och psykologisk lässtrategi framkommer huvudsakligen vid läsning av novellen ”Grannar” då dess centrala teman, avundsjuka och integritetsproblematik, tycks påverka respondenterna. Etiska reaktioner framkommer dock även i kommentarer till ”Kaninernas himmel” angående flickan som överges av de vuxna, vilket flera reagerat på. Detta indikerar en förmåga att observera etiska och psykologiska dimensioner i fiktion vilket också är viktigt för läsarna, även om det inte uttrycks explicit. Som medie- och kulturforskaren Frank Hakemulder betonar: ”it seems that reading literature enhances the quality of ethical reflection. In addition, the involvement in ethical reflection itself may improve future reflections.” (2000:24) Etiska läsupplevelser antas av honom ha samma terapeutiska effekt som i verkliga livet (2000:16). Som ett exempel på detta visar respondentreaktioner (K15) prov på hur etiska reaktioner kan övergå i normativa utsagor utanför fiktionens ramar.

Självreflekterande lässtrategi anknyter fiktionen till självet och personliga livserfarenheter, något som i denna studie vidgas till existentiella dimensioner (M1). Självreflekterande reaktioner kan initieras genom identifikation med karaktärer, av teman eller motiv, men också av metaforer. Som David Miall poängterar: “[...] aesthetic and narrative feelings interact to produce metaphors of personal identification that modify self-understanding” (2006:44). Existentiella upplevelser av litteratur kan ge kathartisk effekt, som kan modifiera läsarens självkänsla. Inom ramen för *självreflekterande lässtrategi* förekommer reaktioner av rent existentiell karaktär (M1), vilket antyder en specifik *expressiv lässtrategi*, eller ”expressive enactment” vilken, enligt reader response-forskarna Don Kuiken, David Miall och Shelley Sikora kännetecknas av:

- (1) the emergence of aesthetic feelings as well as explicit descriptions in response to situations and events in the poem; (2) blurred boundaries between self and other, suggestive of metaphors of personal identification; and (3) active and iterative modification of an emergent affective theme. (2004:186)

Kreativ lässtrategi definieras i denna studie som fantasins och kreativitetens överskridande av fiktionen. Genom att hänge sig åt poetiska drömmier får K9 fiktionen att få liv och sensualitet. Om berättelsen skapar dessa möjligheter, uppskattar hon den. Enligt receptionsteoretikern Wolfgang Iser (1978) fylls luckor i texten med hjälp av läsarens tolkningsförmåga utifrån egna, personliga erfarenheter. För K9 innebär fiktionsläsning i första hand inte att skapa mening, utan en möjlighet att till texten addera visuella bilder, dofter och ljud som sträcker sig utanför fiktionens ramar. Kreativ lässtrategi kan således aktivera samförnimmelser, synestesier, under läsningen av den fiktionella berättelsen (jfr Runco, 2007).

Avslutningsvis konstateras att ett subjektivt och personligt förhållningssätt till fiktionsläsning har en större utbredning än den objektiva och opersonliga bland unga vuxna. Slutsatsen är att ett subjektivt och personligt förhållningssätt till fiktionsläsning bör uppmuntras i undervisning. Det skapar för eleverna gynnsamma förutsättningar för att utveckla flera lässtrategier. För lärarna ger det en möjlighet att utvärdera olika lässtrategier och därmed att undersöka olika sätt att tillägna sig och tillgodogöra sig fiktionell text på. En viktig utgångspunkt är dock ett avslappnat och öppet möte med texten, en mental rymd runt läsakten, för att den ”inre konversation” som Archer (2003) omtalar ska bli möjlig. Som Kuiken påpekar:

[...] literary readers who have been given instructions supporting covert creation of a quiet and protected ”space” for reflection are more likely to report (1) resonance of their own feelings with those expressed in the text, (2) an objective impression of the feelings expressed in the text, and (3) an experiential shift through which they carried forward feelings expressed they had usually ignored. (2008:54)

Referenser

- Datainsamling: läsarreaktioner från 19 respondenter förvarade hos professor Torsten Pettersson, Litteraturvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet, och universitetslektor Skans Kersti Nilsson, Bibliotekshögskolan, Högskolan i Borås.
- Archer, M. S. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berntsen, D. & Larsen, S. F. (1993). *Læsningens former*. Aalborg: Forlaget Biblioteksarbejde.
- Carver, R. (1976). *Will you be please be quiet, please?* New York: McGraw-Hill.
- Carver, R. (1994/1976). Grannar. I förf:s *Genvägar* (s. 11–19). Övers. Gustafsson, K. Stockholm: Norstedts.
- Edelfeldt, I. (1995). Kaninernas himmel. I förf:s *Den förunderliga kameleonten: Noveller* (s. 7–12). Stockholm: Norstedts.
- Furhammar, S. (1997). *Varför läser du?* Stockholm: Carlsson.
- Hakemulder, J. (2000). *The moral laboratory: Experiments examining the effects of reading literature on social perception and moral self-concept*. Philadelphia: John Benjamins.
- Hartman, J. (2001). *Grundad teori: Teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. London: Routledge.
- Kuiken, D. (2008). A theory of expressive reading. I Zyngier, S. et al. (red.), *Directions in empirical literary studies: In honor of Willie van Peer* (s. 49–72). Amsterdam: John Benjamins.
- Kuiken, D., Miall, D. S. & Sikora, S. (2004). Forms of self-implication in literary reading. *Poetics Today*, 25:2, 171–203.
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola* (2011). Stockholm: Skolverket, tillgänglig via www.skolverket.se [hämtad 2015-07-09].
- Merleau-Ponty, M. (1962/1942). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Miall, D. S. (2006). *Literary reading: Empirical and theoretical studies*. New York: Peter Lang.
- Nilsson, S. K. (2013). Readers' reactions to emotionally evocative and

- morally provocative fiction: A study of young adults' readings of two short stories. *Nordisk Tidsskrift for Informationsvidenskab og Kulturformidling (NTIK)*, 1:1-2, 55-65. Tillgänglig under www.ntik.dk [hämtad 2015-05-12].
- Nilsson, S. K. (2011). How do young adults respond to emotionally evocative fiction? I Hakemulder, F. (red.), *De stralende lezer: Wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van het lezen* (s. 323-343). Delft: Eburon.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity: Theories and themes: Research, development and practice*. Burlington: Elsevier Academic Press.

4

Emotionellt och etiskt engagemang – flexibla och fasta lässtrategier

TORSTEN PETTERSSON

Lässtrategier och förhållandet mellan emotioner och etik

Lässtrategier kan i vid mening definieras som de mentala operationer som en läsare utför för att anpassa sin föreställningsvärld och den lästa texten till varandra. Dels filtreras texten både medvetet och omedvetet utgående från läsarens kunskaper, färdigheter och värderingar. Dels kan dessa förhandenvarande egenskaper revideras i ljuset av den nya information som texten tillför och de specifika krav som den ställer på läsaren.

I undervisningssammanhang tenderar begreppet ”lässtrategi” att få en normerande innebörd. I Skolverkets *Läroplan för grundskolan* förutsätts till exempel för betyget C i årskurs 6 att eleven kan ”använda lässtrategier på ett ändamålsenligt sätt”, och för motsvarande betyg i årskurs 9 specificeras kravet som en förmåga att ”välja och använda olika lässtrategier utifrån olika texters särdrag” (Skolverket, 2011). I anslutning till det har forskningen ofta betraktat en lässtrategi som ”en modell som kan läras ut och modelleras fram” (Graeske, 2015:152) och räknat upp delkomponenter som kan tränas och bedömas i klassrummet (se t.ex. Olin-Scheller, Tengberg & Lindholm, 2015:134).

I somliga sammanhang kan ett sådant perspektiv uppifrån och ner vara helt acceptabelt, särskilt som det inte behöver utesluta insikten att ”det finns många olika läsesätt” (Graeske, 2015:165). Men man kan också välja ett perspektiv nerifrån och upp, och utan för-

handskrav på ”ett ändamålsenligt sätt” att läsa studera faktiskt förekommande lässtrategier och deras individuella profiler. Det har varit utgångspunkten för denna studie. Den började med frågan om huruvida emotionella och etiska reaktioner korrelerar hos läsarna, men genom att studera läsreaktioner kom jag också olika individuella lässtrategier på spåren. Min framställning följer i stort sett dessa två stadier i forskningsprocessen.

I inledningen till denna bok citerades forskare som framhävde fiktionsläsningens goda effekter på personlighetsutvecklingen. Dessa antas ofta vara av en både emotionell och etisk natur, det vill säga fiktionens förmåga att få oss att känna med karaktärerna antas generera en mer empatisk och etiskt försvarbar inställning till andra människor (jfr t.ex. Malmgren, 2003; Molloy, 2007). Denna tendens att koppla ihop emotioner och etik har den holländske forskaren Frank Hakemulder (under den lekfulla pseudonymen Jèmeljan Hakemulder) sammanfattat så här: ”Reading narratives is often assumed to involve certain mental and emotional processes, some of which may train us and thus enhance certain capacities that facilitate ethical inquiries.” (2000:149) För egen del formulerar Hakemulder kopplingen mellan inkännande emotioner och etik mer specifikt och också mer försiktigt. Han är särskilt intresserad av litteraturens ”ethical effects”, som definieras som ”the enhancement of ethical reflection”. Detta förutsätter emellertid ”pre-ethical effects”, det vill säga förmågan att ”make inferences, so as to understand the emotions and motivations of the characters” (2000:3-4). Förhållandet mellan de båda beskriver Hakemulder efter genomförda empiriska studier så här:

The involvement of readers' moral judgment [...] may cause some norms to be more readily accessible in memory than others [...] It may also cause what is called social learning: through "observation" of a model's (i.e., character's) experiences readers learn which behavior leads to which consequences in particular kinds of circumstances. Empathic response to the "models" may add to this effect: the more intensely readers imagine themselves in the

position of a character, the stronger their awareness of the positive or negative outcomes of imitating characters' behavior. (Hakemulder, 2000:153-154)

En viss förmåga till emotionellt engagemang är alltså enligt Hakemulder sannolikt en fördel för att läsningen ska ha en etisk effekt. Därtill kan man allmänt taget konstatera att empiriska studier regelbundet uppvisar en spridning i effekterna. Med andra ord: somliga läsare blir mer påverkade av texter i emotionellt och/eller etiskt hänseende än andra.

Från dessa iakttagelser vill jag gå vidare och fråga mig om kopplingen mellan emotioner och etik är så intim att det går att fastställa en generell läsarkänslighet som ger ett likartat utslag för både emotionellt laddad och etiskt provocerande fiktion. Detta skulle i så fall kunna tolkas på två sätt. Det ena vore att emotionella och etiska reaktioner allmänt taget flyter in i varandra så att all fiktionsläsning kan ha övergripande positiva effekter av det slag som ofta har förutsatts i teorier om läsning. Den andra tolkningen, i linje med Hakemulders uppfattning, vore att en konstaterad generell läsarkänslighet skulle stödja hypotesen att emotionellt engagemang förhöjer etiskt engagemang; det förra skulle då hos somliga läsare vara så starkt att det på ett mätbart sätt har förstärkt det senare.

Alternativt leder undersökningen till att ingen sådan generell läsarkänslighet kan konstateras. Det skulle dels innebära att olika sidor av personligheten bäst utvecklas genom läsning av olika typer av texter. Dels vore emotioner inte nödvändigtvis en betydande förutsättning för etiskt engagemang, utan somliga läsare skulle kunna utveckla etisk känslighet också utan särskilt stor emotionell känslighet.

Mot denna bakgrund ställer min studie således frågan: framträder det en korrelation mellan emotionell och etisk känslighet som kunde tolkas som en generell läsarkänslighet med två sidor? Studien ger svar på frågan och visar därtill att läsarna kan indelas i två grupper: de som tillämpar en flexibel lässtrategi och de som följer en fast individuell lässtrategi.

Metod

Som framgår av bokens inledning, valdes Inger Edelfeldts novell ”Kaninernas himmel” (1995) och Raymond Carvers novell ”Grannar” (1994/1976) ut som lämpliga exempel på texter som kunde väcka starka emotionella respektive etiska reaktioner.⁴⁰ I ”Kaninernas himmel” är huvudpersonen en 13-årig flicka vars mamma nyligen har dött. I sin sorg blir hon dessutom lämnad ensam eftersom hennes far känner sig så nedbruten att han låter en bekant familj ta hand om henne i en annan miljö. Till slut upplever flickan emellertid någon form av tröst och försoning när hon får se kaniner som leker i skymningen. I ”Grannar” anförtror paret Stone sina grannar, paret Miller, nycklarna till sin lägenhet när de åker bort. Millers ska mata katten men de tar sig friheten att bland annat prova grannarnas kläder och ligga i deras säng – ända tills de glömmer nyckeln i lägenheten och i slutet av novellen står konfunderade i trappuppgången.

Novellerna delades ut till cirka 150 studenter, av vilka dock endast 22 svarade efter att ha läst dem under sin fritid. Då åldersgränsen uppåt i detta tidiga skede av läsforskningsprojektet bestämdes till 29 år återstod 19 respondenter som studiens material, detsamma som i kapitel 3. Av dem var 15 kvinnor och 4 män fördelade över åldrarna 19 år (3 respondenter), 20 år (5), 21år (3), 23 år (3), 24 år (1), 26 år (1), 28 år (2), 29 år (1). Spridningen över akademisk respektive yrkesförberedande högskoleutbildning var: litteraturvetenskap, olika nivåer (9); yrkesförberedande högskoleutbildning (6); övriga (4).

I materialet bör alltså för det första noteras en hög utbildningsgrad. För det andra stannade svarsfrekvensen på den låga nivån av cirka 15 %, vilket kan tolkas som att respondenterna hade ett större litteraturengagemang än de som lät bli att svara. På grund av både detta och det låga antalet respondenter är urvalet långt ifrån representativt för alla typer av läsare. Å andra sidan ger det en intressant

40. Carvers novell publicerades ursprungligen som ”Neighbors” i novellsamlingen *Will you please be quiet, please?* (1976). Vid undersökningen framlades den svenska översättningen i *Genvägar* (1994).

inblick i möjliga reaktioner hos läsare som visade sig ha en betydande förmåga att uttrycka nyanserade reaktioner på de två texterna.

Dessa reaktioner formulerades som ett svar på de följande anvisningarna:

I uppgiften ingår att läsa bifogade två noveller och skriva ner de känslor, tankar, associationer och reflexioner de väcker. Läs som om det vore ett skönlitterärt verk Du själv valt. Arbeta med en novell åt gången. Om Du vill, kan du läsa novellen flera gånger innan du skriver ner vad Du kommit fram till. Det är bra om anteckningarna är så uttömmande som möjligt.

Samtliga respondenter följde anvisningarna genom att skriva två separata kommentarer på ungefär en sida var, med en halv sida och två sidor som extremer.

I den följande behandlingen av materialet bedöms de 19 läsarnas nivå av emotionellt engagemang i "Kaninernas himmel" och deras nivå av etiskt engagemang i "Grannar". Sedan undersöks dels graden av korrelation mellan de två nivåerna, dels de lässtrategier som ger upphov till svagt respektive starkt korrelerande reaktioner.

En sådan jämförelse mellan de två novellerna kunde göras läsare för läsare i och med att deltagarna vid avidentifieringen av materialet numrerades med samma siffra samt "A" för "Grannar" och "B" för "Kaninernas himmel". En deltagarkod som "(12B 20 K)" betecknar därför en viss läsare nummer 12, en reaktion på "Kaninernas himmel", ålder och kön (K=kvinna, M=man).⁴¹ När resultaten sammanfattas beräknas medeltal men inte procentsiffror eftersom dessa enligt min uppfattning kunde ge ett intryck av allmängiltiga proportioner som ett så här litet material inte ger täckning för.

41. På grund av olika inriktning i de två studierna är numreringen av deltagarna inte densamma som i kapitel 3.

Emotionella och etiska reaktioner

I de 19 svar som utgick från ”Kaninernas himmel” uttryckte läsarna olika grader av engagemang i den 13-åriga flickans sorg efter mammas död och/eller hennes avslutande upplevelse av tröst då hon står inför kaninerna på ängen. Reaktionerna bedömde jag enligt skalan: 3 = starkt, 2 = medelstarkt, 1 = svagt engagemang. Resultatet blev då:

| | |
|-------|------------------|
| 9 x 3 | <i>medeltal:</i> |
| 2 x 2 | 2,20 (15 K) |
| 8 x 1 | 1,50 (4 M) |
| | 2,05 (N=19) |

Bland dem som reagerar starkt på novellen associerar en respondent (9B 20 M) till en egen upplevelse av en nära människas död, men de flesta återger sina reaktioner mer allmänt, exempelvis så här:

Sorgen och tomheten beskrivs på ett träffande sätt och jag kunde känna hur den känslan kröp in under huden på mig. (1B 20 K)

Novellen är för mig sorglig och för mig in i ett nedstämt tillstånd. [...] Sättet som känslorna [...] är beskrivna känns äkta [...] (4B 21 K)

Man sätts på en gång in i en sorglig stämning på något sätt. Och så när man får reda på att det just handlar om ett barn som bedövar sina känslor griper det en ännu mer [...] (16B 20 K)

Det mänskligt berörande i situationen är alltså det som lyfts fram. Mot den bakgrunden är det inte förvånande att nästan hälften av respondenterna (9) starkt har berörts av flickans utsatta situation. Denna utgör emellertid inte i sig en garanti för ett starkt emotionellt intryck eftersom nästan lika många (8) intressant nog inte känner sig berörda. Som kommer att framgå av genomgången nedan har orsaken då vanligen varit en kritisk bedömning av novellens psykologiska trovärdighet och språkbehandling.

I de 19 svar som utgick från "Grannar" reagerade läsarna med olika grader av indignation på paret Millers intrång i grannarnas privatsfär. Detta bedömde jag enligt skalan 3 = stark, 2 = medelstark, 1 = svag indignation. Resultatet blev då:

| | |
|--------|--------------------|
| 3 x 3 | <i>medeltal:</i> |
| 6 x 2 | 1,66 (15 K) |
| 10 x 1 | 1,25 (4 M) |
| | <u>1,57 (N=19)</u> |

Som framgår av siffrorna väckte hos endast tre respondenter intrånget i grannarnas privatsfär starka reaktioner av denna karaktär: "Min reaktion och inlevelse stegras i takt med mannens handlingar, från förvåning till irritation till äckel." (2A 19 K) Av de hela tio som inte uttryckte indignation var det bara en som ursäktade huvudpersonernas beteende: "det är mänskligt att kolla omkring lite" (13A 20 K). Av de övriga försökte två analysera det gåtfulla och irrationella i novellen medan sju respondenter mer irriterat påpekade att novellen och dess helhetsidé var svåra att få grepp om, med formuleringar som delvis återges nedan. Ännu mer än i "Kaninernas himmel" uppfattades alltså i "Grannar" den konstnärliga gestaltningen som ett hinder för en potentiell, i detta fall etisk, reaktion.

En möjlig korrelation?

När reaktionerna på "Kaninernas himmel" respektive "Grannar" korreleras med varandra är det möjligt att avtäcka ett svar på den ovannämnda frågan: "framträder det en korrelation mellan emotionell och etisk känslighet som kunde tolkas som en generell läsar-känslighet med två sidor?". Med andra ord: är vissa läsare generellt känsliga, andra mindre känsliga i både emotionellt och etiskt hänseende?

Inför denna fråga är det nyttigt att först tänka sig en fullständig korrelation mellan de två formerna av känslighet där 1 alltid mot-

svaras av 1, 2 av 2 och 3 av 3. Då blir den genomgående distansen per respondent 0. Omvänt skulle situationen att känslighet i det ena avseendet (3) alltid motsvarades av okänslighet i det andra (1) ge den genomgående distansen 2,00 per respondent.

Studiens 19 respondenter uppvisade alla tänkbara matematiska kombinationer av olika grader av känslighet utom 2+3. Resultatet – där talen genomgående anges i ordningen ”Kaninernas himmel” + ”Grannar” – var följande:

8 x samma nivå av känslighet (1+1, 2+2 eller 3+3): distans $8 \times 0 = 0$
 6 x ettstegsvariation (1+2, 2+1, eller 3+2): distans $6 \times 1 = 6$
 5 x tvåstegsvariation (1+3 eller 3+1): distans $5 \times 2 = 10$

Summan av distanserna är alltså $0+6+10 = 16$, dvs. i snitt 0,84 per respondent då den slumpmässiga fördelningen vore 1,125 per respondent. I och med att ett fullständigt sammanfall av emotionell och etisk känslighet skulle ligga vid 0 per respondent – alltså långt från 0,84 – kan detta beskrivas som en viss men svag korrelation.

Flexibla och fasta läsarstrategier

Detta tentativa resultat låter sig nyanseras av en kvalitativ analys av essäsvaren i grupperna med den högsta respektive den lägsta skillnaden i reaktionsintensitet. Närmare bestämt blir då hypotesen om en generell läsarkänslighet ännu svagare.

Bland de deltagare som ådagalägger den största möjliga reaktionsdistansen 2,00 framträder en läsare på nivån 1+3. I ”Kaninernas himmel” finner hon huvudpersonen orealistiskt insiktsfull för sin ålder, bilden med kaninerna ”larvig” och titeln ”töntig” (2B 19 K), medan ”Grannar” engagerar som läsoplevelse bland annat för att anknytningen till paret Millers ”sexuella liv [...] är [...] spännande och fascinerande” (2A 19 K).

Av de fyra läsare vars reaktionsintensitet var den motsatta (3+1) betraktade alla ”Kaninernas himmel” som emotionellt berörande

genom sitt ämne. Att ”Grannar” inte provocerade i etiskt hänseende berodde i två fall på att dess poäng betecknades som svårbegriplig med kommentarer som: ”[j]ag känner mig förvirrad och nästan lite dum” (1A 20 K) och ”jag [har] svårt att få grepp om vad den faktiskt handlar om” (6A 23 K). I två andra fall distanserades den etiska reaktionen genom en allmänt hållen analys av människors avund och fascination inför det förbjudna (4A 21 K) respektive ”människans irrationella sidor” (9A 20 K).

Det typiska i denna grupp är variationen i reaktionerna. Läsarna verkar inriktade på de två novellerna var för sig och uppvisar knappast reaktioner som liknar varandra. Med andra ord uppvisar de flexibla lässtrategier. Hur är det då i detta avseende med de läsare som uppvisar en fullständig korrelation mellan emotionell och etisk reaktionsintensitet?

Av de två läsare som engagerade sig starkt både emotionellt och etiskt (3+3) var den ena tydligt inriktad på privata associationer. Om flickan i ”Kaninernas himmel” skriver denna respondent: ”jag känner igen mig så väl i hennes tänkesätt” (7B 24 K) och om paret Miller i ”Grannar”: ”jag känner väl igen mig i deras snokande även om de känns lite extrema” (7A 24 K). Här ger – i kommentarerna ytterligare utvecklade – privata associationer en grund för starka upplevelser och det är läsaren i fråga fullt medveten om: ”Jag associerar till mitt eget liv: Och jag gillar att kunna känna igen mig i texter. Annars berör de inte lika mycket.” (7B 24 K)

Denna läsare har på sitt sätt utvecklat en hög grad av det som Örjan Torell har kallat *literary transfer*-kompetens (2002:85). Det samma gäller den andra starkt engagerade läsaren, som dock är mer allmänmänskligt än personligt associerande: ”när man får reda på att det just handlar om ett barn som bedövar sina känslor griper det en ännu mer” (16B 20 K), skriver hon om ”Kaninernas himmel”, och om ”Grannar” uttrycker hon sig så här: paret Stone ”kommer oundvikligen att märka det [intrånget] när de kommer tillbaka. Vilket får mig som läsare att känna mig stressad.” (16A 20 K) Denna inställning utesluter inte en bedömning av fiktionen som konst: ”shitt vad klyshigt det kommer bli” (16A 20 K). Men trots det beror det starka

engagemanget på att denna respondent läser personerna som om de var verkliga. Sålunda skriver hon avslutningsvis: ”Och ’var inte orolig’, låter fel. De [paret Miller i ”Grannar”] borde vara oroliga över sina mentala hälsor.”

Likartad är den läsare som med 2+2 uppvisade ett medelstarkt emotionellt och etiskt engagemang. Här var analyserna lite mer formaliserade men också inriktade på realpsykologisk analys: Flickan i ”Kaninernas himmel”

känner äckel och tomhet. Det enda hon inte känner till är att det hon känner är mänskligt därför har hon en övermänsklig känsla. Det är en väldigt vanlig missuppfattning hos deprimerade personer. (18B 28 K)

Jag tycker det också är konstigt hur vissa människor kan gå omkring och göra så mycket saker som är förbjudna utan att tänka en enda tanke. Utan att reflektera över sig själva. (18A 28 K)

Det intressantaste med denna läsare var kontrasten mellan likartat, medelstarkt engagemang i de två novellerna och helt olika bedömningar av deras värde som läsoplevelser. Hon uppskattade ”Kaninernas himmel” men visade en starkt negativ inställning till ”Grannar”.

Av de fem respondenter som visar en konsekvent låg nivå av engagemang (1+1) är en starkt inriktad på visualisering och medveten om detta:

Jag föreställer mig det som står klart utsagt i böcker men samtidigt tar jag mig friheter i hur jag föreställer mig något eller någon och ibland går det tvärtemot vad som faktiskt står. Tex att föreställa sig ett hus när det står lägenhet. (11B 21 K)

I enlighet med detta berättar denna läsare om sina fritt utvecklade visuella intryck och uppskattar ”Kaninernas himmel” för att den ger många möjligheter till det. Inför ”Grannar” tappar hon intresset eftersom författaren ger läsaren mindre plats ”att tänka och föreställa

sig det yttre och karaktärernas inre”. Denna inriktning på visualisering tränger här undan emotionella och etiska synpunkter.

Fyra läsare på nivån 1+1 intar för sin del en klart analytisk hållning. En ser novellerna från en viss distans av verklighetsförståelse. ”Kaninernas himmel” relateras till olika religioners uppfattning om livet efter döden (12B 20 K) och ”Grannar” till kändisjournalistiken. Den sistnämnda sägs då, liksom paret Millers beteende, handla om att tränga sig in hos människor som anses ha ett särskilt intressant och lyckligt liv (12A 20 K).

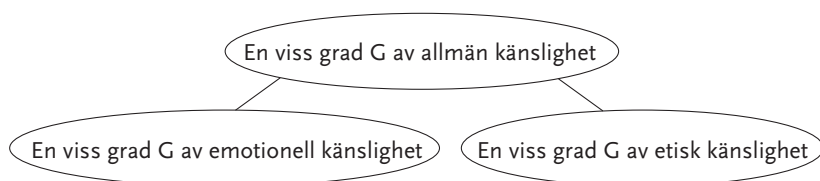
De övriga tre läsarna vill utifrån texternas kvaliteter förklara sin svala reaktion inför deras i princip engagerande ämnen. I ”Grannar” finner en att ”det aktiveras en mer intellektuell tolkningsprocess” då han ser huvudpersonernas märkvärdiga förhållande till grannarnas lägenhet (13A 28 M), vilket för honom uppenbarligen försvagar det etiska engagemanget. I ”Kaninernas himmel” störs han av ”en räckta meningar som stilistiskt inte harmonierar med en trettonårings upplevelsevärld” (13B 28 M). Den andra respondenten finner i båda fallen och generellt att novellformen är för kort för att hon ska hinna ”skapa en relation till huvudpersonen” (15B 21 K). Beträffande ”Grannar” tillägger hon att språket ibland är ”väldigt hoppigt skrivet vilket försvårar förståelsen men också läsupplevelsen” (15A 21 K). Den tredje störs för sin del av att ”Kaninernas himmel” känns som ”en kakafoni av självömkan. Allt är så smäktande och hyllande av sorg, vilket jag tycker lätt kan bli för mycket när man läser.” (14B 26 M) Då blir å andra sidan ”Grannar” ”en lektion i berättarteknik, att inte ta i så det spricker” (14A 26 M). Denna analytiska inriktning på hur känslor gestaltas språkligt blir då hos denne läsare en huvudsak i hans reaktion på texterna.⁴²

I denna grupp som helhet framträder motsatsen till den flexibla

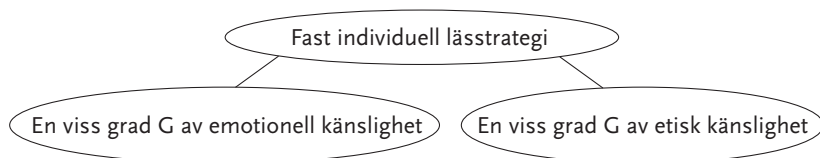
42. Likartad är en läsare med reaktionsnivåerna 1+2. Hans låga engagemang i flickans situation i ”Kaninernas himmel” följer ett stilistisk-estetiskt kriterium: ”Texten är högtravande och poetisk och varje känsla ska tydligt beskrivas. Jag blir snabbt mätt, för mig väljer författaren fel väg – stora känslor behöver inte beskrivas med ett stort språk, vi förstår ändå.” (10B 29 M) När det gäller ”Grannar” tillämpar denne läsare dock inte explicit detta kriterium och kan därför inte tillskrivas en fast lässtrategi.

textanpassningen i gruppen med starkt avvikande emotionella respektive etiska reaktioner: de läsare som uppvisar samma nivå av engagemang har en fast läsarstrategi som tillämpas på båda novellerna trots att dessa sinsemellan är så olika. I samma ordning som ovan kan dessa strategier sammanfattas som: associationer till läsarens eget liv (läsare 7, 24-årig kvinna); associationer till allmänna psykologiska förhållanden (16, 20 K; 18, 28 K); stark visualisering (11, 21 K); analytisk hållning (12, 20 K); samt analytisk och estetiskt värderande hållning (13, 28 M; 15, 21 K; 14, 26 M).

Ifall det var så, att det bland materialets 19 läsare förekom en viss grad av generell känslighet med en emotionell och en etisk sida skulle detta kunna representeras av en grafisk modell av följande slag:



Ett resultat av undersökningen är emellertid att denna modell *inte* gäller – det förekommer ingen sådan generell läsarkänslighet. I den mån det över huvud kan iakttas en korrelation mellan en emotionell och en etisk känslighet beror det snarare på att en viss del av läsarna tillämpar en fast individuell lässtrategi. Situationen kan då återges på detta vis:



Slutsatser

Resultaten av undersökningen kan sammanfattas i tre punkter:

1. Det framträder ingen tydlig generell korrelation mellan emotionell och etisk känslighet. Detta tentativa statistiska resultat förstärks av att den fullständiga korrelationen i åtta av de 19 svaren tycks bero på fasta individuella läsarstrategier snarare än på en generell känslighet.

Om det fanns en generell läsarkänslighet så kunde man tänka sig att den aktiverades i sin helhet oberoende av textens infallsvinkel, det vill säga även då den lästa texten hade ett specifikt emotionellt eller etiskt fokus. Den slutsats som kan dras av denna undersökning är emellertid motsatsen: emotionell och etisk känslighet korrelerar svagt eller inte alls. Det innebär att litteraturläsningens i bästa fall personlighetsutvecklande effekt inte nödvändigtvis sprider sig till personlighetens alla områden: en text som understöder en emotionell utveckling kan inte automatiskt antas förstärka även en etisk utveckling och vice versa. Vardera typen av personlighetsutveckling bör därför ägnas specifikt relevanta typer av texter.

2. Beträffande lässtrategier sönderfaller deltagarna i två grupper. Somliga läsare har en markant individuell strategi medan andra mer flexibelt anpassar sig till den lästa textens kvaliteter.

Dessa resultat visar således de individuella lässtrategiernas betydelse. Det är ett fenomen som läsforskningsprojektet inte haft möjlighet att undersöka mer systematiskt i och med att den ursprungliga projektplanen hade andra tyngdpunkter. Det vore dock möjligt att i forskningen gå vidare med två eller flera mycket olika texter som testmaterial och ett större antal läsare. Då kan också proportionerna mellan olika grupper beskrivas, inklusive undergrupper såsom de som reagerar starkt på språk och berättarteknik och de som är inriktade på livfull visualisering. Detta skulle göra det möjligt att särskilja

typer av både performans- och *literary transfer*-kompetens (enligt indelningen i Torell, 2002:83–86)

Som en metodutveckling kunde då de fria textkommentarerna kompletteras med frågor om hur läsarna själva ser på sitt engagemang och sina strategier. En nyanserade fråga borde då gälla graden av engagemang i olika personer: i ”Kaninernas himmel” flickan respektive hennes pappa; i ”Grannar” makarna Miller respektive makarna Stone, som är frånvarande men drabbade av intrånget i sin lägenhet. Den berättande textens polyfona natur, växlingen mellan karaktärer som väcker olika reaktioner, är över huvud ett område där läsforskningen kan gå vidare.

3. Bakom en och samma notering av hög- eller lågintensivt engagemang kan det hos olika läsare dölja sig mycket olika orsaker.

Konsekvenserna av detta för framtida forskning blir att kvantitativa resultat gärna ska kompletteras med läsarkommentarer. Vid en kvalitativ analys av dessa kan intressanta enskildheter hos olika läsare och läsargrupper avtäckas. Som framgår av andra kapitel har detta i stor utsträckning skett i flera av läsforskningsprojektets delmoment.

Referenser

- Carver, R. (1976). *Will you be please be quiet, please?* New York: McGraw-Hill.
- Carver, R. (1994/1976). Grannar. I förf:s *Genvägar* (s. 11–19). Övers. Gustafsson, K. Stockholm: Norstedts.
- Edelfeldt, I. (1995). Kaninernas himmel. I förf:s *Den förunderliga kameleonten: Noveller* (s. 7–12). Stockholm: Norstedts.
- Graeske, C. (2015). Att läsa med strategi på gymnasiet. Om fiktioner, läsarter och didaktisk design. I Jönsson, M. & Öhman, A. (red.), *Litteratur och läsning: Litteraturdidaktikens nya möjligheter* (s. 151–169). Lund: Studentlitteratur.

- Hakemulder, J. (2000). *The moral laboratory: Experiments examining the effects of reading literature on social perception and moral self-concept*. Philadelphia: John Benjamins.
- Malmgren, G. (2003). Svenskämnet som demokrati- och ”värdegrundsämne”. *Utbildning och demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 12 (2), 63–76.
- Molloy, G. (2007). *Skolämnet svenska: En kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Olin-Scheller, C., Tengberg, M. & Lindholm, A. (2015). Lässtrategier i rörelse. Att undervisa om elevers tolkande läsförståelse. I Jönsson, M. & Öhman, A. (red.), *Litteratur och läsning: Litteraturredidaktikens nya möjligheter* (s. 129–150). Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. www.skolverket.se [hämtad 2015-05-21].
- Torell, Ö. (2002). Kapitel 1–4. I Torell, Ö. (red.), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (s. 11–100). Härnösand: Institutionen för humaniora, Mitthögskolan. Rapport nr 12.

En ogift mammas självmord i 1920-talets Frankrike

Samspelet mellan tolkning och självreflektion

MARIA WENNERSTRÖM WOHRNE

Introduktion

Att studiet av ”litteratur”, vid sidan av språk, har en central position inom svenskämnet motiveras i 2011 års läroplan för gymnasiet med att skönlitteratur tillåter människan att ”lära känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv.” Följaktligen framhålls det att undervisningen bland annat ska ”leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur [...] som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar” (Skolverket, 2014).

Den berikande läsoplevelsen tycks med andra ord förutsätta att läsaren besitter vad Örjan Torell benämner *literary transfer*-kompetens, vilket innebär att ”läsarens personliga liv och erfarenhetsvärld” förs in i texttolkningen. De två övriga delkompetenserna som ingår i Torells definition av litterär kompetens är ”konstitutionell kompetens”, som innebär ”förmågan, och det djupt mänskliga behovet att skapa fiktion”, och ”performanskompetens”, som syftar på den ”konventionsstyrda förmågan att analysera och uttala sig om litterära texter” (Torell, 2002:83–84).

I läroplanen står det uttryckligen att eleverna i undervisningen ska ”få möta olika typer av skönlitteratur och andra typer av texter samt få sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, intressen och den egna utbildningen” (Skolverket, 2014).

Jag tolkar den här formuleringen som att undervisningen syftar

till att bland annat just stärka elevernas *literary transfer*-kompetens. Det blir då intressant att undersöka hur väl läroplanens formuleringar svarar mot verkligheten. Värderar faktiskt dagens gymnasieelever fiktionsläsning som en ”källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter”?

Att döma av den senaste PISA-undersökningen, publicerad 2013, har pojkars kapacitet försämrats i jämförelse med flickors de senaste åren. Därtill framgår det av resultaten att ”likvärdigheten” – skolans förmåga att ”erbjuda en likvärdig utbildning till alla elever oavsett social bakgrund och ekonomiska möjligheter” – sedan den föregående undersökningen 2009 har försämrats i Sverige ”när läsförståelse och naturkunskap står i fokus” (Skolverket, 2014). Den nya gymnasie-reformen har vidare inneburit en halvering av svenskundervisningen för elever som går yrkesförberedande program (Graeske, 2013:56). Det framstår därmed som angeläget att i synnerhet granska manliga yrkeselevers förmedlade attityder till fiktionsläsning och deras läskapacitet, liksom att ställa dessa resultat mot svenskundervisningens mål – detta med anledning av både PISA-resultatet 2013 och gymnasie-reformen 2011.

Syfte och metod

Mot den här bakgrunden har jag genomfört en studie av uttryckliga reaktioner på ett konkret textexempel, formulerade av unga vuxna som studerar första året vid olika program på gymnasieskolan respektive första terminen litteraturvetenskap eller vid lärarutbildningen i svenska vid universitetet. Närmare bestämt har jag granskat 52 svarsenkäter ifyllda av elever vid eltekniskt, byggtekniskt och estetiskt program efter att de har läst Cora Sandels novell ”Konsten att mördra” (1960/1935)⁴³:

43. Novellen utkom ursprungligen som ”Kunsten å myrde” i samlingen *Mange takk doktor* (1935). Vid undersökningen framlades den svenska översättningen i Cora Sandels novellurval *Vårt krångliga liv* (1960).

- Estetiskt program år 1, 12 respondenter (8 kvinnor, 4 män)
- Eltekniskt program år 1, 20 respondenter (0 kvinnor, 17 män, 3 utan angivet kön)
- Byggtekniskt program år 1, 20 respondenter (0 kvinnor, 19 män, 1 utan angivet kön)

För att skänka relief åt gymnasieelevernas resultat redovisar och diskuterar jag, i anslutning till fyra av enkätfrågorna, därtill svar formulerade av 20 studenter i litteraturvetenskap:

- Svenska 3, 4 respondenter (3 kvinnor, 1 man)
- Litteraturvetenskap A, 16 respondenter (10 kvinnor, 5 män, 1 som inte har angett kön)⁴⁴

Detta urval studenter befann sig vid undersökningstillfället i början av sina universitetsstudier i litteraturvetenskap respektive den litteraturvetenskapliga andelen av lärarutbildningen. De var således ännu inte litteraturvetenskapligt skolade men kan tack vare sitt val av studieinriktning förutsättas utgöra en ovanligt litteraturintresserad och läsvan kategori av unga vuxna. Därmed kan de som kontrastgrupp belysa betydelsen av denna faktor – grad av litterär läserfarenhet – för gymnasieelevernas resultat. Det ska dock understrykas att undersökningen i första hand är ägnad de sistnämndas enkätresultat.

Studien granskar, som redan nämnts, huruvida respondenterna värderar Cora Sandels novell ”Konsten att mörda” som en ”källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter”. I syfte att besvara denna frågeställning kommer jag bland enkäternas talrika frågor att uppehålla mig vid de frågor som jag bedömer ger tydligast tillfälle att visa prov på *literary transfer*-kompetens. Indirekt kan dessa enkätsvar även förmedla information rörande responden-

44. Jag hänvisar fortsättningsvis till de fem respondentgrupperna med förkortningarna Est, El, Bygg, L och Sv.

ternas eventuella performanskompetens och i förekommande fall diskuterar jag även sådana exempel.

Urval respondenter

Av respondenterna från gymnasieskolan utgörs 15 % av kvinnor, 77 % av män och 8 % av respondenter som inte har angett kön. Urvalet inkluderar därmed en bredd av olika elever. Inte desto mindre består en majoritet av respondenterna av pojkar från yrkesförberedande program, då två av tre klasser kan ges denna beteckning, vilket sannolikt har påverkat enkätresultaten. Bland de universitetsstudenter är könsfördelningen den motsatta. Kvinnorna utgör 65 %, männen 30 % och 5 % har avstått från att ange kön. Vid sidan av ålder och läserfarenhet utgör därmed även kön en faktor att beakta vid jämförelser mellan de universitetsstudenter och respondenterna från gymnasiet.

Val av skönlitterär text

Med hänvisning till Lisa Zunshine skriver Yvonne Leffler, i artikeln ”Fiktiva berättelser utvecklar oss till människor”, att fiktionella berättelser tränar ”människans perspektivseende, förmågan att se en händelse från olika synvinklar” (Leffler, 2013:114). Sandels novell ”Konsten att mörda” erbjuder, enligt min uppfattning, i hög grad en sådan träning eftersom den har en komplex form och ett mångbottnat språk som tillåter olika tolkningar. Mer precist har den en intrikat berättarstruktur, vilken förutsätter att läsaren förmår att betrakta novellens centrala händelse från olika karaktärs horisonter.

Vidare gestaltas här en moralisk och existentiell problematik rörande skuld och ansvar, som är möjlig att förstå mot bakgrund av den skildrade kulturella och historiska kontexten, det vill säga Bretagne på 1920-talet.⁴⁵ Denna moraliska problematik låter sig dock likaså re-

45. Att novellen utspelar sig i Bretagne, Grand Sables, år 1920, står angivet som en vinjett under titeln.

lateras till respondenternas samtid och omvärld.⁴⁶ Det är möjligt att utifrån texten till exempel associera till en aktuell fråga som hedersrelaterat våld, men också till än mer allmänmänskliga och tidlösa dilemman.

Sammanfattningsvis kan Sandels novell, med tanke på den formella kompositionen och det avstånd i tid och rum som åtskiljer innehållet från nutida läsare, antas erbjuda respondenterna både möjligheter och svårigheter. Att sätta den i händerna på dessa unga vuxna måste därför betraktas som ett experiment med osäkert utfall. Både rikhaltiga och tunna resultat kan dock förmedla väsentlig information angående såväl litterär kompetens som attityder till fiktionlitteratur och läsning.

”Konsten att mördra” såsom gestaltning av läs- och tolkningsakten

Den litteratursyn som implicit förmedlas i GY 2011 överensstämmer med Martha Nussbaums betraktelse över skönlitteraturens egenart i *Love’s knowledge*. Även hon betonar länkarna mellan det inom- och det utomlitterära planet: ”It [literature] speaks *about us*, about our lives and choices and emotions [...] it does not simply (as history does) record that this or that event happened; it searches for patterns of possibility – of choice, and circumstance, and the interaction between choice and circumstance [...]” (Nussbaum, 1990:171, kurs. i orig.). Cora Sandels novell är då mycket tacksam att utgå från om man önskar undersöka huruvida läsaren verkligen företar ett sådant sökande efter ”patterns of possibility – of choice, and circumstance” i både texten och det egna livet och hur det här sökandet tar sig uttryck. Innan jag presenterar de empiriska resultaten ska jag därför redogöra för min tolkning av novellen som en gestaltning av läs- och tolkningsakten.⁴⁷

46. AnnaCarin Billing ger i sin Sandelstudie exempel på tolkningar av novellen som just placeras mellan olika moralsystem och normsystem (2002:78).

47. Även Billing framhäver koncentrationen ”på berättarakten” i texten,

”Konsten att mörda” har alltså en narratologisk struktur som inkluderar flera olika berättarnivåer. Här ryms en extradiegetisk jagberättare på ett första berättarplan, ”Madame”, samt en intradiegetisk jagberättare på ett andra plan, Francine. Inom ramen för berättelsen har Francine rollen som hembiträde i Madames hem. Dessa båda kvinnor tillhör alltså olika samhällsklasser. Det framgår att Madame är en av sommargästerna i Grand Sables medan Francine är en krigsänka från trakten. Med undantag av en del tillbakablickar består den fem sidor långa texten av ett samtal mellan jagberättaren/Madame och hembiträdet Francine – mellan den extra- och den intradiegetiska berättaren. Tidigare på dagen har Francine varit ledig för att närvara vid begravningen av sin kusin, Germaine, och det är bakgrunden till den unga kvinnans död som samtalet kretsar kring. Francines fåordiga och ofta kryptiska svar på Madames frågor utgör metadiegesen i texten och det är på det här planet som man återfinner spänningsmomentet i texten. Den döda Germaine saknar av naturliga skäl en egen röst i berättelsen. Hon utgör enbart ”figur” i metadiegesen (jfr Genette, 1983:56–57, 61). Madame strävar efter att genom Francine ta reda på bakgrunden till och omständigheterna kring Germaines död. Det är först efter hand som Madame inser att Germaine inte har dött en naturlig död utan har tagit livet av sig, och först mot slutet av novellen som hon anar att Germaine har pressats till detta av sin omgivning – ett händelseförlopp som novellens titel betecknar som en form av mord. Germaine tycks nämligen ha drivits till att hänga sig därför att hon i omgivningens ögon hade råkat i olycka och därmed utgjorde en belastning och skam för sina närmaste. Hon var vid sin död för andra gången gravid utan att vara gift, och det antyds att en äldre man hade tvingat sig på henne. Hennes föräldrar hyste sedan tidigare hennes första barn. När hon åter blev gravid klagade de att de inte var beredda att ta sig an också hennes andra barn, och hennes mor förefaller indirekt ha uppmuntrat henne till självmord. Novellen beskriver med andra ord inledningsvis vad

och beskriver formen ”för berättandet och berättarstrukturen” som ”viktiga komponenter i novellens betydelse” (2002:81).

man skulle kunna kalla för en oreflekterad tolkning (Madame förutsätter först att Germaine har dött en naturlig död), men den här tolkningen överges gradvis för en mer insiktsfull och nyanserad – och omskakande – sådan, då Madame genom Francine får reda på mera av vad som egentligen har skett.

Den förståelseprocess som beskrivs i novellen påminner nära om Judith Langers definition av begreppet ”föreställningsvärld”, nämligen

den sammanlagda förståelse som en läsare har vid en viss tidpunkt, resultatet av den pågående processen mellan jaget och texten. Vid läsandet av en viss bok eller pjäs har läsaren en ”lokal” föreställningsvärld som förändras i och med att nya idéer (från texten, läsaren och andra människor och händelser) förändrar uppfattningen av helheten (Langer, 2005/1995:30).

I Sandels text reviderar, som det har framgått, Madame löpande sin bild av den döda Germaine i ljuset av den information som hembiträdet Francine successivt förser henne med – hennes föreställningsvärld förändras kontinuerligt genom novellen. Till en början tröstar hon sig till exempel med tanken på att den döda Germaine var barnlös, men Francine tar henne ur den villfarelsen och upplyser henne om att Germaine faktiskt hade en son. På detta reagerar Madame då så här: ”Där fick jag. Så lättvindigt och enkelt är det inte. Hon efterlämnade ju en pojke hon också. [...] Jag har trampat i klave-ret och har bara att tiga.” (1960:162)⁴⁸ I takt med att jagberättaren på det här sättet successivt förändrar sin föreställningsvärld, det vill säga sin uppfattning om Germaine, tycks detta jag också ompröva eller åtminstone kritiskt förhålla sig till sig själv: ”Och jag kommer med det här om barnen, med ett av de billiga uttalanden som vi har liggande i beredskap vid vissa tillfällen: [...]” (161). Här reflekterar Madame med andra ord över sig själv i ljuset av Francines berättelse,

48. Hädanefter anges hänvisningar till denna utgåva av ”Konsten att mörda” med enbart en sidhänvisning inom parentes.

och länkar därmed den egna identiteten till berättelsen, den ena världen till den andra.

Sandels novell låter sig alltså läsas som en gestaltning av den skönlitterära läsakten, i sin tur uppfattad som ett sådant sökande som Nussbaum beskriver i det tidigare citatet. Det som då avses är ett sökande som går ut på att läsa, tolka och ompröva, inte bara en litterär text utan även en annan människa, indirekt också det egna jaget. Å ena sidan skulle man därmed kunna säga att Cora Sandel underlättar den här sökandeprocessen för läsaren genom att, så att säga, låta jagberättaren Madame gå före och rikta sökarljuset. Å andra sidan tvingas läsaren förhålla sig till flera olika tolkningsskikt, både Madames och Francines, vilket gör det egna tolkningsarbetet komplext.

Genom texten envisas alltså Madame med att ställa frågor till Francine för att bringa klarhet i vad som har hänt. Hennes roll som jagberättare inom texten motsvarar därmed läsarens roll utanför texten. Men det är inte bara genom att tolka Francines *verbala* yttranden som Madame strävar efter att nå en djupare förståelse. Dessutom är Madame mycket uppmärksam på Francines tonfall, mimik och gester. Det kan till exempel låta så här: ”Nå, Francine hör inte till dem som lägger sina känslor i dagen något vidare, varken i ord eller miner, nu var hon tydligen lugnad. Hon såg nästan belåten ut. Det verkade lite besynnerligt.” (160–161); ”Francine ler sitt halva leende. Det kommer och går så fort att man inte riktigt vet om hon verkligen ler [...]” (162).

Man skulle därmed kunna säga att Madame under samtalets gång avläser – noga registrerar och reflekterar över – sin samtalspartner Francines ordlösa språk, vilket ytterligare förstärker intrycket av att hon fungerar som ett slags läsare; hon läser så att säga sitt hembiträde mellan raderna. Francines fragmentariska och ofta svårtydda och överraskande yttranden, leder omvänt tanken till en litterär text som bjuder motstånd genom att rymma ofullständig information och mångtydigheter, det vill säga en sådan text som kräver läsarens aktiva engagemang och uppmärksamhet på både innehåll och form, likaväl som ett skapande tolkningsarbete för att framstå som sam-

manhängande och meningsfull.⁴⁹ En sådan jämförelse görs nära nog explicit i novellen när berättaren liknar sin fåordiga samtalspartner vid antikens orakel: ”Jag önskar att jag aldrig hade inlåtit mig i samtal med oraklet Francine. Hon har en benägenhet för uttalanden med undermeningar, de kan tydas på flera sätt, precis som orakelspråken i Delfi.” (163)

Med den tyske litteraturforskaren Wolfgang Iser's terminologi skulle man kunna säga att oraklet i Delfis spådomar och Francines yttranden båda utmärks av att de äger en ”appellstruktur”, så till vida att de förutsätter mottagarens aktiva tolkningsarbete för att bli begripliga. De rymmer med andra ord ”blanks” – tomrum – för mottagaren/läsaren att fylla ut med egna tankar, känslor och erfarenheter och med hjälp av sin litterära kompetens (Iser, 1978:180–212).⁵⁰ Men det är inte endast Francines uttalanden, utan alltså också Cora Sandels novell, som präglas av dessa drag. I likhet med Francines osammanhängande redogörelse för omständigheterna kring sin kusins död, rymmer även novellen ”Konsten att mörda” luckor för läsaren att fylla i och oklarheter att tolka. Läsaren av novellen står därmed inför uppgiften att i sin tur förhålla sig till och tolka berättarens återgivning av, och uppfattning om, Francines yttranden och uppträdande.

Inte minst mångtydig är Madames förändrade attityd och plötsliga liknöjdhet inför Germaines öde i slutet av novellen. Tidigare har hon förfärats över Francines kallsinne inför kusinens olycka, men i slutet är hållningen en annan. Madame uttrycker här samma konservativa värderingar och underkastelse under en ojämlig samhällsord-

49. Detta drag i texten understryks av Billing i hennes analys av novellen: ”Och hela historien berättas inte heller, utsägs i varje fall inte i ord. Replikerna från båda talarna i novellen är flera gånger oavslutade, slutar i tankstreck eller i tomma luften. Mycket framkommer i antydningar. Den berättelse som når läsaren är alltså inte hel och avslutad. Genom att återge samtalet sådant det var, framhäver berättaren också luckorna, det utsagda.” (2002:80)

50. *Blanks* är Iser's egen engelska översättning av tyskans *Leerstellen*. För en förklaring av detta begrepp utgående från den tyska termen, liksom av begreppet *Appellstruktur*, hänvisas till Wolf (2002:23–24).

ning som Francine. ”Så överraskar jag mig med att tänka att det är väl bäst som det är. Hon gjorde det som var förnuftigast, det som de väntade av henne.” (165)

Här har jagberättarens/Madames och Francines perspektiv smält samman, tycks det, och läsaren lämnas i slutet av novellen på sätt och vis med en enda föreställningsvärld att förhålla sig till – även om det är möjligt att tolka det ovanstående citatet som ett uttryck för resignation från Madames sida, möjligen också med inslag av ironi. Passagen inbjuder till flera olika tolkningar. Men mot bakgrund av de händelser som har framkommit under berättelsen, torde den här föreställningsvärlden ändå framstå som både oväntad och otillfredsställande för läsaren. Fram till denna punkt har Madame som jagberättare så att säga företrätt läsaren och undan för undan delat med sig av sina egna tolkningar. Om man tidigare har känt förtroende för detta ”jag” leder den avslutande attitydförändringen möjligen till att man som läsare omprövar hennes tillförlitlighet. Då har man också förändrat sin egen föreställningsvärld. I och med novellens slut överläts det med andra ord åt läsaren att på egen hand tolka texten, däribland att reflektera över alternativa valmöjligheter som skulle ha kunnat förhindra händelseutvecklingen i novellen – för Germaine, för hennes omgivning och för Madame såsom en del av denna omgivning. Mellan raderna anar man frågan rörande vars och ens ansvar för missförhållanden som sker inom ramen för en samhällsstruktur. Det är en fråga som i sista hand – inte minst av titeln ”Konsten att mördar” – likaså riktas till läsaren av Cora Sandels novell, och därmed också till respondenterna i min undersökning.

Mot bakgrund av denna analys av texten såsom gestaltning av läs- och tolkningsakten låter sig alltså receptionsstudien frågeställning formuleras: I vilken utsträckning har respondenterna varit villiga och/eller förmått att följa jagberättaren Madame i spåren, det vill säga engagerat sig i och på ett djupare plan förmått att tolka novellen; visat prov på *literary transfer*-kompetens och performanskompetens?⁵¹

51. Detta utgör således en alternativ formulering av studiens syfte och frågeställning vilken presenterades inledningsvis: Värderar respondenterna Cora

Och i vilken mån har de varit benägna att ändra sin föreställningsvärld under inflytande av den litterära texten? I syfte att besvara dessa frågor kommer jag att granska respondenternas motiv till att läsa fiktionslitteratur, deras grad av identifikation med novellens fiktiva karaktärer och inlevelseförmåga i dess situationer och miljöer samt deras förmåga att i fria svar och kommentarer formulera sina reaktioner på och tolkningar av novellen. Avslutningsvis kommer jag att uppehålla mig vid respondenternas förmåga att resonera kring alternativa förhållningssätt till såväl den inom- som den utomlitterära verkligheten.

Redovisning av resultat/Diskussion

Varför läser du fiktionslitteratur?

Enkätsvaren på frågan ”Varför läser du fiktionslitteratur?” erbjuder en belysande bakgrund för de resterande resultaten att avteckna sig mot. I sin helhet lyder frågan:

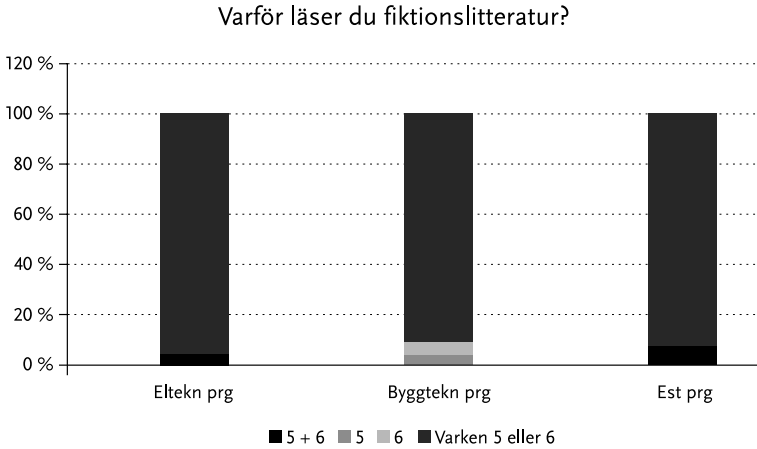
”Varför läser du fiktionslitteratur? Du får kryssa för alla rutor som Du tycker stämmer in på Dig:

1. För att bli stimulerad.
2. För att få vila och avkoppling.
3. För att uppleva verklighetsflykt.
4. För att bli road och underhållen.
5. För att förstå mig själv bättre.
6. För att lära känna världen bättre.
7. För att dela intresse med andra.
8. För att njuta av en skönhetsupplevelse.
9. För att bli berörd.
10. För att uppleva spänning och skräck.
11. Annat.
12. Läser inte alls.”

Med tanke på denna studies frågeställning – i vilken utsträckning värderar gymnasister fiktionsläsning som en ”källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter”? – är det anmärkningsvärt att så relativt få (samttaget färre än 10 %) av respondenterna

Sandels novell ”Konsten att mörda” som en ”källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter”, och visar de prov på förmåga att analysera och uttrycka sig kring skönlitterära texter?

har angett svarsalternativen 5 och/eller 6: ”För att förstå mig själv bättre” och ”För att lära känna världen bättre”:



Figur 1.

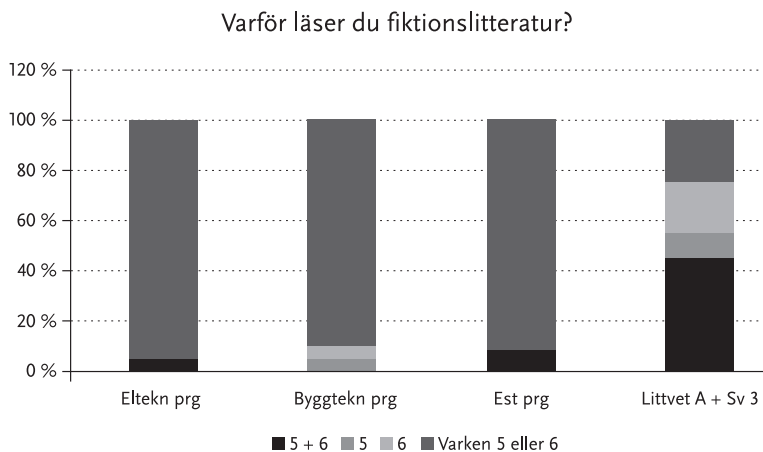
Redan svarsresultaten på denna fråga ger alltså vid handen att gymnasieelevernas motiv till att läsa skönlitteratur i mycket låg grad motsvarar läroplanens motivering till fiktionsläsningens centrala position inom svenskämnet.⁵²

Den litteratursyn som läroplanen förmedlar tycks däremot bättre överensstämma med de universitetsstuderandes skäl till att läsa fiktion, då en betydligt större andel respondenter ur grupperna Litteraturvetenskap A och Svenska 3 har valt dessa svarsalternativ, det vill säga har angett alternativ 5 eller 6 som svar på fråga B2.⁵³ Här

52. Jämför i detta avseende resultaten i Torsten Petterssons studie i kapitel 2.

53. I det följande diagrammet kombineras de två universitetsgrupperna eftersom de är relativt små. Som differentiering kan nämnas att bland respondenterna från litteraturvetenskap A har 37,5 % svarat att de läser av skälen 5 (För att förstå mig själv bättre) + 6 (För att lära känna världen bättre), 12,5 % att de bara läser av skälet 5 (För att förstå mig själv bättre), 25 % har svarat att de bara läser av skälet 6 (För att lära känna världen bättre), och likaså 25 % har svarat att de läser varken av skälet 5 eller 6. Bland studenterna från Svenska 3 har 75 % svarat att de läser av skälen 5 (För att förstå mig själv bättre) + 6 (För

framträder alltså en tydlig kontrast mellan de mindre och de mer erfarna läsarna:



Figur 2.

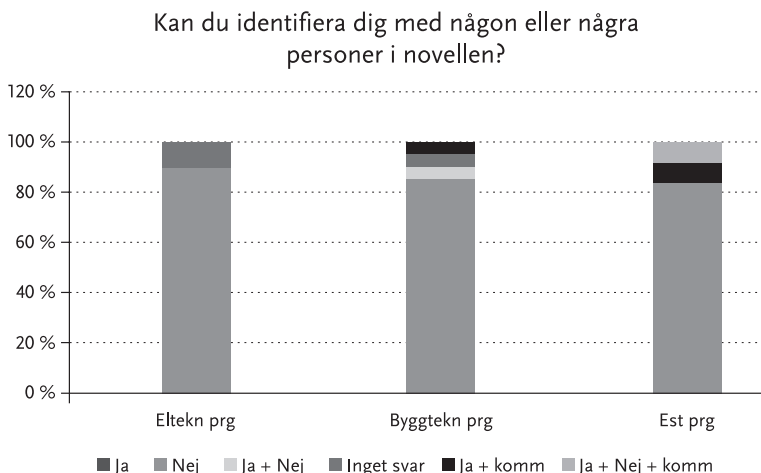
Resultatet kan tolkas så att inställningen till skönlitteratur, såsom en källa till självinsikt och omvärldsförståelse, utgör en konvention som man tillägnar sig genom erfarenhet av läsning och genom litteraturundervisning. Det framgår av att de respondenter som har en större läserfarenhet i högre grad förmedlar en sådan attityd än de mindre erfarna. Därtill har dessa äldre studenter valt att särskilt ägna sina studier åt litteraturvetenskap eller svenska, och torde därmed drivas av en positiv inställning till fiktionsläsning. En sådan attityd kan däremot inte förutsättas bland gymnasieeleverna.

Känner du igen dig?

Huruvida man upplever fiktionsläsning som berikande i ovanstående mening eller ej hänger samman med om man finner beröringspunkter

att lära känna världen bättre). Ingen har svarat att de bara läser av skälet 5 (För att förstå mig själv bättre), inte heller att de bara läser av skälet 6 (För att lära känna världen bättre). En av fyra, det vill säga 25 %, har svarat att de läser varken av skälet 5 eller 6.

mellan den skönlitterära texten och den egna erfarenheten. ”*Literary transfer* betyder kort sagt att läsaren kopplar textens fiktionsverklighet till sin egen unikt personliga livserfarenhet”, skriver Örjan Torell (2010:41). Ett villkor för denna litterära kompetens är annorlunda uttryckt att man som läsare kan identifiera sig med någon eller några av karaktärerna eller på annat sätt leva sig in i de miljöer och skeenden som beskrivs i texten. Det är då intressant att en så relativt stor andel av respondenterna i de tre gymnasiegrupperna som svar på fråga A5 har angett svarsalternativet ”nej”:

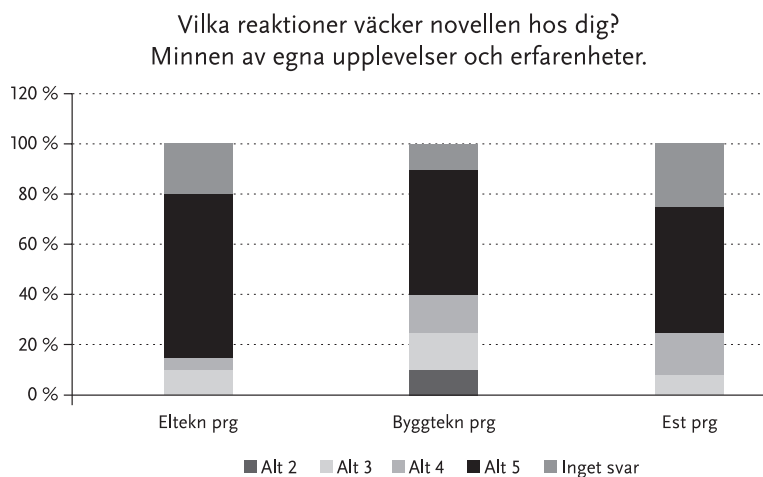


Figur 3.

Av samtliga dessa respondenter har endast tre belyst sitt svar på frågan ”Kan du identifiera dig med någon eller några personer i novellen?” med en kommentar, varav en måste avfärdas som ett skämt. De två återstående tyder på stark känslomässig inlevelse med framför allt den litterära karaktären Germaine som i novellen har tagit livet av sig. Med några få undantag förefaller alltså novellen i mycket liten grad ha inbjudit till identifikation.

Majoriteten av respondenterna från gymnasiet har besvarat även frågan ”Vilka reaktioner väcker novellen hos Dig? Minnen av egna upplevelser och erfarenheter” negativt, genom att ange något av

svarsalternativen 4 eller 5, varav 5 betecknar ”Inga alls”, eller genom att underlåta att alls ange något svarsalternativ, och kommentarerna är få.



Figur 4.

Bland de sammanlagt fem kommentarerna, varav en kan avfärdas som oseriös, uppehåller sig fyra vid karaktären Germaines död:

Ingen som har tagit livet av sig men nära och kära som har råkat ut för olyckor och varit nära döden. (El 20)

att hur man ska försöka trösta någon när en av deras närstående har gått bort. (Est 6)

En nära hängde sig nyligen, men det ända jag kan tänka är att det är tragiskt men ändå kanske det bästa, att den personen har det bättre nu. (Est 8)

När någon vänder en ryggen så blir jag besviken, ledsen. (Est 2)

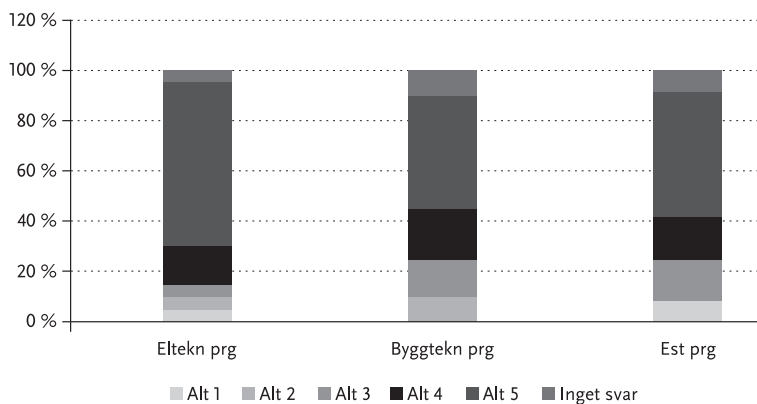
De tre första kommentarerna vittnar om ett utifrånperspektiv och identifikation med i första hand novellens jagberättare ”Madame”.

Genom emotionellt laddade formuleringar, såsom ”nära och kära” och ”det är tragiskt”, samt genom att förutsätta medkänsla med en anhörig vid dödsfall – ”hur man ska försöka trösta någon när en av deras närstående har gått bort” – förmedlar dessa kommentarer empatiska synsätt som ligger i linje med Madames reaktioner inför Germaines öde. Den fjärde kommentaren (Est 2) är istället formulerad ur ett inifrånperspektiv och vittnar, enligt min tolkning, mer om identifikation än om medkänsla med Germaine. Den tycks mig därmed mindre väl förankrad i den litterära texten än de övriga tre. Detta då berättarstrukturen, med tanke på den interna fokalisationen, närmast inbjuder till identifikation med Madame. Medan de tre förstnämnda kommentarerna alltså inte utesluter performanskompetens tyder den fjärde på att respondenten inte gör bruk av en sådan kompetens. Samtliga vittnar däremot om *literary transfer*-kompetens. Läsarna har responderat på texten i enlighet med sitt ”personliga liv” och sin ”erfarenhetsvärld”; de har ”kopplat” samman liv och dikt.

Att sätta ord på sin tolkning

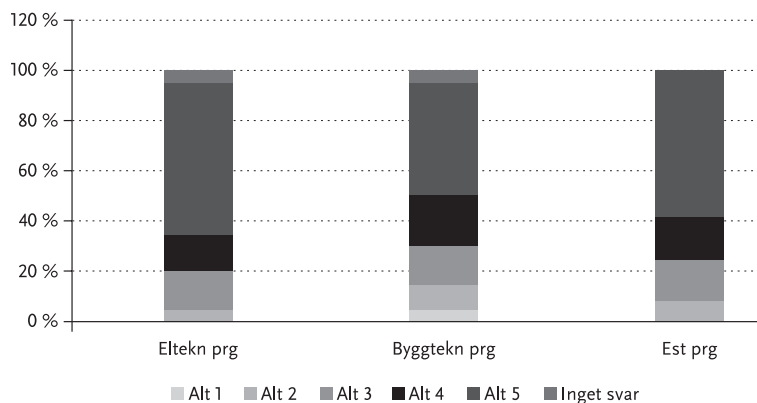
Enkätsvaren på frågorna A10 och A11 – ”Tycker Du att novellen berättar något om vår samtid?” respektive ”Har novellen förmedlat något som du kan tillämpa på ditt eget liv?” – överensstämmer i stor utsträckning med de ovan presenterade. Majoriteten av respondenterna från gymnasiet har besvarat frågorna företrädesvis negativt, med svarsalternativen 4 eller 5 (varav 5 representerar ”inget alls”). Att döma av dessa kvantitativa resultat tycks *literary transfer*, i enlighet med Torells ovan anförda definition (2010), ske i omkring 20 % av fallen.

Tycker du att novellen berättar något
om vår samtid?



Figur 5.

Har novellen förmedlat något som du kan
tillämpa på ditt eget liv?



Figur 6.

Dock har dessa båda frågor, i högre grad än de ovan diskuterade, inspirerat gymnasieeleverna till att formulera fria kommentarer. Dessa är intressanta, dels som komplement till de kvantitativa svarsresultaten, dels som informationskällor vad beträffar respondenternas performanskompetens, det vill säga förmåga att analysera och *uttala sig* om sina tolkningar.

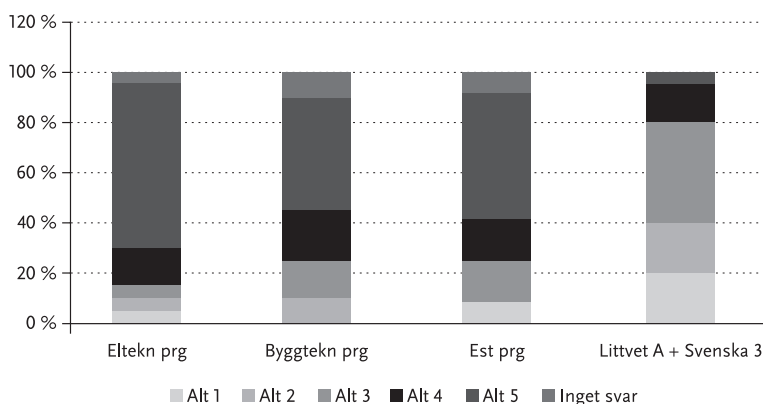
Av de sammanlagt tolv kommentarerna till fråga A10 kan sju bedömas som substantiella. Av dessa tar två fasta på konkreta inslag i berättelsen som förlägger den till förfluten tid och därmed förmedlar en enkel kontrast till samtiden: ”Häst och vagn finns inte nu [...]” (El 19), ”Idag finns det inte på samma sätt med [sic] tjänstefolk som då [...]” (Est 4). Ytterligare en kommentar rör den uppriktiga ton som respondenten har slagits av i novellen: ”Det är ju inte många som säger så vad dom tycker.” (Est 3) Som svar på den aktuella frågan finner jag den sistnämnda kommentaren gåtfull. Respondenten tycks sakna ord för att fullständigt förmedla sin tanke om novellen och lyckas därmed inte i kommentaren koppla samman fiktionsvärlden och den egna erfarenheten av samtiden. Detta förmår knappast heller de ovan citerade respondenter vars kommentarer rör textens historiska markörer. De senare (El 19, Est 4) ger uttryck för en konkret, bokstavlig förståelse av texten som endast mycket begränsat låter den inomlitterära världen belysa den utomlitterära.

Av de återstående fyra kommentarerna berör två ”själv mord” (El 10) respektive ”mobbing” (Est 2) som – underförstått – tidlösa fenomen, vilket tyder på att respondenterna har förmått urskilja en övergripande tematik i novellen och därmed besitter en viss analysförmåga. I de två resterande kommentarerna låter respondenterna förstå att novellens innehåll är allmängiltigt, men utan att närmare precisera hur: ”Det kan finnas någon som hamnar i samma situation.” (El 13), “[...] själva handlingen går att hitta på fler ställen” (Est 4). I de två sistnämnda formuleringarna förmedlas ett synsätt som ligger i linje med Martha Nussbaums distinktion mellan *history*, såsom redogörelse för det en gång inträffade och därmed oföränderliga, och *literature*, såsom uttryck för det hypotetiskt möjliga, en distinktion som i sin tur kan härledas till Aristoteles mimesislära och som även Torell har utgått från vid sin definition av *literary transfer* (jfr Nussbaum, 1990:171–172; Aristoteles, 1961:36; Torell, 2010:40). Respondenterna i de senast diskuterade kommentarerna (El 10, Est 2, El 13, Est 4) skulle därmed visa prov på *literary transfer*-kompetens. I dessa kommentarer förmedlas också viss analysförmåga, vilket skulle tyda även på performanskompetens.

Det sistnämnda begreppet innebär dock, sådant det definieras av Torell, såväl förmåga att analysera som att uttala sig om litterära texter. Samtliga kommentarer till fråga A10 brister i den sistnämnda bemärkelsen. De består av formuleringar som är så vaga och fåordiga att de endast fungerar som svaga länkar mellan respondenternas livsvärld och fiktionsvärlden. Så tyder även svarsresultaten på frågan "Har novellen förmedlat något som du kan tillämpa på ditt eget liv?" på en sådan bristfällig förmåga att sätta ord på sin läsning bland eleverna från gymnasiet. Flertalet respondenter har visserligen funnit att novellen inte förmedlar något som de kan "tillämpa på sitt eget liv", men närmare 20% av dem har ändå angett motsatsen, det vill säga markerat något av alternativen mellan 1 och 3, varav alternativ 1 motsvarar "Väldigt mycket". Det är företrädesvis dessa mer positiva respondenter som har valt att kommentera sina flervalssvar. Samtliga kommentarer kan dock beskrivas som lakoniska och vaga.

Om man nu jämför dessa resultat formulerade av gymnasisterna med dem uttryckta av studenterna i litteraturvetenskap A och Svenska 3, framträder såväl paralleller som mer eller mindre markanta skillnader mellan dessa båda kategorier av respondenter. Gymnasisterna har, som nämnts, företrädesvis besvarat frågan "Tycker du att novellen berättar något om vår samtid?" med svarsalternativen 4 eller 5, medan studenternas svar fördelar sig relativt jämnt över samtliga alternativ men med en viss övervikt för de mer positiva alternativen:

Tycker du att novellen berättar något
om vår samtid?



Figur 7.

Flertalet bland studenterna har, i likhet med gymnasisterna, valt att komplettera sina svar med fritt formulerade kommentarer, vilket kan tolkas som tecken på att frågan engagerar och i förlängningen som uttryck för vilja och/eller förmåga till *literary transfer*. Det handlar om 13 av 16 respondenter bland studenterna i litteraturvetenskap, respektive tre av fyra bland de blivande svensklärarna. Ett par av dessa kommentarer lyder: ”Lite grann, just att vårt samhälle idag är så känslomässigt avtrubbat, liksom Francine” (L9), ”Om mäns och kvinnors ojämlikhet i att ta ansvar. Kvinnan får bära skulden och skammen och är den som måste offras, mannen slipper undan.” (Sv5)

Så långt överensstämmer alltså studenternas svar relativt väl med gymnasisternas. Men uppenbart oseriösa kommentarer lyser helt med sin frånvaro bland de äldre respondenterna, likaså sådana kommentarer som tyder på en endast bokstavlig konkret förståelse av novellen. Bland de äldres svar ges heller inga exempel på uteslutande ytliga jämförelser mellan ett inomlitterärt historiskt tidsplan i novellen och ett utomlitterärt nu. Bland enkätsvaren formulerade av gymnasisterna gavs, som framgått, prov på kommentarer av båda dessa slag och detta utgör således den mest påfallande skillnaden mellan resultaten.

En stor majoritet av de universitetsstuderande besitter närmare bestämt förmågan att i novellen urskilja en övergripande tematik som pekar utanför texten. Några svar är alltför vaga eller fåordiga för att ge någon uppfattning om i vilken grad respondenten verkligen har utvecklat *literary transfer*- eller performanskompetens.⁵⁴ Men åter andra bland dessa kommentarer är betydligt mer substantiella. Genom att respondenterna här har tagit fasta på ett litterärt tema i novellen förmår de göra mer fördjupade och belysande jämförelser mellan texten och den egna samtiden än de respondenter bland gymnasisterna som enbart har ställt konkreta inslag i den utom- och den inomlitterära världen mot varandra. Bland de teman som de universitetsstuderande uppmärksammar i novellen såsom tidlösa eller ännu i vår nutida kultur aktuella hör samhällliga normers inflytande över enskilda människors handlande:

Då – orolig tid, ekonomiskt knapert för många, tappat tron på människan i o m 1: vkr [första världskriget]. Nu – visst utrymme för religion, men litet och begränsat, tron att mskan o ej Gud skapar sin egen norm och regler. Relativt (?). (L14)

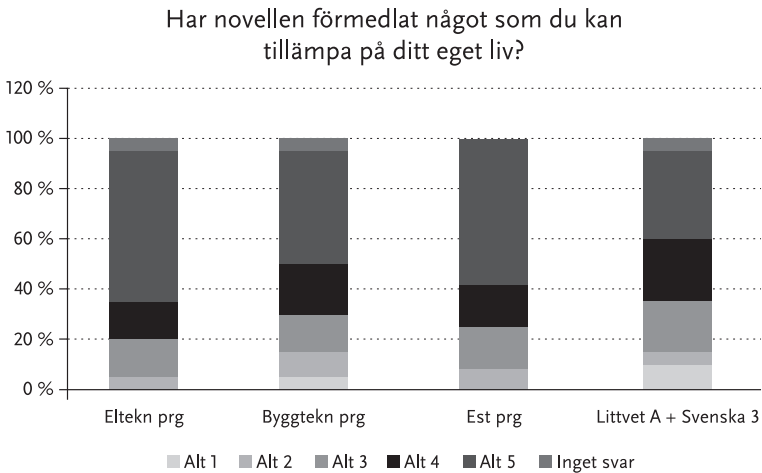
Ja, kan appliceras på normerna i vårt samhälle. Vad är otroligt skamligt i vår tid? (L20)

Några respondenter har så att säga gjort en skillnad mellan den utom- och den inomlitterära världens tids- och rumsaxel, och sålunda funnit att novellen gestaltar en problematik som visserligen inte är aktuell i deras egen samtida kultur, men sannolikt i andra nutida kulturer; fiktionen speglar därmed verkligheten och vår tid, men därmed inte nödvändigtvis vårt eget samhälle. Dessa respondenter relativiserar

54. Exempel på sådana vaga svar formulerade av respondenter ur denna äldre grupp: ”visst har människor liknande problem idag, men oftast går de att lösa på andra sätt.” (L6); ”Jag tycker att den kan anknytas till alla tider på ett moraliskt och medmänskligt plan.” (L8); ”Om människors tillvaro som individ i grupp.” (L15); ”Mer om tidigare tid. Trots att ämnen som tas upp går att koppla till vår samtid.” (Sv4)

med andra ord begrepp som aktualitet och samtid, vilket enligt min mening vittnar både om förmåga till själv- och omvärldsreflektion och analysförmåga, både om *literary transfer*- och performanskompetens: ”Det beror på vart i världen man är. I Sverige tror jag inte att många resonerar på det sättet längre, då de flesta av oss lever under andra förutsättningar än då.” (L18); ”Både ja och nej, visst finns det vissa kulturer (familje- och större sociala kulturer) som fortfarande ser med oblida ögon på bastarder och självmord därför är novellen aktuell ännu idag om än kanske inte som en generell beskrivare av dagens samhälle.” (Sv3) De mer erfarna respondenterna har alltså i högre grad svarat att, ja, Cora Sandels novell ”Konsten att mörda” berättar något om vår samtid” och förmedlar något som de kan tillämpa i sina egna liv. Att döma av detta resultat besitter de alltså en större *literary transfer*-kompetens än de mindre erfarna.

Även nästföljande fråga, ”Har novellen förmedlat något som du kan tillämpa på ditt eget liv?”, har i enlighet med detta besvarats mer positivt av de universitetsstuderande än av gymnasisterna:



Figur 8.

I likhet med de yngre respondenterna har de äldre dock förhållit sig mer negativa till denna fråga än till den föregående (”Tycker du att novellen berättar något om vår samtid?”) det vill säga i lägre ut-

sträckning valt svarsalternativen 1 och 2. Liksom gymnasisterna har de således sett fler beröringspunkter mellan novellen och en utomlitterär, allmän samtidskontext än mellan den skönlitterära texten och den egna privata livssituationen.

Att färre än hälften (40%) av de universitetsstuderande har funnit att Sandels novell förmedlar något som de kan tillämpa på sina egna liv, återspeglas även i de fria kommentarerna. Dessa är – med några få undantag – endast marginellt mer utförliga än gymnasis-ternas. Av tjugo respondenter har tolv underlåtit att alls formulera någon kommentar och ytterligare två har lakoniskt konstaterat: ”Inte direkt” (L12) och ”Svårt att ta ställning” (Sv4). Ännu en respondent har förstärkt det negativa svarsalternativet 5 (”Inte alls”) med kommentaren: ”nej, egentligen inte. Har svårt att se mig själv i en sån här situation.” (L6). En annan har understrukt det neutrala svarsalternativet 3 genom att i kommentaren framställa novellen som intetsägande: ”så omvälvande var den inte. Den är ganska quand même [sic].” (L15) Det återstår därmed fem respondenter som i kommentaren har nämnt hur texten förmedlar något som är tillämbart i det egna livet:

Våga berätta, våga känna, våga gå nära och bryta ner (L18)

Man borde visa välme [sic] och välvilja istället för det som uppvisas i novellen (L17)

Vara mer förstående för andras problem (L16)

Att inte falla för gruppträck, man driver inte någon till självdestruktiva handlingar trots att denna brutit mot normer. (L20)

Det tycker jag de flesta texter gör, denna öppnar upp för att se på andras livssituation. (L3)

Att endast 25% bland de universitetsstuderande har exemplifierat sådant som de har funnit personligt tillämbart i novellen, och att även dessa kommentarer – med undantag för L20:s – är tämligen

vagt formulerade, tyder på att frågan inte har engagerat dem i någon större utsträckning. Deras reaktioner överensstämmer därmed väl med de mindre skolade respondenternas. Även dessa förhöll sig, som nämnts, svalt till fråga A11.

Skulle det kunna vara annorlunda?

I gengäld tycks fråga A15 – som saknar flervalsoalternativ – ha engagerat såväl gymnasister som universitetsstuderande desto mera. Frågan lyder: ”Från och med mitten av novellen förklarar Francine omständigheterna kring Germaines död. Mot den bakgrunden: tycker Du att självmordet var oundvikligt eller hade det kunnat förhindras? I så fall: hur?” Andelen fritt formulerade svar är stor: 85 % från gruppen eltekniskt program, 80 % från gruppen från byggtekniskt program och 83 % från gruppen estetiskt program. Ungefär hälften av gymnasisterna som har svarat anser att Germaines självmord hade kunnat förhindras. Flertalet menar att händelseutgången skulle ha kunnat bli en annan om den unga kvinnans omgivning visat sig mer empatisk mot henne: ”De hade la kunnat stötta henne” (Bygg 11), för att citera en av kommentarerna. En framförd åsikt av motsatt slag är att självmordet hade kunnat undvikas om Germaine hade hanterat sin livssituation annorlunda. En av flera sådana synpunkter lyder: ”Så klart kan det undvikas, gäller att vara stark i sig själv” (Bygg 2). De resterande svaren förmedlar antingen åsikten att självmordet var oundvikligt eller att respondenten inte kan ta ställning. Liksom de ovan diskuterade fritt formulerade kommentarerna präglas dessa svar av en ordknapphet som låter ana en bristande förmåga att klä sina tankar i ord. Sammanfattningsvis tyder dock svaren på att en majoritet av eleverna i alla tre gymnasiegrupperna har varit såväl motiverade som kapabla att utifrån sin läsning reflektera över alternativa förhållningssätt och handlingsmöjligheter för de fiktiva karaktärerna. De har med andra ord visat sig förmögna och beredvilliga att, för att här återknyta till Nussbaums formulering, i litteraturen söka efter ”patterns of possibility – of choice, and circumstance” (Nussbaum, 1990:171).

Om svaren på fråga A15 alltså tyder på att respondenterna har varit beredda att reflektera över en förändring inom den litterära fiktionsvärlden, förmedlar däremot svaren på fråga A 23, ”Tycker Du att läsningen av novellen påverkar Din egen moraluppfattning?”, att de har varit mer slutna inför att låta den litterära texten förändra synen på den egna livserfarenheten – att *literary transfer* således har uteblivit. Svaren på denna fråga är i alla tre grupperna från gymnasiet i det närmaste entydigt ”nej”. Utvecklade kommentarer lyser helt med sin frånvaro. Detta svarsresultat tyder därmed på att respondenterna inte har förändrat sina föreställningsvärldar under inflytande av novellen, för att utnyttja Judith Langers terminologi.

Hur svarade då de mer erfarna läsarna på frågorna A15 och A23? Den förstnämnda – ”Från och med mitten av novellen förklarar Francine omständigheterna kring Germaines död. Mot den bakgrunden: tycker Du att självmordet var oundvikligt eller hade det kunnat förhindras? I så fall: hur?” – har besvarats jakande av den stora majoriteten bland studenterna från Litteraturvetenskap A och Svenska 3. Så till vida överensstämmer svaren med dem som har formulerats av gymnasisterna, om än de universitetsstuderande har uttryckt sig mer utförligt och nyanserat än de yngre respondenterna. Närmare bestämt har tolv av sexton respondenter från Litteraturvetenskap A besvarat frågan jakande, medan tre har uttryckt ambivalens och en har avstått från att alls fylla i något svar. Av de fyra respondenterna från Svenska 3 har samtliga uttryckt åsikten att självmordet hade kunnat förhindras om omgivningen hade handlat eller förhållit sig annorlunda. Svaret givet av respondent Sv4 avviker från samtliga övrigas genom att förlägga en del av skulden för mordet hos Francine: ”Det verkar som om Francine vetat att det skulle ske och på så sätt hade hon kunnat agera. Samtidigt verkar hon döma systemen för alla fel hon gjort?!” Detta svar tyder på en bristande förståelse av novellens innehåll. Francine och Germaine är inte systrar utan kusiner, och de händelser som föregick Germaines död var knappast av sådant slag att de gjorde det möjligt att exakt förutse vad som skulle ske. Resonemanget tyder på en förståelse av Germaines död såsom resultatet av en tydlig kedja av orsak och verkan, såsom

ett bokstavligt mord, i förväg planlagt och därmed möjligt att förhindra om mordplanen avslöjas i tid, eller ett i förväg planerat och signalerat självmord. Men brottet i Sandels novell är av ett subtilare slag. Svaret tyder, enligt min tolkning, på att respondenten inte har haft en tillräckligt utvecklad performanskompetens för att till fullo tillägna sig texten.

Tydligt avvikande från de övriga är också ett av de ambivalenta svaren som har formulerats av en respondent från Litteraturvetenskap A: "Om den aktuella skamkulturen inte hade funnits hade självmordet inte varit 'nödvändigt', men annars ser jag inte hur det skulle ha kunnat undvikas inom berättelsens ramar." (L19) Respondenten hänvisar här antydningvis till en särskild logik gällande för fiktionen, givet den gestaltade kontexten. "Inom berättelsens ramar" är självmordet oundvikligt, men utanför dessa hade det kunnat förhindras förutsatt att omgivningen hade haft andra värderingar. Den här studenten gör därmed en skillnad mellan den inom- och den utomlitterära verkligheten. Med Örjan Torells terminologi (2010 – en vidareutveckling av Torell, 2002) skulle man kunna formulera det så, att respondenten här påminner om den litterära textens "fiktionskontrakt med läsaren", vilket "mitt i inlevelsen ställer krav på fiktionsmedvetenhet", det vill säga medvetenhet om fiktionens "distans till verkligheten". Ytterligare ett sätt att uttrycka det är att svaret tyder på att den här respondenten inte lider av någon "literary transfer-blockering", vilken enligt Torell skulle kunna yttra sig så att "en fiktiv hund i texten lyfter läsarens tankar ut ur fiktionen till en egen hund därhemma, varvid fiktionen och därmed textens helhet raderas och läsningen går i stå och blir *olitterär*" (Torell, 2010:42–43, kurs. i orig.). När en sådan blockering förekommer torde den därmed leda till att *literary transfer*-kompetensen – "vi prövar fiktionens verklighetsbilder mot våra egna" – är hindrande för performanskompetensen, i det att den står i vägen för tolkningen av den litterära texten (Torell, 2010:42).

Ingen av de övriga respondenterna – vare sig bland gymnasister eller bland universitetsstudierande – gör som svar på denna fråga någon dylik distinktion mellan fiktion och verklighet. Detta faktum

kan naturligtvis dels förstås som att distansen mellan dessa världar i svaren är underförstådd; att det för respondenterna har varit självklart att ”Konsten att mörda” utgör en text som ”har ambitionen att tala om livet via gestaltade fiktionsverkligheter” och inte om en text som ”menar sig avhandla verkliga förhållanden i klarspråk” (Torell, 2010:40). Det är dock likaså tänkbart att vissa av dessa respondenter faktiskt har en bristande fiktionsmedvetenhet.⁵⁵ De resultat som redovisas här utesluter åtminstone inte att så är fallet. De mer erfarna respondenterna har visserligen visat prov på högre performanskompetens än de mindre erfarna, genom en större analys- och formulering förmåga. Ändå är det tänkbart att även deras performanskompetens skulle kunna stärkas genom att fokus ytterligare försköts mot träning av sådan förmåga inom den högre utbildningen. Samtidigt bör man naturligtvis ha i åtanke att dessa respondenter vid undersökningstillfället ännu befann sig i början av sina studier i litteraturvetenskap, varför man kan förvänta sig att deras performanskompetens kommer att öka längre fram i utbildningen.

Även resultaten av fråga A23, ”Tycker Du att läsningen av novellen påverkar Din egen moraluppfattning?”, är nära överensstämmande mellan å ena sidan gymnasister och å andra sidan universitetsstudenter, så till vida att en mycket stor majoritet har besvarat frågan fåordigt och nekande. De mer erfarna respondenterna har dock inte förhållit sig lika entydigt negativa och extremt kortfattade som gymnasisterna. Bland respondenterna från Litteraturvetenskap A har visserligen så många som elva av 16 respondenter besvarat frågan med ett enkelt ”nej”, eller med någon motsvarande fåordig formulering uttryckt ett nekande svar, till exempel: ”Nej, jag är fast i min moraluppfattning” (L17), eller, med viss tvekan: ”Inte nämnvärt ... tror jag.”(L15). En har avstått från att alls besvara frågan. De resterande fyra inom denna grupp har däremot, med olika grad av säkerhet och med olika motiveringar, besvarat frågan positivt:

55. Torell hävdar att även den didaktiska medvetenheten i detta avseende i Sverige är otillräcklig, inom såväl ungdomsskolan som universitetsundervisningen (2010:42-43). Han hänvisar här till Ekholm & Thorson (2009).

Möjligtvis förstärkt den en aning. (L18)

Ja den väcker ju frågor som gör att ens moraluppfattning utvecklas om man tar sig tid att fundera kring dem.(L20)

Ja, idag skulle inte Germaine känna samma tryck på att ta sitt liv. (L12)⁵⁶

Bland respondenterna från Svenska 3 har tre av fyra valt att besvara frågan och bland dem har samtliga formulerat sig nekande men något mer utvecklat och nyanserat än respondenterna från Litteraturvetenskap A:

Inte påverkat men man blir lite mer medveten. (Sv1)

Den stärker den moral som jag redan har med exempel på hur det inte ska få gå till i en familj. (Sv3)

Nej, jag anser att moralen i novellen skiljer för mycket från dagens moral. Däremot gör det att jag funderar över skillnaden mellan dåtidens moral och nutidens moral. (Sv4)

Åtskillnaden mellan svaren från å ena sidan de mer och å andra sidan de mindre erfarna respondenterna på frågorna A15 och A23 är alltså inte så stor. Fråga A15, "[...] tycker du att självmordet var oundvikligt [...]" har, av svarens utförlighet att döma, generellt engagerat även de universitetsstuderande respondenterna i högre grad än fråga A23, om den egna moraluppfattningen. Fråga A15 har vidare besvarats övervägande positivt inom samtliga respondentgrupper, medan fråga A23 av majoriteten tvärtom har besvarats negativt. Endast ett fåtal av de universitetsstuderande respondenterna har alltså svarat att läsningen av "Konsten att mörda" har påverkat deras moraluppfattning. Detta svarsresultat tyder därmed på att inte hel-

56. Det sistnämnda svaret är, i förhållande till frågan, inte helt adekvat och kan därmed bara med reservation räknas till de jakande svaren från Litteraturvetenskap A.

ler dessa respondenter har förändrat sina föreställningsvärldar under inflytande av novellen.

Sammanfattning och kritisk utblick

Lyckas då respondenterna i denna studie följa jagberättaren Madame i spåren i hennes roll som läsare? Vad respondenterna från gymnasiet beträffar måste svaret bli nekande. Eleverna är långt ifrån lika lyhörda och uppmärksamma på skiftningar i texten under läsningen av Sandels novell, som Madame under det att hon tar del av sitt hembiträde Francines berättelse. Å andra sidan är varken Madame eller dessa unga vuxna beredda att låta den berättelse de har tagit del av förändra sina respektive förståelsevärldar på något avgörande sätt. Gymnasieeleverna svarar att de inte har förändrat sin moraluppfattning. Madame förmedlar i slutet av novellen åsikten att ”det är väl bäst som det är”. Det är därmed tveksamt om *literary transfer* har skett i något av fallen.

De universitetsstuderande visar, genom sin större kapacitet att analysera och formulera sig kring Sandels novell och sin mer utvecklade förmåga att finna beröringspunkter mellan den utom- och den inomlitterära verkligheten, prov på en högre såväl *literary transfer* som performanskompetens. De kan därmed sägas gå i berättarens, Madames, efterföljd. Liksom hon är uppmärksam inför Francines berättelse, är de relativt lyhörda inför Cora Sandels text. Däremot är de endast marginellt mer benägna än gymnasisterna att relatera den skönlitterära texten till sitt eget liv och att förändra sin moraluppfattning i ljuset av novellen. Det sistnämnda resultatet är intressant och väcker frågan: Vilka – om några – fiktionstexter berör unga vuxna på ett personligt och moraliskt plan, på djupet, i Sverige i dag? Här framträder också en frågeställning för fortsatt forskning: Är det möjligt att urskilja drag i fiktionstexter som står i vägen för ett sådant engagemang – eller å andra sidan inslag som är oundgängliga för att det ska uppstå?

Orsakerna till att ”Konsten att mördar” i så liten utsträckning har uppmuntrat gymnasieeleverna i denna undersökning till att länka

fiktionsvärlden till den egna livserfarenheten är förstås flera, varav en sannolikt består i att novellens relativt komplicerade berättarstruktur som gör den svårtillgänglig. En sådan hypotes styrks av de resultat som Maritha Johansson redovisar i artikeln ”Att bygga upp en förståelse: Några aspekter på meningsskapande i svenska och franska gymnasieelevers läsning av en skönlitterär text”, som hon kommenterar: ”Som problematiskt framstår, i högre grad än den lexikala nivån, berättarstrukturen. Om man inte känner till hur olika berättarperspektiv kan användas uppmärksammar man inte växlingar i fokaliseringen [...]” (Johansson, 2015:166)

Vidare framgår det av såväl svensk som internationell forskning att huvudpersonens kön tenderar att ha betydelse för pojkars och mäns uppskattning av skönlitterära texter, och för deras läskompetens (se Taube, 2013:103). Att en majoritet av dessa respondenter från gymnasieskolan är av manligt kön kan således ha försvårat identifikation med de uteslutande kvinnliga namngivna karaktärerna. Med tanke på att novellen kretsar kring graviditet och oönskat moderskap och således en kvinnlig erfarenhetsfär, stryker den så att säga inte dessa respondenter medhårs. Genus utgör därmed en faktor som kan ha påverkat resultatet (jfr Malmgren, 1992; Olin-Scheller, 2006; Asplund, 2010). Därtill utspelar den sig i en kontext som är fjärran från samtliga av respondenternas livserfarenheter. I sin avhandling ägnad ”gymnasieelevers textvärldar” konstaterar Olin-Scheller att hennes ”studie visar att om undervisningen [i skönlitteratur inom ämnet svenska] ska vara meningsfull för eleverna, måste den anknyta till deras litterära repertoar” (Olin-Scheller, 2006:236). Den låga grad av identifikation som gymnasieeleverna ger uttryck för i den här presenterade studien, skulle således delvis kunna förklaras ur ett genusperspektiv och i termer av bristande överensstämmelse mellan elevernas och textens repertoarer, med påföljden att *literary transfer* många gånger har uteblivit. Att betydligt fler bland de universitetsstudierande respondenterna har varit villiga att och förmått att – för att återigen anspela på Torells definition av *literary transfer*-kompetens – ”pröva fiktionens verklighetsbilder” mot de egna, kan således förklaras mot bakgrund av samma faktorer. Tack

vare större läsvana och skolning i att tolka fiktionslitteratur har de varit bättre rustade att tillägna sig den moraliska problematik som novellen gestaltar. Det faktum att majoriteten bland dem är kvinnor kan därtill ha underlättat för fler att identifiera sig med novellens kvinnliga karaktärer och erfarenheter, än inom den mansdominerade kategorin från gymnasiet.

I artikeln ”GY 2011-säkrad? Förlag och författare om fiktionernas funktion i svenskämnet”, redogör litteraturvetaren Caroline Graeske för intervjuer med författare som har ”arbetat med utgivningen av läroböcker för svenskundervisningen efter den nya gymnasiereformen 2011”. Under dessa har det framkommit att de författare som har ”skrivit för yrkesprogrammen främst fokuserat ’enkelhet’, ’tydlighet’ och ett ’tydligt tilltal’”, liksom att elevernas egna erfarenheter och kommande yrkesliv bedöms som viktiga, ”medan sådant som rör stil, form och analys inte fokuseras i lika hög grad i arbetsuppgifterna” (Graeske, 2013:65). Ett annorlunda sätt att uttrycka detta vore således att man i dessa läromedel strävar efter att höja elevernas *literary transfer*-kompetens genom att i läromedlen spegla deras egen repertoar.

Novellen ”Konsten att mörda” avviker följaktligen, till både form och innehåll, från de texter och uppgifter som man vid dessa läromedelsförlag har funnit lämpliga för elever från yrkesförberedande program, vilket delvis kan förklara utfallet av den här presenterade receptionsstudien, det vill säga att uttryck för *literary transfer*-kompetens förekommer endast i liten omfattning och prov på performanskompetens knappt alls bland respondenterna från gymnasieskolan. Svaresresultaten från de 40 eleverna från yrkesförberedande program och de tolv från högskoleförberedande program skiljer sig heller inte nämnvärt åt. Denna skillnad kan dock beräknas öka under elevernas gymnasietid, med tanke på att eleverna vid de yrkesförberedande programmen kommer att få färre undervisningstimmar i svenska än eleverna med högskoleförberedande studieinriktning, och även förses med läromedel som i lägre utsträckning ger möjlighet till att utveckla analysförmåga än motsvarande läromedel riktade till övriga elever.

Vad denna undersökning visar är att det tycks råda ett samband mellan de universitetsstuderandes högre performanskompetens och deras, att döma av de här diskuterade svarsresultaten, likaså större *literary transfer*-kompetens. Den senare kompetensen förefaller alltså inte enbart vara resultatet av ett självbespeglade förhållningssätt till skönlitteraturen, utan likaså av en mer utvecklad förmåga att tolka och uttrycka sig om litterära texter.

Resultaten talar alltså för att utveckling av *literary transfer*-kompetens förutsätter ett visst mått av performanskompetens. Länkning mellan den litterära fiktionsverkligheten och den egna livserfarenheten förutsätter kapacitet att analysera den litterära texten liksom förmåga att klä sina tankar i ord.

Referenser

- Aristoteles (1961). *Om diktkonsten jämte den anonyma skriften Om den stora stilen*. Övers. Stolpe, J. Stockholm: Natur och Kultur.
- Asplund, S.-B. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling: Gemenskap och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*. Karlstad University Studies 2010:4. Karlstad: Karlstads universitet. Även på <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:292579/FULLTEXT02.pdf> [hämtad 2015-05-21].
- Billing, AC. (2002). *"Hvad er sannhet?" Studier i Cora Sandels novellistik*. Oslo: Solum Forlag.
- Ekholm, C. & Thorson, S. (red.) (2009). *Främlingskap och främmandegöring: Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Göteborg: Daidalos.
- Genette, G. (1983). *Nouveau discours du récit*. Paris: Éditions du Seuil.
- Graeske, C. (2013). "GY 2011-säkrad"? Förlag och författare om fiktionernas funktion i svenskämnet. I Skar, G. & Tengberg, M. (red.), *Läsning!* (s. 56–72). Svenskläraryrskrift. Svenskläraryrskriften 236.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Johansson, M. (2015). Att bygga upp en förståelse: Några aspekter på meningsskapande i svenska och franska gymnasieelevers läsning av

- en skönlitterär text. I Tengberg, M. & Olin-Scheller, C. (red.), *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (s. 157–168). Malmö: Gleerups.
- Langer, J. (2005/1995). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Övers. Sörmark, A. Göteborg: Daidalos.
- Leffler, Y. (2013). Fiktiva berättelser utvecklar oss till människor. I Björkman, J. & Fjæstad, B. (red.), *Läsning: Riksbankens jubileumsfonds årsbok 2012/2013* (s. 113–121). Göteborg & Stockholm: Makadam.
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola* (2011). Stockholm: Skolverket, tillgänglig via www.skolverket.se [hämtad 2015-07-09].
- Malmgren, G. (1992). *Gymnasiekulturer: Lärare och elever om svenska och kultur*. Lund: Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet. Book Thesis.
- McCormick, K. (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Nussbaum, M. C. (1990). *Love's knowledge: Essays on philosophy and literature*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Sandel, C. (1935). *Mange takk doktor*. Oslo: Gyldendal.
- Sandel, C. (1960/1935). Konsten att mörda. I förf:s *Vårt krångliga liv. Noveller i urval av Odd Solumsmoen* (s. 157–162). [Ingen översättare angiven.] Stockholm: Forum.
- Skolverket (2014). Pisa 2012. www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pisa/pisa-2012-1.167616 [hämtad 2015-08-13].
- Taube, K. (2013). Flickors och pojkers förmåga och lust att läsa. I Björkman, J. & Fjæstad, B. (red.), *Läsning: Riksbankens jubileumsfonds årsbok 2012/2013* (s. 101–112). Göteborg & Stockholm: Makadam.
- Torell, Ö. (2002). Kapitel 1–4. I Torell, Ö. (red.), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (s. 11–100). Härnösand: Institutionen för humaniora, Mitthögskolan. Rapport nr 12.
- Torell, Ö. (2010). Fokus på fiktionen stoppar mordet på Mozart. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 3–4, 39–45.
- Wolf, L. (2002). *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur.

6

Hur uppfattar svenska ungdomar en samtida israelisk berättelse om Förintelsen?

SKANS KERSTI NILSSON

Introduktion

En hel del forskning tyder på att unga vuxna i dag inte är märkbart intresserade av litteraturläsning.⁵⁷ Enligt reader response-forskarna Olivia Fialho, Sonia Zyngier och David Miall (2011) anser dagens studenter att litteraturläsning inte är nödvändig för dem. Huruvida detta pekar på problem i litteraturundervisningen eller på problem med läsning *i sig*, menar man är oklart. Medieforskarna Jostein Gripsrud, Jan Fredrik Hovden och Hallvard Moe (2011) visar att norska studenters intresse för kvalitetslitteratur har försvagats avsevärt under perioden 1998–2008. Denna utveckling kan påverka förmågan att välja lässtrategi för olika typer av texter. Bristande intresse för läsning av olika typer av litteratur kan även resultera i bristande förståelse för berättelser från andra historiska, kulturella och politiska kontexter. Förståelse för människors liv genom berättelser är viktigt av demokratiska skäl, vilket framgår av den nationella läroplanen i Sverige (*Läroplan*, 2011:160; jfr Malmgren, 2003).

57. Detta kapitel utgör en omarbetad version dels av ett engelskspråkigt föreläsningsmanuskript som har översatts till svenska av Malin Niklasson, dels av en tidigare publicerad artikel, se S. K. Nilsson (2013), "Att förstå verkligheten genom litteraturen: En undersökning av unga vuxnas fiktionläsning utifrån deras skattningar och kommentarer", *Didaktisk tidskrift*, 23 (1), 387–401. Den kan hämtas via Högskolans i Borås gemensamma forskningsdatabas, tillgänglig via <http://bada.hb.se>.

Ökad tid använd på elektronisk läsning på digitala läsverktyg kan emellertid utgöra ett problem för av djupläsning (Carr, 2011; Piper, 2012; Wolf, 2007). Skärmbaserad läsning främjar skumläsning och avskanning, sökning efter nyckelord, engångsläsning, icke-linjär läsning och selektiv läsning. Detta kan leda till att minskad tid används till koncentrerad och reflekterande djupläsning (Liu, 2005; Mangel, Walgermo & Brønnick, 2013). I anslutning till detta visar PISA-rapporter från 2009 och 2012 en tydlig försämring i läsförståelse bland svenska 15-åringar, vilket kan leda till samhälleliga och demokratiska problem.

Djupläsning bygger på läsarens emotionella och kognitiva förmåga att försjunka i och absorberas av en text. Ur ett fenomenologiskt perspektiv innebär läsning en förflyttning från utanför (objekt) till innanför (subjekt) (Poulet, 1969). Från att ha varit objekt blir texterna bilder och idéer, alltså mentala begrepp: "They are the thoughts of another, and yet it is I who am their subject. [...] I am thinking the thoughts of another." (Poulet, 1969:55) Empirisk läsforskning, som ofta anknyter till fenomenologin, bekräftar att läsning av skönlitteratur har förmågan att inbegripa jaget och fördjupa självförståelsen i vardagslivet (Kuiken, Miall & Sikora, 2004). Enligt psykologerna Raymond Mar och Keith Oatley (2008) är fiktionens funktion huvudsakligen att bidra till social kunskap snarare än till allmän kunskap om världen. Medie- och kulturforskaren Frank Hakemulder (2000) visar också att litteraturläsning – för att återropa hans boktitel *Moral Laboratory* – kan användas till att pröva olika etiska positioner som i ett experiment: "Reading narratives is a thought-experiment. Readers try out to certain roles and reflect on the consequences of these roles." (2000:26)

Även om sambandet mellan empati och altruism inte är fastställt, är fiktionläsning likväl ett sätt att prova olika roller, något som även bekräftas av litteraturforskarna Rita Felski (2008) och Suzanne Keen (2007).

Begreppet "djupläsning" används i dag om ett långsamt, kontemplativt sätt att läsa som definierats så här:

By *deep reading*, we mean the array of sophisticated processes that propel comprehension and that include inferential and deductive reasoning, analogical skills, critical analysis, reflection, and insight. The expert reader needs milliseconds to execute these processes; the young brain needs years to develop them. Both of these pivotal dimensions of time are potentially endangered by the digital culture's pervasive emphases on immediacy, information loading, and a media-driven cognitive set that embraces speed and can discourage deliberation in both our reading and our thinking. (Wolf & Barzillai, 2009:130)

Djupläsning har kommit att stå i motsats till digital läsning där den senare representerar ytlig läsning, utan långsiktig bearbetning eller djupare kognition (Birkerts, 1994). Kulturkritikern Sven Birkerts menar att djupläsning och digital läsning kan kontrasteras på samma sätt som kontemplativt och analytiskt tänkande, vilket gör den kontemplativa djupläsningen mer "distinkt" och nödvändig (Birkerts, 2010). Frågan har uppmärksammats i neurologisk forskning av kognitionsforskaren Maryanne Wolf (2007), som framhåller att det återstår en hel del inom pedagogisk forskning för att den digitala läsningen ska kunna uppfylla djupläsningens effekter (Wolf & Barzillai, 2009).

Martha Nussbaum (2001) drar slutsatsen att undervisning i dag, genom konstens och humanioras försvagade ställning, leder till individualisering i riktning mot "pathological narcissism [and] citizens who have difficulty connecting to other human beings with the sense of the human significance of the issues at stake" (2001:430). Enligt henne innebär utbildningsfilosofi att syfta mot globalt medborgarskap, vilket är motsatsen till snäv individualism och konsumism: "The goal of producing world citizens is profoundly opposed to the spirit of identity politics, which holds that one's primary affiliation is with one's local group, whether religious or ethnic or based on sexuality or gender." (Nussbaum, 1997:109-110) En sådan målsättning förutsätter förmåga att läsa med inlevelse, medkänsla och eftertanke.

Litteraturen berättar om vad som kan inträffa i mänskligt liv.⁵⁸ "Narrativ fantasi" (*narrative imagination*) är ett begrepp som används för att förklara möjligheten för läsaren att reflektera kring hur livet kan te sig för andra människor eller andra levande varelser i andra historiska, kulturella eller politiska kontexter.⁵⁹ Genom att konfronteras med ett uppdiaktat liv får läsaren uppleva situationer som hon eller han kanske aldrig skulle komma att få personlig erfarenhet av. Nussbaum hävdar att denna typ av läsning både skänker insikter i social rättvisa och utvecklar läsarens etiska förmåga (Nussbaum, 1995:12). Ett annat sätt att på teoretisk väg förklara förmågan att förstå berättelser har presenterats av litteraturteoretikern Anders Pettersson (2012) utifrån begreppen "analogi" och "applikation". Applikation förklaras som en relation mellan text och värld på följande vis:

[...] a reader who performs an application focuses on an element (x) in the text and relates it to an element or possible element (y) in the real world. The comparison places something, y , in the real world in a new light, or perhaps it revives a perspective on y with which the reader was already familiar. (2012:2)

Petterssons teoretiska analys bidrar således till att förklara att och hur applikation med stöd av analogier överbryggat relationen mellan text och verklighet. Det är enligt honom grundläggande för mänsklig tankeverksamhet och att betrakta som konstens "rotsystem". Detta förklarar också varför fiktionsläsning möjliggör förståelse för andra

58. Se Aristoteles (1994:37). Passagen förtjänar att citeras: "[att] diktarens uppgift inte är att säga det som har hänt, utan det som skulle kunna hända, det vill säga det som är möjligt enligt sannolikhet och nödvändighet. [...] diktningen [är] också mer filosofisk och seriös än historieskrivningen; diktningen säger det allmängiltiga, historieskrivningen det enskilda."

59. Begreppet *narrative imagination* är centralt i Nussbaums förslag till målsättning för en utbildning i världsmedborgarskap i *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education* (1997). Begreppet introducerades av henne redan i *Poetic justice* (1995) för att visa betydelsen av föreställningsförmågan, *imagination*, för att understödja social och politisk rättvisa.

människors liv även ur ett globalt och historiskt perspektiv (Pettersson, 2012:230–231).

Syfte, metod och forskningsdesign

Med utgångspunkt i de ovanstående reflektionerna är syftet med denna studie att undersöka i vilken utsträckning och på vilka sätt unga vuxna i åldern 16–25 år genom självskattning och kommentarer visar sin uppfattning av innehåll och mening i en berättelse från en annan historisk, kulturell och politisk tradition och miljö. Vidare undersöks huruvida reflektioner kring etiska, politiska och sociala frågor förekommer och om analogier dras till andra, jämförande erfarenheter.

För att uppnå bredd i datainsamlingen har både kvalitativ och kvantitativ metod valts. Studien, som genomfördes i klassrum, består av tre delar. Först lästes en novell högt av deltagande forskare medan eleverna följde med i ett eget exemplar av novellen. Elevernas skriftliga kommentarer om sina reaktioner på berättelsen, det vill säga deras viktigaste känslor, tankar, associationer och reflektioner, sammanställdes. Därefter samlades kvantitativa data in med hjälp av en enkät indelad i fyra sektioner bestående av sammanlagt 43 frågor. Sektionerna var A) frågor om upplevelser knutna till novellen; B) frågor om vanor vid läsning av fiktion; C) frågor om medievanor, främst av tv och internet; D) frågor om kön, ålder, skolform, vilket språk som talas i hemmet. Sektionerna A, B och C var huvudsakligen arrangerade efter Likertskala 1–5, till någon del i form av flervalfrågor. Alla frågor lämnade utrymme för personliga kommentarer.

Deltagare var unga vuxna i åldern 16–25 år från gymnasieskolans högskoleförberedande och yrkesförberedande program (åldersgruppen 16–19 år) och elever på folkhögskola (åldersgruppen 19–25 år):

| Skolform | Kön: Man | Kön: Kvinna |
|---|----------|-------------|
| Gymnasieskola, högskoleförberedande | 21 | 29 |
| Gymnasieskola, yrkesförberedande | 44 | 6 |
| Folkhögskola: Intro- och yrkesförberedande kurser | 12 | 18 |
| Summa | 77 | 53 |

Tabell 1: Respondenter representerade utifrån skolform och kön. N=130.

Av de 130 deltagarna var 50 från högskoleförberedande program, 50 från yrkesförberedande och 30 från folkhögskola. Könsfördelningen var 77 män (59 %) och 53 kvinnor (41 %). Grupperna, som representerade högskoleförberedande program och folkhögskola, var kvinnodominerade medan gruppen som representerade yrkesförberedande program var mansdominerad. Dominerande i högskoleförberedande program var Globala studier bland kvinnor medan fordonsprogrammet dominerade bland män i yrkesförberedande program. Datainsamlingen genomfördes av forskaren. Information om projektet delades ut tillsammans med instruktioner och samtycke till deltagande samlades in.

Den fiktionella berättelsen i fokus

Novellen ”Skor” (2009/2004) av Etgar Keret (f. 1967) berättar om en israelisk pojkes konfrontation med Förintelsen i samband med ett museibesök och hans uppgörelse med sitt personliga och kollektiva förflutna under en fotbollsmatch.⁶⁰ Berättelsen är ett exempel på hur nya generationer av författare tar sig an Förintelsen och vad vi kan lära oss av den i dag.⁶¹

Pojken, vars morfar dog i ett koncentrationsläger, uppmuntras

60. Novellen gavs ursprungligen ut i *Gaza blues: Different stories* (2004), en volym tillkommen i samarbete med den palestinsk-brittiske författaren Samir El-Youssef. Vid undersökningen framlades den svenska översättningen i *Goda intentioner* (2009).

61. Jfr t.ex. *After Testimony* (Lothe, Rubin Suleiman & Phelan, red., 2012).

av museiguident, som själv överlevde Förintelsen, att aldrig glömma vad tyskarna gjorde mot det judiska folket. När pojkens föräldrar ger honom ett par Adidasskor tillverkade i Tyskland, ställs han inför en lojalitetskonflikt. Han övervinner denna under en fotbollsmatch, när han trots allt bestämmer sig för att använda Adidasskorna och i sin fantasi föreställer sig att hans morfar stödjer hans beslut genom att "hjälpa" honom att göra det avgörande målet. Berättelsen övergår från sorg och skuld till hågkomst och försoning i pojkens sinne. För att tillämpa metaforiska begrepp: genom att använda skorna, en symbol för Tyskland enligt den gamle museiguident, genomgår pojkens sinne en metamorfos som gör det möjligt för honom att överföra det förflutna in i framtiden utan att vare sig glömma eller förneka.

Denna novell valdes på grund av sin utgångspunkt i en historisk verklighet och sin tematisering av frågan om hur skuggan av politisk aggression och krig kan överföras till yngre generationer. Novellen visar fram möjligheterna att överbrygga aggressioner och hämnd genom försoning. Dess perspektivrikedom och många dimensioner erbjuder goda möjligheter till samtal och diskussion i undervisnings-sammanhang.⁶²

**”Vilka är dina viktigaste emotionella reaktioner,
tankar, associationer och reflexioner på novellen?”
Resultat av skriftliga kommentarer, sektion A**

Följande presentation av kvalitativa resultat är baserade på den öppna frågan A1 och på kommentarer till kvantitativa frågor i sektion A. Respondenterna identifieras med hjälp av kombinationer av X och Y för skolform, M och K för kön samt löpnummer.⁶³ Den öppna frågan

62. Se Asia-European Classroom (AEC), "Learning beyond boundaries", www.itiscannizzaro.net/Ianni/booksweb/home/index.htm [hämtad 2015-05-12].

63. X och XX betecknar högskoleförberedande program; XXX och XXY yrkesförberedande program; XYY, YYY och Y folkhögskoleutbildningar.

Vilka är dina viktigaste emotionella reaktioner, tankar, associationer och reflexioner på novellen? besvarades av 93%. Majoriteten av kommentarerna bestod av nyckelord som "ilska", "hat", "ledsenhet", "sorg", "lycka". I mindre utsträckning bestod kommentarerna av fullständiga meningar, som visade elevens genomtänkta och genomarbetade reflektioner. Syftet med den öppna frågan var att ge möjlighet att utveckla personliga tankar i mötet med texten utan att den diskuterades gemensamt. Skriftliga reaktioner som dessa kan, enligt Michail Bachtin (1986), jämföras med talakter eller yttranden:

Any utterance – oral or written, primary or secondary, and in any sphere of communication – is individual and therefore can reflect the individuality of the speaker (or writer); that is, it possesses individual style. (1986:63)

Ettordskommentarer, som oftast förekom, tillskrivs dock av Bachtin inte samma meningsinnehåll som fullt utvecklade meningar (1986:87).

Kvalitativa resultat sammanställda utifrån skolform

GYMNASIESKOLA: HÖGSKOLEFÖRBEREDANDE PROGRAM

Av 50 elever, varav 25 förstaårselever och 25 andraårselever, besvarade 47 stycken fråga A1. Majoriteten av förstaårseleverna uttryckte ilska och hat mot alla former av förtryck men även sympati för pojakens kärlek till sin morfar. Andraårseleverna uttryckte medvetenhet om att olika synsätt förekommer hos barn och vuxna. Jämförelser mellan förstaårselevs och andraårselevs kommentarer till novellen tyder på en viss skillnad i mognad som kanske kan relateras till ålder.

En manlig elev (XM25) menar att det är intressant att inse hur känslor och attityder så tydligt skiftar från en generation till en annan, något som illustreras av den gamle judiske museiguident, som desperat försöker överföra sin avsky till den yngre generationen. Respondenten reflekterar kring de tyska Adidasskorna:

Han [pojken] ser sin morfar som människa snarare än de smärtor han och andra judar gick igenom, och börjar gilla de tyska skorna snarare än att hata dem. Jag tror att detta är för att protagonisten aldrig har upplevt Förintelsen och de trauman som följde, inte ens bilder och ord från de som var med om det kan ge en genuin association till tinget. Jag tror att den nuvarande generationen kommer alltid vara ignorant om den äldres kamper och trauman.

Kommentaren tyder på reflektioner kring allmänmänskligt beteende snarare än kring berättelsens försoningstema.

GYMNASIESKOLA: YRKESFÖRBEREDANDE PROGRAM

Av de 50 deltagarna i detta urval kommenterade 39, samtliga förstaårselever, fråga A1. 13 elever uppgav att de ”inte hade fått några känslor överhuvudtaget”, 6 var uttalat negativa till novellen och endast 2 tydligt positiva. Emotionella och etiska kommentarer av 4 respondenter vittnade om en medkänsla med det judiska folket. Hat mot dagens tyska befolkning är enligt 2 respondenter inte acceptabelt, medan 2 däremot ansåg att så är fallet. Enligt XXXM₁₂ ska man inte blicka bakåt mot det förflutna, dvs. Förintelsen: ”Jag tycker att det är onödigt att gräva i gammalt damm. Det har redan hänt och ingen människa kan göra något åt det.”

Av kommentarerna framgår vidare att 4 respondenter antog att berättaren var en flicka, tydligast i samband med kommentarer till Adidasskorna. Exempelvis menar XXXM att: ”mot slutet hade jag en känsla om att hennes morfar som dog i Tyskland var i hennes skor, eftersom hans liv slutade där”. Ovana vid att använda och uppfatta metaforer var också vanlig. XXYM₁₂ gör sin egen tolkning för att skapa mening: ”Att hans morfar sparade skorna, för han och var [sic] rädd så inte ett minne skulle försvinna.” Kommentarer som dessa tyder på mindre utvecklade läsförmåga, ovana vid metaforer och en oklar uppfattning och kunskap om Förintelsen.

FOLKHÖGSKOLA

Av 30 respondenter kommenterade 26 fråga A1. Vissa uttryckte känslor som värme för sina egna morfäder medan andra reagerade med känsla inför barns inre världar. En elev, XYM8, som utbildar sig till fritidsledare, ansåg att novellen tog barnens parti:

Novellen visar, i mitt tycke, på vad som händer när ett överordnat system söker pålägga sin logik på ett subjekt (i det här fallet pojken och hans skolkamrater), som inte förmår eller inte finner det relevant, att tolka det som presenteras på ett av det överordnade systemet önskat sätt. Vi ser här en skarp kontrast mellan barnens värld och skolans/statens. Vad som blir kvar av ursprunget blir tolkat genom barnets symbolvärld, och får rentav vidare konsekvenser än vad som avsetts. Barnets förhållningssätt till sina skor färgas, och även till sin familj. Texten upplevs fyndig och förnöjsam, men samtidigt i de bristande kommunikationerna, speciellt inom familjen, känner jag en stark vemodighet.

Etiska kommentarer om vikten av att inte skuldbelägga dagens tyskar för Förintelsen framkom i flera fall. Några elever framhöll personliga erfarenheter av krig som flyktingar. Andra läste berättelsen bokstavligt. En elev ansåg att museiguiden talade sanning om att tyska produkter tillverkats av judiska kroppar, medan andra kommenterade frustrerat: ”Detta var en typisk mindfuck novell med luddiga förklaringar [...]” (XYM7) och ”Jag tycker att den var sjuk. Inte det minsta verklighetsbaserad, och helt obegriplig. Fånig.” (YK6) Reaktionen som dessa tyder på att mindre utvecklade läsförmåga resulterar i begränsade möjligheter att uppfatta metaforik och estetiska kvaliteter samt begränsad förmåga att kunna skilja fiktion från verklighet.

Bearbetning av kvantitativa data och resultat

Nedan presenteras ett urval av de resultat, som framkom av de kvantitativa frågorna i sektion A, B och C bearbetade i SPSS. Svartal-

nativen, utformade enligt Likertskala 1–5, har här sammanfattats i tre grupper: positionerna 1 och 2, position 3, positionerna 4 och 5. Benämning följer de yttre positionerna, det vill säga 1 och 2 för negativt, 4 och 5 för positivt.

Från sektion A valdes 13 frågor vilka sammanställdes i 4 index. Angivelser inom parentes syftar på frågornas placering i enkäten.

Index 1: Inträde i berättelsens värld

F1 (A2): Vad tyckte du om berättelsen? Är den på det hela taget lätt eller svår att förstå?

F2 (A4): Tycker du att berättelsen är intressant?

Index 2: Reflektioner – metakognition

F3 (A5): Vilka typer av reaktioner väcker berättelsen?

a) Känslor?

b) Tankar om rätt och fel?

c) Minnen av personliga erfarenheter?

Index 3: Igenkänning och identifikation

F4 (A6): Känner du igen dig själv i pojken och berättaren?

F5 (A7): Känner du igen dig själv i någon situation i berättelsen?

F6 (A8): Känner du igen dig själv i någon miljö i berättelsen?

Index 4: Kognition och nytta

F10 (A12): Tycker du att du har lärt dig något av berättelsen om hur det kan vara att växa upp i Israel?

F11 (A13): Tycker du att den här berättelsen har lärt dig något om hur det kan vara att växa upp i skuggan av ett krig?

F12 (A18): Har den här berättelsen förmedlat något som skulle kunna vara användbart för dig i ditt eget liv?

*Kvantitativa resultat – korstabulering av
index och variabler*

Resultatet nedan presenterar yttre positioner 4 och 5, det vill säga positiva reaktioner i procentandelar.

INDEX 1: INTRÄDE I BERÄTTELSENS VÄRLD

Resultaten visar att 78 % av eleverna oavsett skolform och kön upplevde berättelsen som lätt att förstå och intressant. Det innebär att inträdet in i berättelsens värld upplevs som enkelt för majoriteten, för kvinnorna i högre grad än för männen, för elever på högskoleförberedande program i högre grad jämfört med övriga skolformer.⁶⁴

INDEX 2: REFLEKTIONER – METAKOGNITION UPPDELAT

EFTER EMOTION, ETIK OCH ERFARENHET

Resultaten under punkt 2a visar att 30 % av eleverna, oavsett skolform och kön, bekräftade emotionella reaktioner. Elevernas metakognitiva förståelse av sina reaktioner gentemot berättelsen kan betraktas som relativt låg; kvinnorna reagerar mer positivt än männen, elever i högskoleförberedande program mer positivt än i andra skolformer.⁶⁵

Resultaten under punkt 2b visar att 33 % av eleverna, oavsett skolform och kön, bekräftade etiska reaktioner. Detta innebär att elevernas metakognitiva förståelse för etiska aspekter i novellen var relativt låg. Kvinnorna visar högre förståelse än männen. Elever i högskoleförberedande program visar högre förståelse än elever i övriga skolformer.⁶⁶

64. Fördelade på kön visar resultaten att 77 % av männen och 81,1 % av kvinnorna uppfattade novellen som intressant och lätt att förstå. Fördelat på skolform visade 88 % av eleverna i högskoleförberedande program, 80 % i folkhögskola och 68 % i yrkesförberedande program positivt resultat.

65. Fördelat på kön visar resultatet att 24 % av männen och 39,6 % av kvinnorna reagerade emotionellt på novellen. Fördelat på skolform reagerade 44,9 % av eleverna i högskoleförberedande program emotionellt, jämfört med 23,3 % i folkhögskola och 20 % i yrkesförberedande program.

66. Fördelat på kön visade resultatet att 22,7 % av männen och 39 % av kvin-

Resultaten under punkt 2c visar att endast 15 % av eleverna, oberoende av skolform och kön, har reflektioner kring egna erfarenheter. Detta visar att elevernas grad av metakognitiva reflektioner var låg hos männen, lägre än hos kvinnorna, i yrkesförberedande program lägre än i övriga skolformer. Att resultatet bland elever i folkhögskola är jämförelsevis högt, 36,6 %, kan bero på att det i denna grupp fanns fler respondenter med invandrarbakgrund än i de övriga skolformerna.⁶⁷

INDEX 3: IGENKÄNNING OCH IDENTIFIKATION

Resultaten visar att 34 % av eleverna, oavsett skolform och kön, kände igen sig och/eller identifierade sig med någon aspekt av berättelsen. Detta innebär att igenkänning och identifikation i berättelsen var relativt låg. Dessa kvaliteter var högre hos kvinnorna än hos männen och högre bland elever i högskoleförberedande program jämfört med elever i de övriga skolformerna.⁶⁸

INDEX 4: KOGNITION OCH NYTTA

Resultaten visar att 36,9 % av eleverna, oavsett skolform och kön, ansåg att de hade lärt sig något av novellen. F10: ”Tycker du att du har lärt dig något av berättelsen om hur det kan vara att växa upp i Israel?” besvarades positivt av 18 %. F11: ”Tycker du att den här berättelsen har lärt dig något om hur det kan vara att växa upp i skuggan av ett krig?” besvarades positivt av 25 %. F12: Har den här

norna reagerade positivt på etiska frågor. Fördelat på skolform reagerade 57,1 % av eleverna i högskoleförberedande program, 30 % i folkhögskola samt 12 % i yrkesförberedande program på detta sätt.

67. Fördelat på kön svarade 13,2 % av männen och 18,8 % av kvinnorna positivt på sådana reaktioner. Fördelat på skolform visade resultatet att 10 % av eleverna i högskoleförberedande program, 36,6 % i folkhögskola samt 8 % i yrkesförberedande program hade minnen av liknande upplevelser.

68. Fördelat på kön kunde 31,5 % av männen, och 37,8 % av kvinnorna identifiera sig med någon aspekt av novellen. Fördelat på skolform svarade 44 % av eleverna i högskoleförberedande program, 36,6 % i folkhögskola samt 22 % i yrkesförberedande program positivt på denna fråga.

berättelsen förmedlat något som skulle kunna vara användbart för dig i ditt eget liv?” besvarades positivt av 8,5%.⁶⁹ Detta innebär att berättelsen uppfattas ha tillfört kunskap och nytta i mycket liten utsträckning.

SAMMANFATTNING

Majoriteten tyckte att berättelsen var lätt att förstå, intressant och hade en grundläggande idé eller tematik. Detta innebär att inträdet i berättelsens värld uppfattades som enkelt. Å andra sidan reflekterade majoriteten inte kring sina känslor, sina tankar om rätt och fel eller sina erfarenheter. Majoriteten kände inte igen sig i berättelsen med stöd av identifikation. Majoriteten upplevde inte att berättelsen tillfört kunskap och förståelse för andra historiska, kulturella och politiska kontexter; inte heller hade berättelsen tillfört någonting av nytta för det egna livet. Fördelat på skolform visar resultaten att elever i högskoleförberedande program är generellt mer positiva till berättelsen jämfört med elever i yrkesförberedande program och i folkhögskola. Fördelat på kön visar resultaten att kvinnorna var generellt mer positiva till berättelsen än männen. Slutsatsen som helhet är emellertid att unga vuxna enligt denna studie inte uppfyller Skolverkets mål för läroplanen i svenskundervisningen för gymnasiet.

Vad innebär uppskattning av fiktionsläsning och internetanvändning för resultaten?

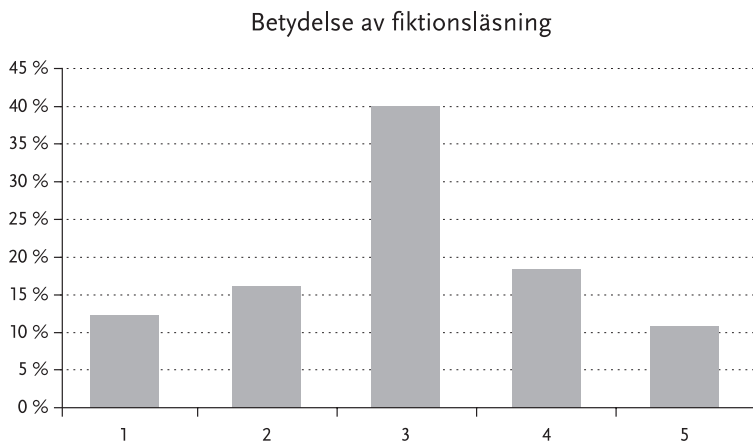
Fråga B1: ”Vilken betydelse har fiktionsläsning för dig?” skattas enligt en Likertskala 1–5.

69. Fördelat på kön hade 35 % av män och 37,8 % av kvinnor lärt sig något av novellen. Fördelat på skolform svarade 46 % av eleverna i högskoleförberedande program, 20,2 % i folkhögskola och 35,8 % i yrkesförberedande program positivt på detta.

| 1= Ingen betydelse alls | 2= Ganska liten betydelse | 3= Viss betydelse | 4= Stor betydelse | 5= Mycket stor betydelse |
|-------------------------|---------------------------|-------------------|-------------------|--------------------------|
| 16 | 21 | 51 | 25 | 14 |
| 12,6 % | 16,5 % | 40,2 % | 19,7 % | 11 % |

Tabell 2. N=127.

Resultaten visar yttre positioner 1 och 2 = 29,1 %; position 3 = 40,2 %; yttre positioner 4 och 5 = 30,7 %. Drygt 40 % anser att fiktionsläsning har viss betydelse för dem, medan drygt 30 % anser att fiktionsläsning har stor till mycket stor betydelse och drygt 29 % anser att den har ganska liten betydelse eller ingen alls. Figur 1 illustrerar resultaten.



Figur 1.

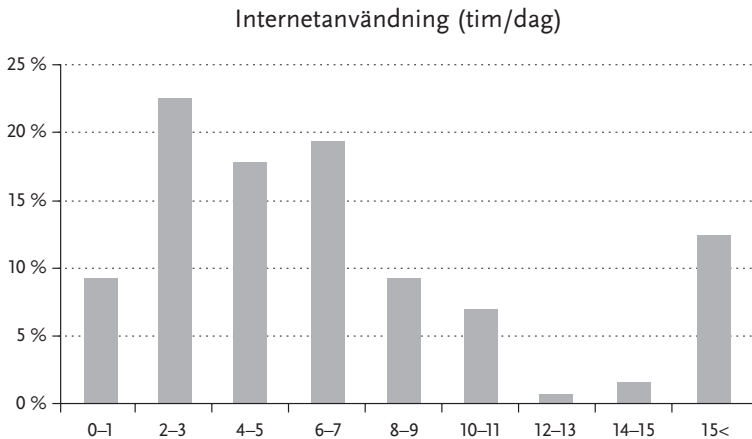
Korstabuleringar av resultaten fördelade över variablerna kön och skolform visar att 22 % av männen och 40 % av kvinnorna anser att fiktionsläsning har stor till mycket stor betydelse för dem; fördelningen över skolform visar att 46 % i högskoleförberedande program, 21 % i yrkesförberedande program och 13 % på folkhögskola anser att fiktionsläsning har stor till mycket stor betydelse för dem.

Fråga C6: "Hur många timmar/dag använder du internet, sociala

medier etc.?” Frågan är strukturerad i 9 intervaller om 2 timmar var, från 0-1 till ”mer än 15”:

| <i>Antal timmar/dag</i> | <i>Antal respondenter</i> | <i>Andel av populationen i procent</i> |
|-------------------------|---------------------------|--|
| 0-1 | 12 | 9,3 |
| 2-3 | 29 | 22,5 |
| 4-5 | 23 | 17,8 |
| 6-7 | 25 | 19,4 |
| 8-9 | 12 | 9,3 |
| 10-11 | 9 | 7,0 |
| 12-13 | 1 | 0,8 |
| 14-15 | 2 | 1,6 |
| 15< | 16 | 12,4 |

Tabell 3. N=127.



Figur 2.

Denna datainsamling genomfördes strax innan och under den tidsperiod då skolan gav alla kommunens gymnasieelever en egen bärbar dator, vilket kan ha haft betydelse för det höga procenttal som alternativet ”15 timmar eller mer per dag” fått. För att underlätta

den statistiska analysen har antalet timmar per dag sammanslagits till fyra grupper: 0-3 timmar/dag, 4-7 timmar/dag, 8-15 timmar/dag och mer än 15 timmar/dag. Korstabulering av internetanvändning och variabeln kön visar att 47,2 % av kvinnorna använder internet 4-7 timmar/dag som högsta utslag, medan 33,3 % av männen använder internet 0-3 timmar/dag som högsta utslag med relativt jämn fördelning mellan övriga intervaller.⁷⁰ Korstabulering av internetanvändning och skolform visar att 44,0 % av elever i högskoleförberedande program använder internet 4-7 timmar/dag som högsta utslag, 36,7 % av eleverna i yrkesförberedande program använder internet 0-3 timmar/dag som högsta utslag och, slutligen, 40,0 % i folkhögskoleutbildning använder internet 4-7 tim/dag som högsta utslag.⁷¹ Internetanvändning bland elever i högskoleförberedande program och folkhögskoleutbildningar förhåller sig ganska likartat, men elever i yrkesförberedande program avviker genom att det högsta procentuella tidsintervallet är 0-3 timmar/dag medan fördelningen mellan övriga intervall är relativt jämn. Både de lägsta och de högsta tidsintervallen återfinns alltså bland manliga elever på yrkesförberedande program. Statistisk relevans har inte kunnat konstateras – här redovisas tendenser.

STATISTISK ANALYS AV SAMBAND

Avslutningsvis har statistiska beräkningar gjorts för att kontrollera om det går att konstatera samband mellan skattning av fiktionsläsningens betydelse och resultaten av de kvantitativa indexen liksom samband mellan internetanvändning och de kvantitativa indexen. Resultaten är följande:

70. Resultat internetanvändning kvinnor tim/dag: 0-3=25,3 %; 4-7=47,2 %; 8-15=20,8 %; mer än 15=7,5 %. Resultat internetanvändning män tim/dag: 0-3=33,3 %; 4-7=26,7 %; 8-15=20,8 %; mer än 15=7,5 %.

71. Resultat internetanvändning högskoleförberedande program tim/dag: 0-3=26,0 %; 4-7=44,0 %; 8-15=20,0 %; mer än 15=10,0 %. Resultat internetanvändning yrkesförberedande program tim/dag: 0-3=36,7 %; 4-7=24,5 %; 8-15=18,4 %; mer än 15=20,4 %. Resultat internetanvändning folkhögskolekurser tim/dag: 0-3=23,3 %; 4-7=40,0 %; 8-15=23,3 %; mer än 15=13,3 %.

Fråga B1: ”Vilken betydelse har fiktionsläsning för dig?” visar signifikant relevans för resultaten av Index 2: Reflektioner – metakognition (eta 0,43); Index 3: Igenkänning och identifikation (eta 0,25), samt Index 4: Kognition och nytta (eta 0,36).⁷² Detta innebär att det finns tydliga samband mellan skattning av fiktionsläsning och reflektion/metakognition kring berättelsen, igenkänning och identifikation i berättelsen, liksom skattning av lärande och nytta av berättelsen.

Fråga C6: ”Hur många timmar/dag använder du internet, sociala medier etc.?” visar signifikant relevans för eta-värdena 0,32 respektive 0,24 för resultaten av Index 2b: reflektioner/metakognition kring berättelsens etiska aspekter visar på tydlig relevans i chi2-värdena, medan resultaten av eta-värdena inte tyder på särskilt stark relevans (1 är högsta möjliga).⁷³ Detta innebär att det finns tydliga samband mellan internetanvändning och reflektion/metakognition kring berättelsens etiska dimensioner.

Trots att undersökningspopulationen var relativt liten kan alltså signifikanta skillnader i studien konstateras.

Diskussion och slutsatser

Den tekniska läsförståelsen var vid denna enkät inte ett problem eftersom novellen lästes upp medan eleverna följde med i sina egna exemplar av texten. Därtill angav endast 5 % att de generellt fann novellen svår att förstå. Överlag ansågs den vara intressant, särskilt bland de kvinnliga eleverna, och även dess språk och berättande uppskattades. Merparten konstaterade att de funnit en grundläggande

72. *Eta* är ett sambandsmått som visar styrkan i sambandet mellan en oberoende variabel på nominalskalenivå och en beroende variabel på intervallskalenivå. Måttet varierar mellan 0 och 1. Värdet nära noll innebär att samband saknas. Ju längre avstånd från 0 desto starkare är sambandet.

73. Chi2-test eller χ^2 -test är en matematiskt statistisk metod inom hypotesprövning som utvecklats för att analysera data då variabler har ordinalskala eller nominalskala. Vid chi2-test prövar man om frekvenserna av ett antal olika utfall liknar hypotesen om en viss sannolikhetsfördelning.

idé eller tematik i novellen, medan emotionella och etiska reflektioner inte förekom i någon större omfattning. Respondenterna tycktes medvetna om att Förintelsen faktiskt ägt rum, men var i mindre utsträckning medvetna om de sociala och politiska konsekvenser den alltjämt har för efterlevande generationer. Kommentarer tyder på att Förintelsen uppfattats som en isolerad händelse i det förflutna. Analogier till andra politiska och sociala kontexter framkom enbart i kommentarer från respondenter med invandrarbakgrund, något som talar för slutsatsen att berättelsen inte uppfattas som betydelsefull för omvärldsorientering av de övriga respondenterna. Slutsatsen är att förmågan att reflektera kring kontexter, som skiljer sig från de välkända, inte kan anses vara välutvecklad.

Detta kan vara en effekt av den individualisering som härrör från dagens globalisering (Bauman, 2007; Nussbaum, 1997; Giddens, 1991). Resultat av skattning av fiktionsläsningens betydelse och resultat av internetanvändning visar i båda fallen signifikanta samband med låg etisk metakognition. Däremot visar resultaten att hög skattning av fiktionsläsning har signifikant relevans för reflektion/metakognition, empati och etik, igenkänning och identifikation samt värdering av kognition och nytta av denna berättelse.

Fiktionsläsningens betydelse för respondenterna ligger i denna studie på en medelnivå (figur 1). Slutsatsen är att majoriteten av eleverna i denna undersökning kan betraktas som "vanliga läsare". En sådan läsare är enligt David Miall

more likely to stay close to the text itself, its character predicaments, plot turns, and stylistic textures; her aim is to experience these rather than ask what the text might mean (2006:36).

Berättelsens höjdpunkt är försoningen, den mentala vändningen inombords, som gestaltas som en metamorfos genom en metafor, Adidasskorna. Förståelse kommer inte till klart uttryck; inte heller diskuteras skornas funktion i berättelsen. Detta kan förklaras med att den vanliga läsaren saknar estetisk känslighet för ironi, tvetydighet och stilistisk komplexitet, vilket kan integreras med etiska dimensio-

ner i en berättelse (jfr Devereaux, 2004). Endast ett fåtal identifierar berättelsens metaforik, vilket minskar förståelsen av novellen som helhet. Framhållas bör dock att ett flertal uppfattar berättelsen som en rörelseriktning från mörker till ljus. Detta bekräftas av den majoritet som anser att fiktionsläsning har viss, stor eller mycket stor betydelse för dem (fråga B1). Slutsatsen är att unga vuxna i denna studie är vanliga läsare med liten eller ingen kunskap om litterära konventioner och estetik, trots att de samtidigt uppskattar novellen som intressant och lättläst. Slutsatsen är också att vissa respondenter visar oförmåga att förstå berättelsen överhuvudtaget.

En berättelse som gestaltar en litterär karaktärs inre förvandling utmanar läsarens identifikation (Keen, 2006). Identifikation med pojken som berättare i denna studie var låg, trots framställningen i förstaperson. Det finns inte heller någon *gender-match effect* (Bortolussi, Dixon & Sopčák, 2010); trots att 59 % av respondenterna i studien är män kunde 2 % fler kvinnor än män identifiera sig med pojken. Slutsatsen är att gruppen unga vuxna i denna studie inte var engagerade i berättelsens sociala, politiska och etiska kontext. Gruppen som helhet kunde inte identifiera sig med huvudpersonen eller anse att berättelsen lärt dem något som skulle kunna vara till nytta. Analogier till hur det skulle kunna vara att växa upp i krigstid eller under politiska konflikter i dag finns, som ovan nämnts, enbart bland respondenter med invandrarbakgrund. Slutsatsen att unga vuxnas läsning inte tyder på djupare engagemang eller *narrative imagination* bekräftar Fialhos, Zyngiers & Mialls slutsats:

by neglecting to imagine what it would be like to be in the character's shoes and sharing or rejecting their views of the world [...] readers who are subjected to an interpretative approach are prevented from enlarging their emotional horizons. (2011:250)

Kognition och nytta av berättelsen skattas lågt. 66 % av respondenterna konstaterade att den handlar om verkligheten. Trots detta ansåg 54 % att berättelsen inte förmedlar något om hur det kan vara att växa upp i skuggan av ett krig. Hela 69 % anser att novellen inte inne-

håller något som kunde vara användbart i deras egna liv. Slutsatsen är att berättelsen inte har haft någon kognitiv betydelse eller nytta för denna grupp av unga vuxna. I vissa fall har Förintelsen betraktats som historiskt förflutet utan relevans för framtiden.

Tydliga skillnader mellan utbildningsprogram och kön framgår av studien. Manliga respondenter, 59 % totalt och 88 % i yrkesförberedande program, har ”ytlig” kontakt med fiktionsläsning och är mindre mottagliga för emotionella, estetiska och etiska dimensioner. Detta drag påvisas även av pedagogen Stig-Börje Asplund (2010) som konstaterar att manliga elever i det fordonsprogram han studerat bygger upp barriärer och skyddar sig mot både form och innehåll i de texter som läses och diskuteras i hans studie. Slutsatsen bekräftas av Maria Wennerström Wohneres kapitel 8 i denna bok: manliga unga vuxna i fordonsprogram tenderar att utveckla en auktoritär diskurs vilken syftar till att samlas i gemenskap och att upprätthålla den. Deras samtal beskrivs som processer av självreproduktion (Asplund, 2010:195–196; se också Keen, 2006:224), vilket även bekräftar reproduktionen av vanor och klass (Bourdieu, 1984).

Ur personlighetsutvecklande och omvärldsorienterande perspektiv kan konstateras att lässtrategier för att bemöta berättelsen ”Skor” på ett flerdimensionellt sätt saknas. Ur ett psykologiskt perspektiv bekräftas att

to derive insights from a story one should ideally both experience an emotion and reflect on it thoughtfully. Here the meeting can be productive. To be avoidant means that one has habitually distanced oneself from involvement in personal meetings and tended to avoid emotions. (Oatley, 1999)

Konstateras kan även att kvinnorna i denna studie ägnar mer tid åt fiktionsläsning och reflekterar i högre utsträckning kring berättelsens innehåll genom att anknyta till egna känslor och reaktioner än vad männen gör, vilket ligger i linje med slutsatserna från det nederländska forskningsteamet Erik van Schooten, Kees de Glopper och Reinoud Stoel (2004).

Slutsatsen är att en lässtrategi centrerad till berättelsens handling är klart dominerande, medan lässtrategier som utvecklar reflektion/metakognition, identifikation, kognition och nytta framkommer i väsentligt lägre utsträckning. Samband konstateras mellan uppskattning av läsning och varierad användning av lässtrategier (jfr kapitel 3 i denna bok). Denna studie styrker betydelsen av en förmåga att inta olika former av lässtrategier till fiktionella texter i utbildning och undervisning.

Avslutningsvis kan konstateras att de unga vuxna i denna studie inte uppfyller målen för den nationella läroplanen i svenska på gymnasiet, en utveckling mot ”självförståelse och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar” (*Läroplan*, 2011:160).⁷⁴

Referenser

- Enkätmaterial: 130 enkäter insamlade 2011-09-02-2012-03-22 i författarens ägo.
- Aristoteles (1994). *Om diktkonsten*. Övers. Stolpe, J. Göteborg: Anamma.
- Asplund, S.-B. (2010). *Läsning som identitetskapande handling: Gemenskap och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*. Karlstad University Studies 2010:4. Karlstad: Karlstads universitet. Även på <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:292579/FULLTEXT02.pdf> [hämtad 2015-05-12].
- Bachtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bauman, Z. (2007). *Consuming life*. Cambridge: Polity Press.
- Birkerts, S. (2010). Reading in a digital age: Notes on why the novel and the Internet are opposites, and why the latter undermines the former. *The American Scholar*. Spring, 2010. <http://theamericanscholar.org/reading-in-a-digital-age/> [hämtad 2015-05-12].
- Birkerts, S. (1994/2006). *The Gutenberg elegies: The fate of reading in an*

74. Tack till Annika Bergström, SOM-institutet vid Göteborgs universitet, och Johan Eklund, Sektionen för biblioteks- och informationsvetenskap vid Högskolan i Borås, för värdefull hjälp med statistisk bearbetning och analys.

electronic age. New York: Faber & Faber.

Bortolussi, M., Dixon, P., Sopčák, P. (2010). Gender and reading. *Poetics*, 38, 299–318.

Bourdieu, P. (1984). *The Distinction: A social critique of the judgment of taste*. London: Routledge.

Carr, N. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brain*. New York: W. W. Norton.

Devereaux, M. (2004). Moral judgments and works of art. The case of narrative literature. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 62(1), 3–11.

Felski, R. (2008). *Uses of fiction*. Malden: Blackwell Publishing.

Fialho, O., Zyngier, S., Miall, D. S. (2011). Interpretation and experience: Two pedagogical experiences observed. *English in Education*, 45(3), 236–253.

Gripsrud, J., Hovden, J. F. & Moe, H. (2011). Changing relations: Class, education and cultural capital. *Poetics*, 39(6), 507–529.

Hakemulder, J. (2000). *The moral laboratory. Experiments examining the effects of reading literature on social perception and moral self-concept*. Philadelphia: John Benjamins.

Keen, S. (2006). A theory of narrative identity. *Narrative*, 14(3), 207–236.

Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Oxford & New York: Oxford University Press.

Keret, E. & El-Youssef, S. (2004). *Gaza blues: Different stories*. London: David Paul.

Keret, E. (2009/2004). Skor. I förf:s *Goda intentioner* (s. 72–75). Övers. Wikström, K. Stockholm: Bastion.

Kuiken, D., Miall, D. S. & Sikora, S. (2004). Forms of self-implication in literary reading. *Poetics Today*, 25(2), 171–203.

Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of documentation*, 61(6), 700–712.

Lothe, J., Rubin Suleiman, S. & Phelan, J. (2012). *After testimony: The ethics and aesthetics of the Holocaust for the future*. Columbus: Ohio State University Press.

Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola (2011). Stockholm: Skolverket, tillgänglig via www.skolverket.se [hämtad 2015-07-09].

Malmgren, G. (2003). Svenskämnet som demokrati- och ”värdegrunds-

- ämne". *Utbildning och demokrati: Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 12 (2), 63–76.
- Mangen, A., Walgermo, B. & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61–68.
- Mar, R. & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on psychological science*, 3, 173–192.
- Miall D. S. (2006). *Literary reading: Empirical and theoretical studies*. New York: Peter Lang.
- Nilsson, S. K. (2013). Att förstå verkligheten genom litteraturen: En undersökning av unga vuxnas fiktionsläsning utifrån deras skattningar och kommentarer. *Didaktisk tidskrift*, 23 (1), 387–401.
- Nussbaum, M. C. (1995). *Poetic justice: The literary imagination and public life*. Boston: Beacon Press.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oatley, K. (1999). Meetings of minds: Dialogue, sympathy, and identification, in reading fiction. *Poetics*, 26, 439–454.
- Pettersson, A. (2012). *The concept of literary application: Readers' analogies from text to life*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Piper, A. (2012). *Book was there: Reading in electronic times*. Chicago: University of Chicago Press.
- PISA-report (2013). Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse. Tillgänglig via [www.skolverket.se/FULLTEXT/pdf2472\[1\].pdf](http://www.skolverket.se/FULLTEXT/pdf2472[1].pdf) [hämtad 2015-05-12].
- Poulet, G. (1969). Phenomenology of reading. *New Literary History*, 1:1, 53–68.
- van Schooten, E., de Glopper, K. & Stoel, R. D. (2004). Development of attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *Poetics*, 32, 343–386.
- Wolf, M. (2007). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. New York: Harper Collins.
- Wolf, M. & Barzillai, M. (2009). The importance of deep reading. I Schero, M. (red.), *Challenging the whole child: Reflections on best practices in learning, teaching and leadership* (s. 130–140). Alexandria: ASCD. PDF e-book.

III

ATTITYDER TILL
LÄSNING

Endast avkoppling från uppkoppling?

Svenska tonåringars attityder
till fiktionslitteratur

OLLE NORDBERG

Inledning

Under de senaste tio åren har den digitala revolutionen med full kraft svept in över Sverige. Kommunikationsmönster, medielandskap och datorvanor har förändrats på ett radikalt sätt. Under samma tidsperiod har en rad utredningar signalerat att svenska ungdomars läsförmåga blir allt sämre och att intresset för att läsa, framför allt bland pojkar, ständigt minskar.⁷⁵ Resultaten har målats upp med krigsrubriker i Sveriges ledande dagstidningar. En vanlig förklaring till försämringen enligt dessa artiklar har varit de nya medievanorna.

Utredningarnas resultat grundar sig på stora internationella undersökningar, särskilt PISA, som formar bilden av det rådande läget. Vid en närmare titt på hur testerna är utformade och hur de genomförs framgår snart att det inte går att dra slutsatser om några av de mer centrala litteraturdidaktiska frågeställningarna utifrån de aktuella undersökningarna, då dessa är inriktade på en närmast icke-litterär, efferent (informationssökande) läsning (jfr Torell, 2002:14–15; Penne, 2013:42–43).⁷⁶ Även attitydfrågan är mer mångbottnad

75. Den mest inflytelserika är Litteraturutredningens slutbetänkande *Läsandets kultur*, som utgör slutpunkten i en stor utredning om litteratur och läsande i Sverige. Betänkandet utkom i september 2012.

76. Torell uttrycker sig härvid kraftfullt: ”PISA-undersökningen tillämpar en *kvantitativ* metod, där eleverna svarar på flervalsfrågor med givna svar. Det

än det framställs. En djupare granskning av PISA:s undersökningar av ungdomars attityder till fiktionsläsning ger indikationer på motsatsen till den gängse bilden: att intresset för och läsningen av skönlitteratur bland svenska ungdomar totalt sett inte har minskat, utan bland flickorna till och med ökat något från år 2000 till år 2009. (Dessa år, 2000 och 2009, var läsning huvudämnet för mätningarna. Då ställdes riktade frågor om attityder och läsvanor på ett sätt som inte görs när matematik eller naturvetenskap är i fokus. Nästa gång den typen av frågor ställs är 2018 då läsförståelse åter är huvudämne.) Det är framför allt läsningen av tidskrifter, veckotidningar, dagstidningar, och när det gäller pojkarna också faktaböcker, som har minskat (Fredriksson, 2012:104–105; Fredriksson & Taube, 2012:164). Att unga människor läser faktaböcker och nyheter i pappersform i mindre utsträckning än före internets genomslag är i sig själv inte särskilt förvånande. Att förklara de sämre PISA-resultaten för svenska elever med ett generellt minskat läsintresse, ofta tolkat som minskat skönlitterärt intresse, är att göra det för enkelt för sig. Att ökad IT-användning per automatik skulle ge sämre läsförmåga är inte heller fastlagt. I allmänhet tycks det snarare vara tvärtom.⁷⁷ Bilden av situationen är långt ifrån så entydig som den ibland framställs.

I ett litteraturdidaktiskt perspektiv är det därför viktigt att tränga djupare in i frågan om hur unga människor läser och med vilka motiv. För att komma närmare en förståelse av skönlitteraturens roll i ungdomars liv och hur de tar till sig fiktionstext behöver vi lyssna på vad de själva säger och skriver i ämnet med mer utvecklade resonemang än vad som är möjligt i dessa stora undersökningar. Att få en

är – möjligen! – en variant som kan tillämpas när man studerar endimensionell, informativ läsning av enklaste slag (vilket är just vad PISA 2000 har ägnat sig åt). Vi var dock ute efter att mäta något helt annat, nämligen det *litterära läsandet*, vars främsta kännetecken är att det försiggår på flera plan samtidigt.” (2002:14–15, kurs. i orig.) Begreppet efferent läsning förklaras vidare i not 82.

77. ”Tvärtom finns ett positivt grundsamband mellan läsning och internetanvändning, men motsättningen finns givetvis när internetanvändningen kommer till mycket höga nivåer och inte lämnar särskilt mycket tid över för bokläsning.” (Höglund, 2012:67)

gymnasieelev att utveckla sina tankar om en text i form av exempelvis olika tolkningar är, eller borde vara, en central utgångspunkt för en utvecklande diskussion. I PISA ges ungdomarna inga möjligheter till sådant. Det övergripande syftet med PISA-undersökningen är i stället att studera hur ungdomar läser i ett samhällsmedborgarperspektiv.⁷⁸ Rent praktiskt handlar det för eleverna om att fylla i svarsrutor med kryss där de rätta svaren oftast består av logiska slutledningar på problem.⁷⁹

Frågan om hur ungdomars läsvanor och inställning till fiktionslitteratur påverkats av det så fundamentalt förändrade mediala samhälle som de är den första generationen att växa upp i är mycket intressant, och resultaten i de stora internationella undersökningarna ska förstås inte bara viftas bort i sammanhanget. Det behövs emellertid ett perspektiv som inriktar sig på litterär fiktion och litterärt läsande för att kunna nå meningsfulla resultat och möjlighet till en förståelse för hur den typen av läsning påverkats av den digitala utvecklingen. En kvalitativ motvikt till dessa stora kvantitativa studier är nödvändig för att förstå den litterära och estetiska läsningens roll i dagens ungdomars liv, samt för att kunna anlägga didaktiska perspektiv på gymnasieskolans litteraturundervisning. Min ambition har därför varit att jämföra läsargrupper, bestående av 18-åringar från 2000 och 2012, ungdomar som så att säga befinner sig på varsin sida om den digitala revolutionen. Jag har genomfört en sådan studie och kommer i artikeln att presentera de centrala resultaten.

I resultat från stora statistiska medieundersökningar framgår att nutidens ungdomar i den ålder jag undersöker tillbringar många timmar av sin vakna tid vid datorn. Vad gäller medievanor är den do-

78. Syftet med PISA är att mäta kunskaper ”som anses vara av betydelse i det vuxna livet” (Fredriksson & Taube, 2012:9). PISA:s definition av *reading literacy* är ”[f]örmåga att förstå, använda, reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential och för att delta i samhället” (Skolverket, 2010:29).

79. Några få av frågorna är tänkta att besvaras med elevens egna ord, på två förberedda skrivrader. Se offentliggjorda provuppgifter från OECD/PISA från 2000 och 2009 (Skolverket, 2013). Se även Torells kritik (2002:14–15).

minerande bilden att flickor framför allt ägnar sig åt sociala medier medan pojkarna spelar datorspel (Medierådet, 2010; Findahl, 2012; Nordicom, 2012a; Nordicom, 2012b; Fredriksson, 2012; SOM-undersökningen 2010 sammanfattad av Höglund, 2012:66–67). Med detta som en av utgångspunkterna vet vi med säkerhet redan innan jämförelsen påbörjats att dagens 18-åringar växt upp i ett mycket annorlunda medialt samhälle än de som var i samma ålder kring millennieskiftet. Vad detta har fått för följder när det gäller motiv och attityder till fiktionsläsning är angeläget att ta reda på. Studiens syfte är att tillföra ny kunskap inom detta fält och därmed utgöra en grund för litteraturdidaktisk diskussion.

Nationella prov – en bakgrund

Nationella prov i svenska genomförs av alla svenska gymnasieelever. Proven har förändrats och gjorts om över tid, framför allt i samband med att nya läroplaner införts. De prov som analyseras i denna studie hör till Lpf 94 och har således ersatts med nya prov i den läroplanen för gymnasiet som nu är gällande (Gy11).⁸⁰

Den i sammanhanget aktuella provtypen består av flera delar, skriftliga och muntliga, och hålls samman av ett övergripande tema. Inom ramen för temat har ett texthäfte utformats av Skolverket. I detta häfte finns texter och bilder som knyter an till temat på olika sätt, vilka eleverna bearbetar under veckorna före provet som ett led i förberedelserna. I regel görs de muntliga proven före de skriftliga och arbetet kring proven avslutas med en uppsats där eleven ska formulera en text utifrån ämnen kopplade till temat satta i ett givet sammanhang. Eleverna har möjlighet att välja mellan sju och nio alternativa skrivämnen inom ramen för det tema som är aktuellt. Efter varje provomgång skickas ett slumpmässigt urval elevuppsatser till ett centralt provarkiv. Den uppgift som är aktuell i min undersökning skrevs HT 2000 då temat för hela provet var just läsning

80. Båda elevgrupperna gick hela sin gymnasietid inom Lpf 94.

(Skolverket, 2000). 46 uppsatser skrivna av gymnasieelever födda 1982 finns arkiverade i ett nationellt arkiv vid Uppsala universitet. Uppgiften är formulerad så här:

Läsandets hemligheter

Varför läser vi? Den frågan kan få olika svar, men för många är mötet med människor i böckernas värld viktigt. Kunskap, underhållning, spänning, avkoppling, verklighetsflykt, inspiration – allt detta kan böcker ge.

Biblioteket på din ort planerar en utställning och inbjuder besökare att skriva om vad läsandet betyder för dem. Texterna ska publiceras i en broschyr som delas ut på utställningen. Du bestämmer dig för att bidra med din personliga syn på läsandet.

Skriv ditt bidrag. Resonera om ditt läsande, t.ex. när, var, hur och varför du läser. Diskutera vad läsandet betyder för dig med hjälp av synpunkter i texthäftet. Ge konkreta exempel på stora läsupplevelser. Dela med dig av de hemligheter du har upptäckt i böckernas värld.

Rubrik: Läsandets hemligheter

Bedömningsskala: IG–MVG

Genom att tolv år senare låta respondenter skriva exakt samma uppsats igen – i en liknande grupp och under så liknande förutsättningar som möjligt – har jag haft ambitionen att skapa en unik möjlighet till en longitudinell komparativ studie.

Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

Jag har läst elevernas uppsatser med det litteraturdidaktiska teorifältet som grund. Det övergripande perspektivet och utgångspunkten har varit hur själva receptionen av texten, läsoplevelsen, är beskriven av läsaren. Jag har också tittat särskilt på hur eleverna argumenterar för eller emot fiktionsläsning samt på deras egna exempel på stora läsupplevelser. Argumentationen sveper över flera områden varav fyra kommer att belysas särskilt i denna artikel: *Fiktionsläsning*

*i förhållande till andra medier, Stress och avkoppling, Litterär kompetens och Stora läsoplevelser.*⁸¹ Jag menar att dessa fyra kategorier både kan granskas fristående och ses som delar av en helhet och att båda dessa perspektiv kan leda till en ökad förståelse för attityder till och motiv för fiktionsläsning.

Elevernas argumentation för fiktionsläsning kommer att relateras till en teoretisk avgränsning av hur litterär kompetens kan sammanfattas med syftet att kunna jämföra hur de olika grupperna förhåller sig till denna sammanfattning. En sådan jämförelse gör det möjligt att diskutera kompetenser, men kommer i framställningen framför allt att ses som speglingar av läsattityder. Hur det komplexa begreppet litterär kompetens avgränsas och definieras i artikeln förklaras i följande stycke. I den fördjupningen framgår också hur jag positionerar mig inom denna komplexa del av det litteraturdidaktiska området.

Litterär kompetens

För att kunna diskutera förmåga att läsa fiktionellt måste läsarens tankar om det lästa eller om läsning i allmänhet vara utgångspunkten. Att läsaren genom sin läsning aktivt skapar meningen i det lästa är en annan utgångspunkt i denna undersökning. En av de första som beskrev läsprocessen på det här sättet var receptionsforskaren Louise M. Rosenblatt (2002/1938; 1994/1978) vars transaktionsteori betonar processen som uppstår mellan läsare och text vid läsning, och betydelsen av det som läsaren själv för med sig in i tolkandet och meningsskapandet. När väl kontakten mellan text och läsare etableras, och mening skapas genom det Rosenblatt kallar estetisk läsning, kan ett litterärt arbete med den skönlitterära texten ta sin början. En skönlitterär kompetens innebär enligt Rosenblatt att kunna läsa estetiskt.⁸²

81. Kategorierna har till stor del vuxit fram ur det empiriska materialet. Dock har jag speciellt fokuserat på hur de nya mediernas inflytande skulle kunna lämna spår i elevernas texter om sitt läsande.

82. Rosenblatt skiljer på estetisk och efferent läsning. Begreppet efferent

Själva begreppet *literary competence* är myntat av litteraturvetaren Jonathan Culler (1975). Culler är dock inte inriktad på läsarens unika personlighet och meningsskapande processer inom denna, utan på de litterära system eller strukturer som möjliggör för läsaren att upptäcka en texts betydelse. Han definierar litterär kompetens som internaliserad kunskap om litteratur och litterära konventioner i mötet med litterära texter (Culler, 1975:120–121).⁸³ Det som avgör graden av litterär kompetens är alltså, enligt Culler, läsarens förtrogenhet med ett antal konventioner på vilka den litterära produktionen och interaktionen vilar. Slutsatsen av detta blir att litteraturläsning – och i förlängningen de meningsskapande processerna – är något som måste tränas upp till exempel genom litteraturundervisning som syftar till att utveckla eleverna i att förstå strukturer och system inom olika textgenrer (jfr Torell, 2002; Tengberg, 2011). Detta står, åtminstone delvis, i motsatt position till tanken att ta den meningsskapande utgångspunkten för läsning och förståelse i läsarens erfarenheter och egna personlighet.⁸⁴

I vad som kan ses som ett försök att kombinera dessa båda perspektiv har den svenske litteraturdidaktikern Örjan Torell (2002) format sin egen modell där motsvarigheten till den transaktionella kompetensen benämns *literary transfer* utifrån Rosenblatts transaktionsbegrepp.⁸⁵ Men Torell kritiserar också Rosenblatt för att inte

kommer från det latinska *effere* och motsvarar ungefär *föra bort, ta med sig*. Enligt Rosenblatt är detta en läsart som används vid läsning där läsaren måste koppla bort affektiva aspekter och fokusera på verifierbara fakta för att kunna ta med sig den väsentliga informationen (Rosenblatt, 1994/1978; 2002/1938).

83. Torell menar att Cullers uppfattning inte utgör en definition utan snarare är ett utkast till en sådan (Torell, 2002:13; se även Wolf, 2002:21).

84. Se vidare Torsten Petterssons diskussion av Culler i kapitel 1.

85. "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. Detta är som jag ser det Louise Rosenblatts stora insats i litteraturteorins historia." (Torell, 2002:86). I anslutning till *literary transfer* vill jag också lyfta fram Anders Petterssons teorier om "analogitänkandet" som tangerar Torells tankar om transferkompetensen (A. Pettersson, 2008; 2009; 2012). Pettersson framhåller också vikten av att kunna skapa medveten distans till det lästa för att ge utrymme för personlighetsutvecklande läsning.

använda ”transferfunktionen” på rätt sätt. Han menar att Rosenblatt tar för lätt på ”den distans mellan litteratur och verklighet som är litteraturens själva essens” (2002:86). Det ligger, anser Torell, en fara i att ”vikariera” i de liv de litterära personerna lever istället för att relatera sig själv och sin egen verklighet till textens fiktiva personer (2002:86).⁸⁶ En utvecklad *literary transfer*-kompetens är en förutsättning för hög litterär kompetens, men denna måste enligt Torell balanseras med en medveten distans i läsoplevelsen och harmoniera med två andra litterära delkompetenser: en *konstitutionell kompetens* knuten till människans medfödda behov av att skapa och uppleva fiktion, och en *performanskompetens*. Den sistnämnda är till skillnad från den förstnämnda synnerligen inlärd och innebär den ”konventionsstyrda förmågan att analysera och uttala sig om litterära texter” (2002:83–84) – och här syns kopplingen till Culler tydligt. Den konstitutionella kompetensen handlar om förmågan, och det djupt mänskliga behovet, att skapa fiktion. Denna förmåga är således, enligt Torell, inte inlärd och socialt betingad utan en ”artskiljande mänsklig egenskap” (2002:82). Tillsammans, menar Torell, utgör de tre delarna den litterära kompetensen. Det avgörande ligger enligt Torell dels i att balansera de olika kompetenserna, dels i att på ett medvetet sätt hålla distansen mellan text och verklighet, som tidigare nämnts. I det rum som uppstår i det av den kompetenta läsaren skapade utrymmet mellan det fiktionella och det personliga kan en mer allmänmänsklig tolkningsprocess inledas (2002:84–86).

Läsforskaren Judith A. Langer (2011a, 2011b) har också utvecklat en modell för skönlitterär kompetens, även om hon inte använder den termen utan istället rangordnar läsarens *förmåga att skapa föreställningsvärldar* i samband med fiktionsläsning. Modellen tecknas i fem faser:

1. att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld
2. att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld

86. Om vikten av distans till det lästa, utan att det för den skull minskar inlevelsen, se även T. Petterson (2009).

3. att stiga ut och tänka över det man vet
4. att stiga ut ur och objektifiera upplevelse
5. att lämna en föreställningsvärld och ta sig bortom den⁸⁷

Langer lägger i sina resonemang kring modellen starkt fokus på hur en högre och mer personlighetsutvecklande läsning förutsätter en medveten distans till det lästa, något som läsaren uppnår i fas 3, 4 och 5.⁸⁸ Häri ligger således nyckeln till att uppnå litterär kompetens enligt både Langer och Torell (Torell, 2002:86–87; Langer, 2005/1995:18–21; Langer, 2011a:22–27).

Jag har i denna teoretiska genomgång åskådliggjort hur min utgångspunkt finns i läsakten där olika delar av en läsares kompetens balanserar och växelverkar i den meningsskapande och personlighetsutvecklande processen. Jag kommer att använda begreppet litterär kompetens i artikeln med den betydelse som jag visat att Torell och Langer ger det, där förmågan att kunna skapa distans till fiktionstexten och därmed ett rum för reflektion ses som den avgörande faktorn. Denna vitala del av den litterära kompetensen kommer att utgöra ett viktigt kriterium vid analysen av studiens empiriska data.

Redovisningsmetod

För att kunna föra en vidare diskussion är det viktigt att sträva efter att göra denna kvalitativa studie mätbar. Här har det gjorts genom en systematisk granskning av elevernas argumentation för eller emot att läsa skönlitteratur. Som nämnts kommer fyra kategorier att sammanställas och jämföras. Tanken med det tillvägagångssättet är att belysa attityder till fiktionläsning i förhållande till det moderna

87. Langer betonar att faserna inte är lineära utan interagerande under läsningen (2011a:22).

88. Langer, som bygger sina teser på klassrumsforskning, betonar därutöver det litterära samtalet som ett pedagogiskt medel för att utveckla läsare så att de kan nå dessa högre nivåer (Langer, 2005/1995:57–74; 2011:39–52).

mediesamhället och att se hur svaren förhåller sig till den definition av litterär kompetens som gjorts i artikeln.

Utfallet av den kvalitativa analysen sammanfattas i en diskussion, men även i siffror och procenttal. I artikelns avslutande del ges också en didaktisk kommentar. På grund av det begränsade formatet innehåller artikeln inga utförliga elevcitater, endast kortare exempel.

Den empiriska studien: genomförande och överväganden

En förutsättning för den här undersökningen, och som jag vill nämna först i detta avsnitt, är det faktum att jag har undervisat i svenska i gymnasieskolan i över tio år. Jag är insatt i och har praktisk erfarenhet av att förbereda och genomföra nationella prov. Utan den grunden hade studien knappast varit möjlig.

Uppsatserna från år 2000 har jag haft tillgång till genom det nationella provarkivet i Uppsala. Utifrån hur den gruppen uppsatsförfattare var sammansatt vad gäller utbildningsprogram och kön etablerades undersökningsgrupperna inför HT 2012. När de praktiska arrangemangen var klara och testgrupperna utvalda var det viktigt att redan från början arbeta för att eleverna verkligen skulle göra sitt bästa när uppgiften skrevs HT 2012. Detta gjorde jag genom att presentera studien som ett naturligt led i förberedelserna inför det riktiga provet, något som skulle ge eleverna bättre förutsättningar att lyckas. Det betonades också för dem att förberedelserna inför och skrivandet av denna uppgift ingick i deras ordinarie kurs och skulle bedömas av deras lärare. På så vis sporrades eleverna på flera sätt till att prestera sitt bästa vid skrivtillfället.

Elevgruppen 2012 tilldelades vid en första träff med mig de aktuella texthäftena, en introduktion till temat och nödvändig information om vad som skulle ske. De ombads att läsa i texthäftena inför nästa gång vi skulle ses, ungefär en vecka senare. Under detta påföljande entimmespass arbetade eleverna under min ledning förberedande med texthäftena, såsom lärare brukar göra inför det natio-

nella provet. Det skedde utifrån Skolverkets diskussionsfrågor, som rimligen bör ha använts också då provet skrevs HT 2000. Lektionen efteråt, 60 minuter men med möjlighet att sitta längre, ägnades åt själva skrivuppgiften. Eleverna skrev sina uppsatser på egna bärbara datorer och mejlade in de färdiga texterna till mig.

Problem i undersökningens förutsättning

Det finns förstås många faktorer att överväga i en sådan här undersökning där jämförelsen utgör ett bärande fundament. För att kunna jämföras måste grupperna vara likvärdiga i de avgörande avseendena. Då det finns skillnader mellan förutsättningarna vid de olika skrivtillfällena är frågan om 2012-gruppens representativitet i relation till arkivmaterialet angelägen att ställa.

Jag kommer här att nämna de viktigaste problemen inför jämförelsearbetet i punktform. Efter uppräknigen kommenterar jag dessa problem innan jag går vidare.

- Materialet från 2000 är ett slumpmässigt urval av hela Sveriges provskrivare. Materialet från 2012 består av uppsatser skrivna i två klasser från en och samma skola, som undervisas av samma lärare, plus en mindre grupp från en annan skola som jag själv undervisat i en kortare kurs.
- Förberedelsetiderna 2012 var kortare än vid originaltillfället.
- Skrivtiden 2012 var kortare än vid originaltillfället.
- Eleverna som skrev 2012 fick inte välja uppgift som eleverna vid originaltillfället fick.
- Gruppernas sammansättning var likartad, men inte helt identisk.

Kommentarer till problemen

De flesta av dessa divergenser har rent praktiska förklaringar. Det är helt enkelt inte möjligt att låta alla Sveriges 18-åringar skriva provet igen och utgå från ett tvärsnitt av den undersökningen. Detsamma gäller förberedelsetider och tid för själva uppsatsskrivandet. Det är inte genomförbart för en utomstående forskare att på bekostnad av elevernas ordinarie undervisning disponera tid i den utsträckning som skulle krävas. Samtidigt kan det konstateras att en stor del av förberedelsetiden för de nationella proven läggs på det muntliga provet och på rena skrivråd, inte minst formella sådana avseende källhänvisningar, språkriktighet etc. Den typen av förberedelse har ingen betydelse för den del av elevernas texter som jag studerar.

I den komprimerade form som användes i studien låg fokus på temat läsning som process. I stället för att öva sig i referensteknik och praktisera retoriska övningar och annan talförberedelse gick 2012-gruppen direkt på temat – efter att ha studerat texthäftena hemma – och belyste det från olika håll för att bli redo för det skriftliga provets innehållsliga del. Skillnaderna i relevant förberedelsetid gentemot 2000-gruppen är därmed inte så stora som det först framstår.

Att låta eleverna HT 2012 välja sin uppsatssuppgift var inte heller möjligt.⁸⁹ Dessutom är själva valet av uppgift något som tar mycket tid för eleverna att genomföra. Nu började eleverna skriva direkt och det visade sig inte vara problem för någon elev att komma igång eller förstå uppgiften, vilket indikerar att eleverna var tillräckligt förberedda. Det intrycket stärks av att uppsatserna år 2000 och år 2012 visade sig vara i genomsnitt ungefär lika långa.

Vad gäller gruppernas sammansättning skiljer det sig något mel-

89. En viktig upplysning i sammanhanget är att samtliga uppsatsämnen behandlade läsning och litteratur vid originaltillfället HT 2000. Därmed är det inte så att alla läsintresserade självklart valde just den uppgift som är aktuell i studien. Exempel på andra ämnen är ”Vad är god litteratur?”, ”Två dikter om ...”, ”Böcker om brott” och ”Mina hjältar/hjältinnor” (syftande på litterära hjältar såsom Odysseus, Julia, Robinson Kruse och Pippi Långstrump).

lan de två tillfällena. Min sammanlagda bedömning är ändå att grupperna är tillräckligt lika för att jämförelsen ska vara meningsfull. Tabell 1 ger en översikt:

| Skrivår | 2000 | 2012 |
|---|------------------------|------|
| Antal uppsatser | 46 | 49 |
| S=Samhällsvetenskapl. program ⁹⁰ | 19 (varav 4 H och 1 E) | 27 |
| N=Naturvetenskapl. program | 13 | 13 |
| E/M=Estetiskt/medieprogram ⁹¹ | 7 | – |
| P=Andra praktiska program | 7 | 9 |
| Kvinnor | 34 | 32 |
| Män | 12 | 17 |

Tabell 1: Skrivgruppernas sammansättning utifrån år, kön och studieprogram.

Efter att ha genomfört studien har jag funnit att skillnaderna inte tycks ha haft någon avgörande roll. Det viktigaste i det metodologiska sammanhanget är att det efter analysen av elevtexterna från 2012 kan konstateras att de är representativa och meningsfulla för det syfte undersökningen har. Den korta förberedelse tiden och den likaså korta skrivtiden tycks inte ha begränsat detta. De texthänvisningar uppgiften efterlyser görs i en liknande utsträckning som tolv år tidigare, vilket kan ses som en indikation på att eleverna satt sig in i temat och i texthäftets texter. Det framgår också att provinstruktionens tydlighet leder många av elevtexterna in på samma centrala frågor och därmed, vilket är allra viktigast, möjliggör jämförelser

90. H står för humanistiska programmet och E för ekonomiska programmet. Dessa båda har en gemensam grundstruktur med S-programmet och de förs därför samman i denna sammanställning. Ofta har H och E i praktiken varit inriktningar inom S-programmet i stället för självständiga program under de senaste 20 åren.

91. Elever från estetiska programmet och medieprogrammet var under Lpf 94-perioden, då programmen var högskoleförberedande, till attityder och resultat vanligtvis väldigt lika eleverna från S-programmet när det gäller svenskstudier. Detta gör att skillnaderna mellan grupperna i praktiken är mindre än den statistiskt ser ut.

av elevernas attityder till läsning, deras litterära kompetens, deras läsvanor och deras största läsupplevelser.

Det mest centrala problemet i sammanhanget kan möjligen vara att eleverna i 2012-gruppen undervisats av samma lärare i stor utsträckning. Jag har trots detta valt att inte belysa tolkningsgemenskaper i denna redovisning. Min bedömning är att de frågor som i och med undersökningen är möjliga att studera i detta longitudinella perspektiv, även utan denna infallsvinkel, på ett meningsfullt sätt kan ge viktiga perspektiv på hur unga människor i interneteran läser fiktionslitteratur.

Resultat

I detta avsnitt kommer jag att presentera den empiriska studiens resultat utifrån det teoretiska perspektiv som beskrivits tidigare och som berör kategorierna *Fiktionsläsning i förhållande till andra medier*, *Stress och avkoppling*, *Litterär kompetens* och *Stora läsupplevelser*. Dessa fyra kategorier kommer att redovisas var för sig för att sedan länkas samman i en sammanfattning. Med utgångspunkt i den sammanfattningen ges därefter en avslutande litteraturdidaktisk kommentar.

Fiktionsläsning i förhållande till andra medier

Även om inte provuppgiften direkt leder in eleverna på digitalt läsande, något som vi vet att de ägnar en hel del tid åt, är det ändå förvånande att så få år 2012 nämner den typen av läsande. Bara en elev av de totalt 49 tar upp sociala medier, några få (3) nämner läsande av nyheter i sina smarta telefoner, och en elev skriver att hon är lite intresserad av fan fiction och att hon ibland tar del av den över nätet. Instruktionens allmänt hållna term "läsande" associeras med skönlitterär läsning i traditionella böcker.

Det sistnämnda är inte överraskande. Att läsa på skärmen uppfattas inte som läsning på ett sätt som är förknippat med skolan. Dock finner jag det mer oväntat att den digitala läsning som är kopplad till skolarbeten, faktasökning inom natur- och samhällsvetenskap-

liga ämnen, i samband med projektarbeten etc. knappt är representerad alls i materialet från 2012. Den typen av digitalt läsande är ju dessutom en del av den moderna biblioteksmiljön sedan flera år, och alla som har arbetat med svenska tonåringar i gymnasieskola och högstadium vet att sökning, och därmed läsning, på internet är den metod som används helst och mest av eleverna.⁹² Jag hade förväntat mig att 2012-eleverna i någon mån skulle ha manifesterat att de lever i en mer modern värld än de elever som skrev samma uppgift 12 år tidigare (de kände mycket väl till att uppgiften första gången skrevs år 2000), och att de i sina texter skulle lyfta fram hur internetgenerationen läser på ett annat sätt än tidigare generationer. Det gjorde de emellertid inte. Ingen nämner heller e-böcker, surfplattor, läsning från skärm eller interaktiv nätläsning överhuvudtaget. Det framstår som att den digitala världen och läsandets värld inte har någon koppling sinsemellan i ungdomarnas medvetande. Redan detta är en viktig insikt för en vidare didaktisk diskussion.

Vidare kan tilläggas att eleverna inte tycks medvetna om att den tid de tillbringar vid skärmar av olika slag begränsar deras möjliga tid att lägga på läsning. 2012-eleverna nämner inte något om hur alla timmar de lägger på facebook och dataspel påverkar deras disponibla tid. Digitala medier är en så naturlig del av deras liv att de inte reflekterar över att de aktiviteterna konkurrerar med andra saker, i alla fall inte i sina uppsatstexter. När det däremot gäller skolarbete är situationen en annan och medvetenheten tycks högre. Läxor, prov, hemarbeten och allmän skolrelaterad stress är ett ganska vanligt argument från 2012-gruppen för att inte hinna läsa skönlitteratur.

Innan jag lämnar denna kategori vill jag ge en glimt av en mer omfattande bearbetning av materialet som redovisas i min licentiatavhandling (Nordberg, 2014). I en underkategori har jag där systematiserat elevernas attityder till fiktion i bok- respektive filmform. Tendensen är tydlig: majoriteten av eleverna i båda de undersökta

92. Att en 18-årig person i dagens Sverige skulle sträcka sig efter en uppslagsbok i papper i det läget är enligt min lärarerfarenhet inte rimligt att tänka sig.

grupperna lyfter fram boken för att läsande ”ger en rikare upplevelse”, ”utvecklar fantasin mycket mer än vad film gör” och liknande argument. Detta, tillsammans med vad som sagts ovan, visar att skönlitterär läsning i traditionella böcker inte alls beskrivs som hotad eller undanskuffad av modernare medieformer, film inräknat. Tvärtom tycks boken ha en stark position.

En förändring i ungdomars läsande kan ändå utläsas i dessa resultat, möjligen kopplad till en rent tidsmässig undanträngning där digitala medier spelar in. Detta är dock inte något som ungdomarna själva medvetet reflekterar över eller uttrycker oro för i uppsatserna. Hur detta resultat samspelar med de övriga kategorierna sammanfattas i den följande presentationen.

Stress och avkoppling

Att titta på argumenten för att *inte* läsa skönlitteratur är en viktig aspekt i den här undersökningen. Som tidigare nämnts tar inte eleverna från 2012 upp digitala aktiviteter som något som tar deras tid och begränsar deras möjligheter att läsa skönlitteratur. Däremot tar de upp skolarbetet i det sammanhanget, och detta visar sig vara långt mer vanligt i 2012-gruppen. I siffror och procent blir utfallet 6 av 46 uppsatser år 2000 (13 %), att jämföra med 16 av 49 uppsatser år 2012 (33 %) (se tabell 2). Tittar man närmare på formuleringarna framkommer att 20 % av den totala gruppen från 2012 uttryckligen skriver att fiktionsläsning är något som man gör enbart på semestrar och skollov. Detta gjorde ingen på samma sätt år 2000.⁹³ Detta bekräftar tendensen att fiktionsläsning bland 2012 års elever är mer förknippad med ren avkoppling, och inte likvärdig med mer prioriterade aktiviteter såsom läxor och prov. Vid en ännu närmare granskning står det klart att ingen av eleverna från praktiska utbildningsprogram gör någon distinktion mellan fiktionsläsning under

93. Det finns tre exempel från 2000-materialet där elever nämner att de läser mer, eller mycket mer, på loven. Men ingen av dem skriver att de inte läser alls under pågående termin.

terminerna eller under ledighet, eller ens nämner semester- eller skollovsläsning. På samhällsvetarprogrammet däremot gör 33 % av eleverna detta, vilket ger indikationen att bland framtida universitetsstudenter läser en av tre elever skönlitteratur enbart i solstolen eller hängmattan:

| <i>Argument</i> | 2000 | 2012 |
|---|------|------|
| Skolarbete är huvudskälet till att inte läsa skönlitteratur | 13 % | 33 % |
| Skönlitteratur läses enbart på loven | 0 % | 20 % |
| Skönlitteratur läses enbart på loven (samhällsvet. program) | 0 % | 33 % |

Tabell 2: Procentuell fördelning av gruppernas skäl till att inte läsa skönlitteratur.

2012-eleverna känner sig uppenbarligen mer stressade av skolarbete än gruppen från 2000 och de lyfter i större utsträckning fram denna stress som en anledning att inte hinna läsa skönlitteratur under terminerna. Värt att nämna i sammanhanget är att båda elevgrupperna går i exakt samma skolsystem med exakt samma kurs- och timplaner. Förklaringen måste sökas i faktorer utanför skolans i många avseenden ganska trögrörliga värld. Vid den typen av analys är förstås IT och medievanor av stor betydelse.

Som ett relevant tillägg vill jag lyfta fram att det vanligaste argumentet i elevtexterna för att läsa skönlitteratur är avkoppling och eskapism. Ofta beskrivs läsoplevelsen som en flykt till fantasivärldar från tillvarons alla ”måsten” som finns i ungdomarnas vanliga liv. En tendens i det nyare materialet, att sätta i relation till det ovan nämnda, är att fler elever beskriver att de bara kan få denna läsoplevelse när de redan är avkopplade och avstressade, till exempel på en strand under ett skollov.

Litterär kompetens

I sina uppsatser argumenterar eleverna kring varför de läser. De beskriver också sina egna stora läsoplevelser. I analysen av texterna har jag på ett ganska direkt sätt relaterat dessa textpassager till det

förhållningssätt som beskrivits i artikelns teoriavsnitt. Således utgörs den avgörande faktorn av visad förmåga att resonera om läsprocessen på ett sätt som tydligt visar elevens kapacitet att skapa distans till fiktionstexten, och att i det rum som då uppstår kunna relatera till texten på ett sätt som leder bortom det egna jaget, bortom de rent subjektiva perspektiven. I korthet kan detta beskrivas som att nå faserna 3, 4 och 5 i Langers modell eller – med Torells perspektiv – som att vara kapabel att balansera de olika delarna av sin litterära kompetens.

De flesta eleverna, från båda grupperna, beskriver en stark inlevelse i samband med läsning. Resonemangen hänger nära samman med både den tidigare kategorin rörande stress och med modellerna för litterär kompetens som diskuteras ovan. Att ”se historien som en film inne i huvudet” är en typ av läsoplevelse som förekommer relativt ofta, liksom den tydliga identifikationen med böckernas fiktiva karaktärer. Det är också vanligt att identifieringen blir nära kopplad till det egna jaget. ”Det känns som att boken handlar om mig” och liknande textpassager finns representerade i såväl det äldre som det nyare källmaterialet.

Då uppsatsgruppernas texter relateras till de högre stegen i Langers modell, som går bortom den rena inlevelsen och identifikationen, eller till Torells kärnfråga om balansen mellan inlevelse och distans, står det likväl klart att det finns en tydlig skillnad mellan 2000 och 2012. Artikelns utgångspunkt har varit att litterär kompetens visas genom förmågan att skapa distans och reflektionsutrymme och därmed också utvecklas både som läsare och som människa.⁹⁴ Sett ur detta perspektiv argumenterar 50% av eleverna i 2000-materialet för att läsa skönlitteratur på ett sätt som klart matchar

94. Det kan vara relevant att tillägga att dessa motiv, inte minst det personlighetsutvecklande, är de viktigaste argumenten för att läsa skönlitteratur i skolan enligt läroplanen för den svenska gymnasieskolan (Skolverket, 2011). Jag vill också klargöra att de elever som skrev ”När jag läser växer jag som person” och liknande utan någon väsentlig argumentation eller exemplifiering inte ingår i denna sammanställning. Resonemangen måste vara mer underbyggda än så för att räknas in i den kategorin.

kriterierna för en högre form av litterär kompetens enligt de teorier som redogjorts för tidigare. Eleverna beskriver distanstagande och reflektionsprocesser som går bortom den egna personen och knyter an till mer generellt mänskliga frågor. 28 % av dem uttrycker på ett medvetet och nyanserat sätt personlighetsutvecklande processer som följer med ett skönlitterärt läsande av den typen. I uppsatsmaterialet från 2012 ser resultaten annorlunda ut. Endast 12 % kan klassificeras som litterärt kompetenta i den mening som avses här. 10 % diskuterar på ett medvetet sätt den personliga utveckling som är sammanlänkad med en reflekterande fiktionsläsning.

Detta indikerar att skönlitterär läsning verkar vara något annat för eleverna i 2012 års urval. De är glada i att läsa, känner en stark inlevelse och identifikation när de läser, men långt färre av dem skapar distans till texten och tar sig vidare mot de bredare perspektiv och den personliga utveckling som följer med en sådan process. Dessa resultat kan ha många olika förklaringar. Jag ser själva inställningen, attityden till fiktionsläsning, som central i sammanhanget och jag kommer att formulera en mer utvecklad syn på det i artikelns avslutande och sammanfattande del. Innan dess följer en statistisk sammanställning av de stora läsupplevelser som uppgiften efterfrågar från respektive grupp. Dessa resultat bidrar med viktiga delar till den helhetsbild som växt fram under undersökningen.

Stora läsupplevelser

Uppsatsförfattarna uppmanas i provuppgiften att ge konkreta exempel på stora läsupplevelser. Alla elever anger inte uttryckligen titlar eller författare i sina texter, men flertalet gör det. I denna avslutande analyskategori ges en översikt i tabellform av hur upplevelserna fördelas inom olika genrer. De boktitlar och författarnamn som nämnts i sammanhanget har sorterats in i genregupper och representeras av en siffra i tabell 3:

| | Antal hänvisningar till genregrupper | |
|---------------------------------|--------------------------------------|----------------|
| | Elevgrupp 2000 | Elevgrupp 2012 |
| Fantasy (och science fiction) | 4 | 25 |
| Kriminalromaner | 2 | 4 |
| Icke-fiktion/reality | 5 | 7 |
| Klassiker/ansedda författarskap | 14 | 2 |
| Annan skönlitteratur | 11 | 3 |
| Barn/ungdomslitteratur | 4 | 3 |
| Politisk litteratur | 1 | – |

Tabell 3: Exempel på stora läsoplevelser ur elevernas uppsatser från 2000 och 2012 sorterade efter genre.

I denna sammanställning blir resultaten mycket tydliga. Majoriteten av eleverna från år 2000 lyfter fram klassiker och annan skönlitteratur i det givna sammanhanget. Tillsammans får dessa två kategorier 25 exempel, vilket är över hälften (54 %). Fantasy är i 2000-gruppen en mindre genre bland andra. Hos uppsatsskrivarna 2012 är bilden den motsatta. Ökningen inom fantasygenren, från 4 till 25, är dramatisk samtidigt som klassikerna och annan skönlitteratur faller tillbaka från 25 till 5. 2012 lyfter mer än hälften fram fantasytexter som det som ger dem de starka läsoplevelsena (51 %).⁹⁵

I en jämförelse av dessa båda utfall växer en bild fram av en förändring, ett skifte, vad gäller tonåringars läsande.⁹⁶ Den existentiella

95. Science fiction-inslaget i fantasygenren är litet, totalt 3 referenser. 2000 är det en referens (*Liftarens guide till galaxen*) och 2012 nämner två elever *Hungerspelen*.

96. Utvecklingen inom non-fiction/reality-genren och hur unga läsare läser fiktion har ägnats en hel del uppmärksamhet bland svenska litteraturdidaktiker under 2000-talet, och genren har varit mycket populär bland tonåringar under denna period (se Olin-Scheller, 2006; Årheim, 2007). Min studie, där faktionsgenren spelar en mindre roll, skulle kunna ses som en annan indikation på hur tendensen har svängt och ett skifte inträtt. Detta är något som jag avser att återkomma till i senare publikationer. Vad som också kan vara värt att notera är att den kriminallitteratur som har varit så stark i Sverige under de senaste tjugo åren inte lämnar några större spår i materialet.

reflektionen och den medvetna personlighetsutvecklingen är långt mindre representerad i det senare materialet. Färre elever från 2012 beskriver i sina uppsatser läsprocesser på ett sätt som motsvarar en balans mellan stark inlevelse och kritisk distans till texten. Samtidigt framträder förändringen av vad som läses och vad som ger de stora läsupplevelserna i närmast övertydlig dager.

Jag menar förstås inte att själva förändringen i genre är det avgörande här. Fantasy litteratur bjuder verkliga in till reflektion och dess tematik ger, inte minst för litteraturläraren, gynnsamma möjligheter till diskussion där den egna existensen och den egna tillvaron kan sättas i perspektiv och i relation till fiktionsvärldarna på de sätt som Torell och Langer beskriver. Men trots 2012-gruppens alla hänvisningar till fantasytexter som de texter som ger de största läsupplevelserna är det mycket svårt att hitta några exempel överhuvudtaget där elever relaterar teman och situationer från fiktionsvärlden till den värld de själva lever i, eller ens till det egna jaget.⁹⁷ Detta skulle kunna ses som en del av samma fenomen vi sett tidigare, där skönlitteratur läses utan distans till fiktionsvärldarna. Det tycks tillräckligt att via fantasi och inlevelse ta sig in i dessa världar – utan att ta med sig något substantiellt därifrån. Läsning är avkoppling och underhållning, något man tar till för att glömma stressen för ett tag – och det tycks för de allra flesta av 2012-eleverna vara hela meningen med, och motivet till, att läsa. Med den ingången till fiktionsläsning är det måhända förstaeligt att fantasy attraherar mer än en klassiker.

Sammanfattning av den empiriska studien

Trots alla de förändringar inom den mediala världen som skett mellan åren 2000 och 2012 uttrycker inte ungdomarna, som inom ramen för denna undersökning skrev om sitt läsande HT 2012, att traditionell bokläsning är hotad, undanträngd eller ersatt av mediala former, interaktiv nätläsning eller läsning på platta eller skärm. För

97. Den typen av identifikation förekommer framför allt inom andra genrer.

dessa 18-åringar är den i uppgiften allmänt hållna termen ”läsning” uppfattad som traditionell läsning i traditionella böcker, något som de flesta av dem gillar att ägna sig åt.

Eleverna från 2012 reflekterar inte över sambanden mellan tidskonsumerande medievanor och sin upplevda skolrelaterade stress. De tar inte i något fall upp den tid de lägger ner framför digitala skärmar som något som faktiskt skapar stress genom att ta tid från andra aktiviteter. Studien visar hur en klar ökning i upplevd stress sannolikt leder till att färre elever läser skönlitterärt under terminerna, samt hur skolarbetet prioriteras framför fiktionsläsning. En rimlig slutsats är att de digitala aktiviteterna, helt integrerade i unga människors liv, påverkar ungdomars fiktionsläsning. De djupare, analyserande och personlighetsutvecklande aspekterna minskar. Man har inte den tiden, och inte det motivet till läsning. Läsning tycks handla mer om en flykt från allt det som pressar på.

Vid granskningen av elevernas argumentation för läsning utifrån hur litterär kompetens definieras i studien, är det uppenbart att fler elever från 2000-gruppen når högre stadier. 18-åringarna från den senare gruppen har inte resonerat i lika hög grad om de perspektiv som finns bortom den rent subjektiva inlevelsen. De humanistiska, personlighetsutvecklande aspekterna av fiktionsläsning är lägre representerade. 2012-gruppen har inte i samma utsträckning beskrivit hur skapandet av distans till det fiktiva ger möjligheter till vidare utblick, utrymme för eftertanke, på det sätt en mer litterärt kompetent läsare kan. 50 % av eleverna från 2000 har den typen av resonemang i sina uppsatser. 2012 är motsvarande siffra 12 %. Detta resultat kan ses som korrelerande med vad eleverna från respektive grupp har angivit som stora läsoplevelser. Den longitudinella jämförelsen ger en tydlig bild där klassiker, ansedda författarskap och bredare fiktiv litteratur har ersatts av fantasy som den viktigaste genren. Orsakerna till denna förändring ligger, menar jag, i tonåringarnas inställning till fiktionsläsning, inte i själva genrerna eller dessas utveckling från år 2000 till år 2012.

Litteraturdidaktisk kommentar

Utifrån den relativt begränsade studie jag har genomfört och redovisat här går det inte att dra några generella slutsatser. Dock vill jag i den här kommentaren utgå ifrån att den tendens jag har sett i materialet motsvarar en större bild och föra resonemangen på en generell nivå. Till detta kan tillfogas att det i resultaten från flera av läsundersökningarna i denna bok finns ett liknande mönster.

Synen på skönlitterär läsning är den stora skillnaden mellan grupperna, och det ser jag som det mest signifikanta resultatet i den här studien. Läsförmågan och läslusten är inte problemet, trots att det ofta framställs så. Däremot verkar attityden ha förändrats på ett sådant sätt att synen på skönlitteratur som något som utvecklar människors sinnen, utmanar fördomar och leder till nya perspektiv bytts ut mot en rent underhållande form av läsning där avkopplande inlevelse och ytlig, direkt identifikation med texten är huvudmålet.

En roll i sammanhanget spelas möjligen av den så kallade erfarenhetspedagogiken, inom vilken eleverna i mötet med litteraturen av läraren uppmanas att relatera till sig själv vid texttolkning och förståelse. Den har i litteraturdidaktiska sammanhang tidigare setts som en förklaring till alltför grunda tolkningar och subjektiva läsningar (se t.ex. Bäckman, 1998; Ulfsgård, 2002; Torell, 2002; Wolf, 2002; Årheim, 2007; Ullström, 2009; Penne, 2013). Dock tror jag att det är förenklat att lägga hela förklaringen där, även om den pedagogiken lämnat tydliga avtryck i läromedel och litteratur inom lärarutbildningen de senaste 15–20 åren. Erfarenhetspedagogiken och dess möjliga effekter behöver ses i ett större perspektiv där förändringen av samhället i allmänhet, en utveckling som leder mot ett alltmer individcentrerat samhälle, och de mediala/digitala villkoren dagens elever vuxit upp i spelar långt viktigare roller.⁹⁸ Dessutom

98. Tanken att mer traditionell pedagogik skulle leda eleverna till en mer existentiell och medveten syn på fiktionsläsningens personlighetsutvecklande sidor är främmande för mig. Jfr Miall (1996) och Rosenblatt (2002), som båda hårt har kritiserat pedagogiska metoder som inte förankrar läsning av skönlitteratur i personliga erfarenheter.

torde eleverna som gick sista året på gymnasiet år 2000 också ha arbetat enligt erfarenhetspedagogiska metoder.

Jag tror i stället att förklaringarna finns på en högre strukturell nivå, nära kopplad till den helhet som genererar den stress som ungdomar upplever starkare nu än för tolv år sedan. Utan att gå djupare ner i diskussionen om hur samhället förändrats kan vi slå fast att den digitala revolutionen, och det allt snabbare livstempo som är en följd av det, har påverkat hur ungdomar läser och vilken plats skönlitteraturen har i deras liv. Det måste didaktiker och verksamma lärare förhålla sig till.⁹⁹

För alla som undervisar inom litteraturens område är det intressant att konstatera att ungdomar, trots alla digitala landvinningar, gärna läser fiktion i bokform. De upplever stark inlevelse och identifikation. Oavsett hur man närmar sig en läsgrupp där läsningen stannar vid detta tror jag att utgångspunkten måste tas just där, och jag tror att den personliga läsupplevelsen inte ska dämpas initialt utan ses som en tillgång i det didaktiska arbetet. Genom att aktivt problematisera intrycken och tolkningarna kan läraren se till att processen fortsätter. Detta kan göras på väldigt många olika sätt, inte minst i samspel med elevernas intryck från den digitala världen.¹⁰⁰ Att leda diskussion och analys vidare från den punkten är litteraturlärarens viktigaste uppgift.¹⁰¹

99. Jag är väl medveten om hur de digitala medierna utvecklar ungdomars narrativa kompetenser. Med all sannolikhet har 2012-gruppens ungdomar en mycket utvecklad förmåga att ta till sig och utvecklas av digital fiktion. Den diskussionen hamnar dock utanför denna studies avgränsning.

100. Se t.ex. Olin-Scheller (2006).

101. För en utvidgad diskussion, se Nordberg (2013). I en uppföljande lässtudie av 2012-gruppen har jag i enkätform genomfört en empirisk läsundersökning enligt den metod som använts av flera forskare i projektet (jfr Torsten Petterssons inledning). Denna senare studie visar en överensstämmelse vad gäller de attityder till fiktionsläsande med vad som kommer fram i uppsatserna från attitydundersökningen, avseende bokens starka ställning gentemot andra medier och de eskapistiska och avkopplande motiven till att läsa fiktionell litteratur. I denna uppföljande undersökning framgår också tydligt hur många timmar per dag som läggs på internetaktiviteter, något som inte nämns i uppsatserna. Men vid en analys av den uppföljande studiens textfrågor visar det sig

Min undersökning visar på behovet av att i skolorna undervisa om litteratur på ett sätt som kan synliggöra vidden och möjligheterna som finns i den litterära processen, och ta läsoplevelsen från en subjektiv inlevelse till en högre litterär kompetens i den mening Langer och Torell beskriver den. För att detta ska lyckas tror jag att en ökad förståelse för hur den digitala revolutionens barn själva upplever sitt läsande är en viktig didaktisk utgångspunkt.

Referenser

- Bäckman, S. (1998). Rapport från pilotstudie inom projektet ”Litterär kompetens i skilda skolkulturer”. I Bäckman, S., Rooswall, G., Torell, Ö. & Wolf, L. (red.), *Litteraturdidaktik: Texter om litterär kompetens och lyrik i skolan*, 127–142. Härnösand: Institutionen för humaniora, Mitt-högskolan.
- Culler, J. (1975). *Structuralist poetics: Structuralism, linguistics and the study of literature*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Findahl, O. (2012). *Svenskarna och Internet*. .SE, Stiftelsen för Internetinfrastruktur, Rapport 2012.
- Fredriksson, U. (2012). 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* (s. 95–110). SOU 2012:10.
- Fredriksson, U. & Taube, K. (2002). *Läsning, läsvanor och läsundersökningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Höglund, L. (2012). Bokläsning i skiftet mellan traditionella och digitala medier. I Carlsson, U. & Johannisson, J. (red.), *Läsarnas marknad, marknadens läsare: En forskningsantologi* (s.45–93). SOU 2012:10.

tydligt att de attityder som diskuteras i det ovanstående kapitlet utan tvekan avser fritidsläsandet. När det gäller ”skolläsandet” framgår av den uppföljande undersökningens novellstudium att de allra flesta eleverna även behärskar en mer analytisk läsning. I dessa sammanhang görs tolkningar och berättartekniska reflektioner på en nivå som kan ses som litterärt kompetent på ett helt annat sätt än vad som framkommit i attitydundersökningen och återgivits i artikeln. En utförlig redovisning av båda dessa undersökningar och hur de förhåller sig till varandra återfinns i Nordberg (2014).

- Langer, J. A. (2005/1995). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Övers. Sörmark, A. Göteborg: Daidalos.
- Langer, J. A. (2011a). *Envisioning knowledge: Building literacy in the academic disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Langer, J. A. (2011b). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers College Press.
- Läsandets kultur: Slutbetänkande av Litteraturutredningen. (2012). SOU 2012:65.
- Medierådet. (2010). *Ungar och medier*. Göteborg: Medierådet.
- Miall, D. S. (1996). Empowering the reader: Literary response and classroom learning. I Kreutz, R. J. & MacNealy, M. S. (red.), *Empirical approaches to literature and aesthetics* (s. 463–478). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Mossberg Schüllerqvist, I. (2008). *Läsa texten eller ”verkligheten”: Tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk bro*. Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet.
- Nordberg, O. (2013). *Att finnas till som läsare: Skönlitterär läsning i ett elevperspektiv. Didaktiska tillämpningar av en empirisk studie baserad på elevers egna texter om sin läsning*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. (FUMS-rapport nr 29), tillgänglig via www.diva-portal.org/smash/get/diva2:651143/FULLTEXT01.pdf [hämtad 2015-05-19].
- Nordberg, O. (2014). *Nöjesläsare och analytiska texttolkare: Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. Licentiatavhandling. Litteraturvetenskapliga institutionen, Uppsala universitet, tillgänglig via <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:813117/FULLTEXT01.pdf> [hämtad 2015-05-19].
- Nordicom. (2012 a). *Mediesverige mini 2012*, sammanställd av Facht, U. Göteborg
- Nordicom. (2012 b). *Nordicom-Sveriges Internetbarometer 2011*. Medienotiser N2 2, 2012, Nordicom-Sverige, Göteborgs universitet.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I Skjelbred, D. & Verum, A. (red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 42–54). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Pettersson, A. (2008). Analogitänkande och litteraturens kognitiva betydelse. *Filosofisk tidskrift*, 29, 34–45.
- Pettersson, A. (2009). Analogitänkandet som centralt för utbytet av litte-

- ratur. I Pettersson, T. & Nilsson, S. K. (red.), *Litteratur som livskunskap: Tvärvetenskapliga perspektiv på personlighetsutvecklande läsning* (s. 27–30). Borås: Högskolan i Borås.
- Pettersson, A. (2012). *The Concept of Literary Application: Readers' Analogies from Text to Life*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Pettersson, T. (2009). Att läsa för att utvecklas. I Pettersson, T. & Nilsson, S. K. (red.), *Litteratur som livskunskap: Tvärvetenskapliga perspektiv på personlighetsutvecklande läsning* (s. 22–26). Borås: Högskolan i Borås.
- Rosenblatt, L. M. (2002/1938). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Övers. Torhell, S.-E. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, L. M. (1994/1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Skolverket (2000). *Läge för läsning: Texthäfte till det nationella kursprovet i svenska och svenska som andraspråk HT 2000*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). Ämnesbeskrivningar – Gy 11, Ämne: Svenska. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013). *Frisläppta uppgifter och enkäter (OECD/PISA)*. www.skolverket.se/statistik-och-analys/internationella-studier/pisa/frislappta-uppgifter-och-enkater-1.10290. (hämtat 2013-04-15).
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Torell, Ö. (2002). Kapitel 1–4. I Torell, Ö. (red.), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (s. 11–100). Härnösand: Institutionen för humaniora, Mitthögskolan. Rapport nr 12.
- Ulfsgård, M. (2002). *För att bli kvinna – och av lust: En studie i tonårsflickors läsning*. Lund: B. Wahlströms förlag.
- Ullström, S.-O. (2009). Frågor om litteratur: Om uppgiftskulturen i gymnasieskolan. I Kåreland, L. (red.), *Läsa bör man ...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (s. 114–143). Stockholm: Liber.
- Wolf, L. (2002). *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur.
- Årheim, A. (2007). *När realismen blir orealistisk: Litteraturens ”sanna historier” och unga läsares tolkningsstrategier*. Växjö: Växjö University Press.

8

Begär eller uppror?

Attityder till läsning inom tre gymnasiegrupper

MARIA WENNERSTRÖM WOHRNE

Inledning: Fiktionsläsningens värde – enligt teori, dikt och empiri

Om Lancelot, hur han av Amor snärjdes,
läste en dag vi två för att förströ oss [...]
(Dante Alighieri, 1993:34)

I sin essäsamling *Love's knowledge: Essays on philosophy and literature* för Martha Nussbaum ett resonemang inspirerat av Wayne Booths tankar om skönlitteraturens egenart, återgivna i *The company we keep: An ethics of fiction*. Booth talar om läsarens förhållande till texten i termer av vänskap, därtill av underkastelse (*surrender*) och begär (*desire*), ett språkbruk som leder Nussbaums tankar till en erotisk förbindelse (Nussbaum, 1990:237; Booth, 1988:32,140).¹⁰² Men medan Booth inte gör någon åtskillnad mellan den fiktionella texten och andra texter, tycks Nussbaum mena att en sådan passionerad relation endast kan uppstå mellan läsaren och det skönlitterära verket:

102. Nussbaum, liksom Booth, uttalar sig här genomgående om "the novel", och inte uttryckligen om skönlitteratur. Men den väsentliga distinktionen som görs i detta sammanhang tycks inte vara mellan romanen och övriga textgenrer, utan just mellan den skönlitterära texten och icke-fiktionella texter, i synnerhet filosofiska verk. Jag har därför valt att här tala om skönlitteratur istället för om "roman".

Here, I believe, we see an area in which [there are] distinctions among literary genres, and, in particular, a distinction between novels and many traditional forms of philosophical writing [...] philosophical texts, on the whole, do not invite the reader to fall in love. (1990:237)

Enligt detta synsätt skulle alltså fiktionsläsning vara särskilt berörande och därmed också formande.¹⁰³ Slutet av den femte sången i Dantes *Den gudomliga komedin*, där det unga paret Paolo och Francesca bokstavligen förenas under den gemensamma läsningen av Artursagan, skulle därmed kunna illustrera skönlitteraturens inneboende förföriska makt; bokens skildring av kärlek och kärlekens uttryck inspirerar Paolo och Francesca till att upphöra med läsningen och istället ägna sig åt varandra. Det är delvis denna makt att förbereda "the reader for love" som gör skönlitteraturen värdefull för samhället, menar Nussbaum, eftersom fiktionella texter gör läsaren beredd att se och acceptera världen som känslomässigt omvälvande, komplex och motsägelsefull (1992:238). Utifrån ett sådant synsätt kan man dra slutsatsen att fiktionsläsning vore av stort värde i synnerhet för unga människor som är i färd med att forma en egen identitet och att finna sin roll i vuxenvärlden – en uppfattning som för övrigt är väl spridd bland lärare och forskare i ämnet svenska och i litteraturvetenskap.

Men hur väl svarar denna föreställning om fiktionsläsning som stöd i personlighetsutveckling och samhällsorientering mot aktuella förhållanden i verkligheten? Är tonåringar och unga vuxna i dag alls villiga att låta skönlitteraturen spela någon roll i deras liv? I syfte att belysa denna fråga rörande unga vuxnas attityder till fiktionsläsning har jag valt att pröva vissa teoretiska föreställningar, såsom den tidi-

103. Det senare i enlighet med den analogi som Booth, utifrån Nussbaums referat och tolkning, beskriver mellan den skönlitterära texten och en vän till läsaren, vilken han i sin tur har hämtat från Aristoteles. I ett vänskapsförhållande delar vi i hög utsträckning "the friend's activities, desires, and values. Evidently, then, the friends we choose are of great significance for the quality of our lives." (1980:234)

gare nämnda av Nussbaum, mot resultat av en empirisk receptionsstudie; att så att säga konfrontera det slags ideala, hängivna läsare som kan sägas vara företrädna av Paolo och Francesca, med ett stort antal elever från olika slags gymnasieskolor och gymnasieprogram i Sverige i dag – med yrkesförberedande respektive högskoleförberedande inriktning, vid svenska gymnasier respektive ett franskt gymnasium. Närmare bestämt har jag låtit dessa unga vuxna läsa och i en skriftlig enkät reagera på en kort novell. I enkäten har de även besvarat frågor rörande sina medievanor och sitt förhållande till litterär fiktion i allmänhet.¹⁰⁴

Det statistiska resultatet av enkätundersökningen är talande i sig självt. Så har en i sammanhanget intressant fråga – ”Vilken betydelse har fiktionsläsning för dig?” – i enkäten besvarats på en femgradig skala vars högsta grad, 5, motsvaras av beskrivningen ”Mycket stor”, och lägsta grad, 1, av beskrivningen ”Ingen alls”. Medelvärdet för de respondenter som valt att besvara frågan blev 2,0 bland elever från olika yrkesförberedande program vid svenska gymnasier, 3,55 bland elever från ett högskoleförberedande program vid ett svenskt gymnasium, och 3,54 bland elever vid olika teoretiska program vid ett franskt gymnasium i Sverige.¹⁰⁵ Man kan därmed konstatera att fiktionsläsning, att döma av respondenternas egen skattning, har större betydelse för högskoleförberedande än för yrkesförberedande elever vid de svenska gymnasierna i undersökningen, och att det inte råder

104. Den undersökning som jag här presenterar utgör alltså ett led i denna vidare studie och bygger endast på en del av det insamlade materialet. Torsten Pettersson har utfört en parallell delundersökning utgående från samma novell och samma urval respondenter (dock utan den franska gruppen, men å andra sidan kompletterat med en grupp högskolestudenter). I våra respektive studier närmar vi oss dock materialet ur olika, kompletterande perspektiv. Pettersson granskar i kapitel 1 ovan vilka typer av litterär kompetens som utkristalliserar sig vid en genomgång av materialet, medan mitt syfte är att utforska vilka attityder till skönlitteratur och fiktionsläsning som kommer till uttryck i svarsenkäterna, och på vilket sätt skolkontext och vald studieinriktning kan tänkas påverka sådana attityder.

105. Dessa teoretiska program är närmast att jämföra med högskoleförberedande program vid det svenska gymnasiet.

någon nämnvärd skillnad mellan de högskoleförberedande eleverna vid det svenska och de teoretiskt inriktade eleverna vid det franska gymnasiet.¹⁰⁶

Men vilka bakomliggande faktorer kan tänkas ha resulterat i dessa statistiskt mätbara skillnader? För att i någon mån kunna besvara den frågan har jag valt att studera materialet även ur ett kvalitativt perspektiv. Ett sådant angreppssätt är därtill motiverat då attityder inte sällan förmedlas indirekt, mellan raderna, och därmed snarare i fria kommentarer än i flervalssvar.

Några nedslag i aktuell statistik och tidigare forskning

Som framgår av den statistik och de studier som redovisas i denna boks inledning kan man konstatera att det råder samband mellan människors benägenhet att alls läsa fiktionstexter och faktorerna ålder och biologiskt kön. Därtill har forskning visat att även studieinriktning i viss mån påverkar både i vilken utsträckning man läser och hur man förhåller sig till litterär fiktion. I Gun Malmgrens avhandling om olika ”gymnasiekulturer” från 1992 beskrivs till exempel hur det – bland de fyra klasser som ingår i undersökningen – framför allt är de manliga eleverna på de yrkesförberedande programmen som uttrycker främlingskap ”mot de kulturella koder som behövs för att förvärva ett kulturellt kapital” och motstånd ”mot litterär bildning” (Malmgren, 1992:303). Sådana forskningsresultat får stöd i en studie från 2010, Stig-Börje Asplunds avhandling *Läsning som identitetsskapande handling: Gemenskapande och utbrytningsförsök i for-donspojkar litteratursamtal*. Här betonar författaren att de pojkar som ingår i hans undersökning – vilken består i att han har videofilmade smågrupper som har diskuterat en ungdomsroman – på många sätt visar sig ”vara kompetenta läsare” (Asplund, 2010:202). Men han påpekar samtidigt att de i litteratursamtal med klasskamrater gärna

106. Jag presenterar såväl urvalet respondenter som utformningen av frågeenkäten nedan.

ägnar sig åt ”självreproduktion”, det vill säga åt att befästa sådana förhållningssätt som dominerar inom den elevkategori som de själva tillhör. Mot denna bakgrund menar han att skolan som institution, såväl nationellt som internationellt, ”bidrar till att elever med arbetarklassbakgrund utvecklar en respons på skolan vilken på sikt begränsar deras möjligheter till social mobilitet” (2010:196–197).¹⁰⁷

Att det skulle råda en överensstämmelse mellan ungdomars förhållningssätt till fiktionsläsning och till skolarbete, så som både Malmgrens och Asplunds studier ger vid handen, antyds även i en rapport från Skolverket från 2006, *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*. Här påpekas skillnader mellan pojkars och flickors skolresultat – ”Pojkarna når ungefär 90 procent av flickornas betygsresultat i såväl grund- som gymnasieskola” – vilket sätts i samband med bland annat deras olika attityder till skolarbete. Pojkarnas förhållningssätt till studier och skola präglas ofta av en traditionell bild av manlighet vilken går ”på tvärs mot skolarbete”, medan flickor är mer positiva (Skolverket, 2006:97, 102–103). Av denna rapport tycks man vidare kunna dra slutsatsen att det råder en viss korrelation mellan flickors och pojkars inställning till skolan och skolarbetet å ena sidan och till fritidsläsning å den andra. Detta då flickor mellan 13 och 20 år, enligt samma rapport, i aktuella attitydundersökningar uppger att de på sin fritid ”läser medan pojkarna i högre utsträckning ägnar sin tid åt att spela data- och tv-spel och att surfa på Internet” (Skolverket, 2006:88).

Mot bakgrund av det skisserade forskningsläget tycks det mig alltså motiverat att ägna min undersökning specifikt åt kategorin unga läsare, och att därvid beakta konstaterade genomsnittliga skillnader mellan pojkars och flickors relation till skönlitteratur och läsning.

Den nationella SOM-undersökningen 1988–2009, omfattande befolkningen i åldrarna 16–85 år, visade att andelen regelbundna läsare var ungefär dubbelt så stor bland personer som angav att de

107. De internationella arbeten som Asplund här lutar sig mot är bl.a. artiklar av Jean Anyon, ”Social class and school knowledge” (2008), Leon Feinstein, ”Social class and cognitive development in childhood in the UK” (2006) och Sean Patrick Kelly, ”Social class and tracking within schools” (2008).

levde i högre tjänstemanna-/akademikerhem som bland dem som uppgav att de bodde i arbetarhem. Även respondenternas klasstillhörighet har därmed sannolikt påverkat deras svar på enkäten.¹⁰⁸ Likväl har jag i det närmaste undvikit att diskutera denna faktors eventuella inflytande, för att istället analysera materialet endast mot bakgrund av respondenternas olika studieinriktningar. Så har vi inom läsforskningsprojektet, såsom framgår i inledningen, i syfte att bevara elevernas anonymitet avstått från att i enkäten efterfråga föräldrarnas studiebakgrund eller nuvarande sysselsättningar. Att dra slutsatser om klasstillhörighet endast på grundval av respondenternas egen studieinriktning har heller inte varit aktuellt, då det inte råder något ett-till-ett-förhållande mellan gymnasiets studieprogram och elevernas hemhörighet i olika socialgrupper.

Ytterligare en betydelsefull faktor i sammanhanget utgörs av de skiftande skolkontexter som respondenterna ingår i: av rådande läroplaner och av de läromedel och den fiktionslitteratur som dessa elever möter i litteraturundervisningen. Att en av fokusgrupperna i min undersökning består av elever från en fransk gymnasieskola har möjliggjort utblickar mot samtida fransk litteraturundervisning, vars förutsättningar och utformning jag jämför med svenska förhållanden. Här har jag kunnat luta mig mot Boel Englunds avhandling, *Skolans tal om litteratur: Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt åter-skapande* (1997), där hon jämför franska och svenska läromedel för skolans litteraturundervisning från 1920 respektive 1980 och de läroplaner som då var gällande inom respek-

108. I *Statistisk årsbok*, 23 (2011), "Kultur och fritid", vars källa är den nationella SOM-undersökningen 1988–2009, ges följande uppgifter: "Andra faktorer med stor betydelse för bokläsande är utbildning och social klass. I en jämförelse av personer som beskriver sig som boende i högre tjänstemannahem med boende i arbetarhem är andelen regelbundna läsare väsentligt större i de högre tjänstemannahemmen. Senast (2009) var andelen ungefär den dubbla bland personer i högre tjänstemannahem jämfört med personer i arbetarhem (55 respektive 28 %)." (*Statistisk årsbok*, 2011, s. 548) Att socialgruppstillhörighet således skulle påverka även ungdomars läsvanor bekräftas i litteraturvetaren Helen Schmidls avhandling: "Särskilt stor är skillnaden mellan pojkar från lägre socialgrupp och flickor från högre socialgrupp" (2008:27).

tive skolsystem, liksom mot Maritha Johanssons artikel ”Att bygga upp en förståelse: Några aspekter på meningsskapande i svenska och franska gymnasieelevers läsning av en skönlitterär text” (2015). Även den jämförande undersökning av ”den nationella skolkulturens förmåga att generera lässtrategier” som har utförts bland blivande lärarkandidater i Sverige, Finland och Ryssland, har i detta sammanhang varit belysande (Torell, 2002). I många fall speglar den kontrast som här framträder mellan å ena sidan de svenska och finländska, å andra sidan de ryska respondenterna en åtskillnad lik den som jag har noterat mellan svenska och franska gymnasieelever.

Sammanfattningsvis tänker jag mig att enkätsvaren bär spår av respondenternas sociokulturella hemhörighet, såsom deras familjeförhållanden och kamratkrets, och den skolkontext som de ingår i. Därtill har de sannolikt påverkats av villkoren för själva forskningsundersökningen, såsom testsituationen, valet av skönlitterär text och utformningen av svarsenkäten. Resultaten bör förstås mot bakgrund av alla dessa faktorer i samverkan. Innan jag närmare analyserar dessa resultat presenterar jag här nedan urvalet respondenter samt de tre sistnämnda faktorerna.

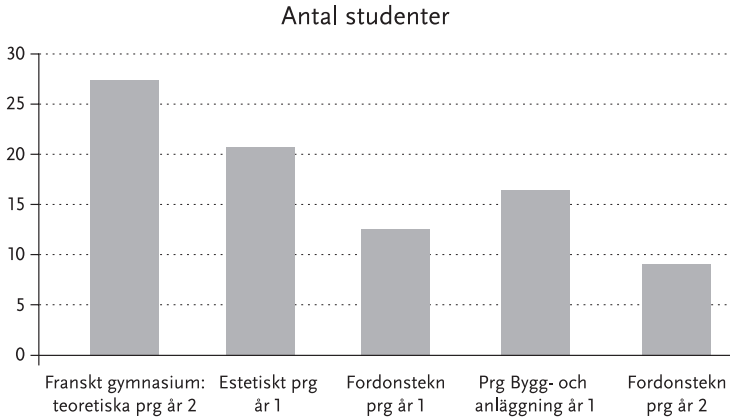
Urval respondenter

Jag har alltså velat undersöka i vilken mån ett urval unga läsare mellan 16 och 19 år alls har varit mottagliga för en läsoplevelse, eller om de har förhållit sig avvaktande till eller rentav slutna inför texten. I den avsikten har jag låtit 88 gymnasieelever från fyra olika skolor och fem olika klasser ta del av novellen ”Utflykt” av Inger Edelfeldt och efter avslutad läsning skriftligt besvara frågor rörande sin förståelse och tolkning av novellen, liksom sin relation till litterär fiktion och sina medievanor.¹⁰⁹

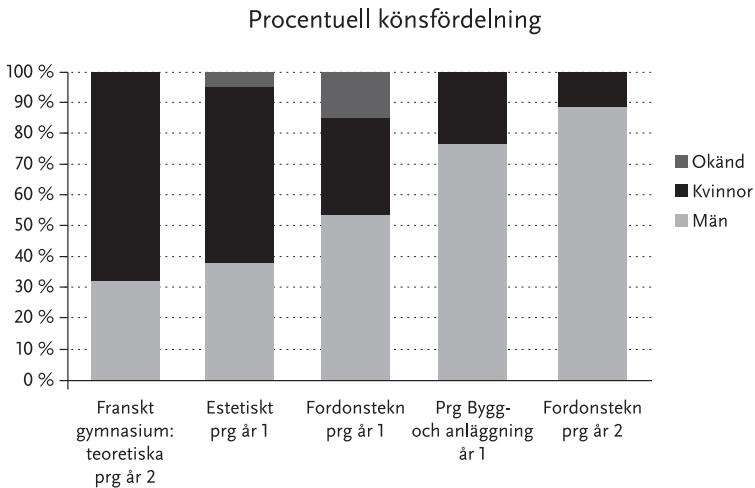
I undersökningen ingår fem olika grupper: 21 elever från estetiska programmet, år 1 (8 kvinnor, 12 män, 1 elev som har avstått från

109. Som tidigare nämnts är novellen hämtad ur samlingen *Den förunderliga kameleonten* (Edelfeldt, 1995:205–212).

att ange kön), 28 elever från olika teoretiska program (motsvarande naturvetenskapligt, humanistiskt och ekonomiskt program) vid ett franskt gymnasium i Sverige, år 2 (20 kvinnor, 8 män), 13 elever från fordonsprogrammet, år 1 (3 kvinnor, 8 män, 2 elever som har avstått från att ange kön), 9 elever från fordonsprogrammet, år 2 (8 män, 1 elev som har avstått från att ange kön), 17 elever från programmet Bygg och anläggning, år 1 (13 män, 4 kvinnor).



Figur 1: Gruppernas fördelning över olika skolor och gymnasieprogram.



Figur 2: Könsfördelningen inom de olika grupperna.

Jag har valt att studera åldersgruppen 16–19-åringar av flera skäl. Existentiella, moraliska och samhällsorienterande frågor kan tänkas ha en särskild aktualitet för unga människor vars vuxenliv står för dörren. Deras intresseinriktning kan därmed tänkas ligga nära syftet för det vidare projekt som denna studie ingår i: att utforska skönlitteraturens betydelse för forandet av den egna identiteten och för omvärldsorientering bland unga vuxna. Men samtidigt är det naturligtvis möjligt att finna svar på ovan nämnda frågor inom helt andra områden än skönlitteraturens.

Under de äldre tonåren har man potentiellt uppnått en tillräckligt god kommunikativ förmåga och kapacitet att tänka abstrakt och analytiskt, för att tillgodogöra sig skönlitterära texter med flera betydelsebärande nivåer.¹¹⁰ Det senare innebär att jag i min undersökning har sluppit begränsa mig till att utnyttja en text ur genren ungdomslitteratur. En sådan frihet har i sin tur varit en förutsättning för att jag ska kunna relatera mina forskningsresultat till litteratur-

110. Visserligen reserverar man sig numera ofta mot utvecklingspsykologen och pedagogen Jean Piagets stadieteori, enligt vilken barnet genomgår fyra mognadsstadier, varav det fjärde, ”de formella operationernas stadium”, utmärks just av en förmåga att ”tänka hypotetiskt och genomföra abstrakta logiska resonemang. Intelletet utmärks av flexibilitet och förmågan att göra antaganden av olika slag.” (Säljö, 2000:61) Man har haft invändningar mot denna indelning såsom formulerad i alltför absoluta termer, och mot den intellektuella utvecklingen betraktad såsom ändlig. Bland dessa kritiska röster hörs exempelvis psykologen och pedagogen L. S. Vygotsky (1978; jfr Kroksmark, 2003:415–430). Men även ur ett konstruktivistiskt och sociokulturellt perspektiv – det senare företrätt av bland annat Vygotsky – torde ungdomar i gymnasieåldern ha uppnått en genomsnittligt högre kapacitet att tillgodogöra sig mångbottnad skönlitteratur än yngre tonåringar, eftersom den sociokulturella kontext – inte minst den språkliga gemenskap – som individen befinner sig inom, är avgörande för utvecklingen av den intellektuella förmågan enligt dessa båda teoribildningar. Jag tänker mig att skolan – med dess gradvis allt större krav på elevernas kommunikationsfärdigheter och abstrakta tänkande, liksom de möjligheter till eget kunskapssökande av alltmer komplex karaktär som skolan är tänkt att erbjuda – måste betraktas som en sådan inflytelserik sociokulturell kontext, och att progressionen inom undervisningen således motsvaras av en genomsnittligt ökad mognad hos eleverna (jfr Kroksmark, 2004:430).

vetenskapliga teorier som inte uteslutande rör ungdomstexter.¹¹¹

Slutligen innebär detta val av åldersgrupp att min receptionsstudie så att säga tar vid där Helen Schmidl slutar, i sin avhandling *Från vildmark till grön ängel: Receptionsanalyser av läsning i åttonde klass* (2008) om högstadiееlevs reaktioner på fiktionsläsning. Motsvarande område ägnat gymnasieelever från olika program är däremot ännu relativt utforskat i Sverige.

Att som en av grupperna välja en gymnasieklass vid en fransk skola har tyckts mig motiverat då det möjliggör ett jämförande perspektiv på svensk litteraturundervisning. Dessa elever har fått lyssna till en fransk översättning av novellen och sedan fyllt i en likaledes fransk översättning av enkäten. Urvalet grupper har således främst gjorts med variablerna franskt/svenskt gymnasium, högskoleförberedande/yrkesförberedande inriktning i åtanke.

I denna artikel kommer jag främst att belysa materialet från de tre grupper som utgörs av elever från de yrkesförberedande programmen, men låta detta avteckna sig mot materialet från de båda övriga grupperna bestående av högskoleförberedande elever. Detta för att kunna föra ett jämförande resonemang rörande skilda studiekulturer.

Utformning av frågeenkäten, insamling av det empiriska materialet

Frågeenkäten består av både kvalitativa och kvantitativa frågor varav de senare har utformats i enlighet med en femgradig Likertskala, där respondenten anger i vilken grad han eller hon instämmer med ett påstående eller ej.

De enkätfrågor som jag i denna attitydundersökning har funnit det relevant att granska är dels och framför allt den inledande, öppna frågan A1, ”Skriv ner de viktigaste känslor, tankar, associationer och reflexioner som novellen väcker hos Dig”, den uppgift som har beretts störst svarsutrymme och därtill renderat mest utförliga svar i

111. Därmed givetvis inte sagt att ungdomslitteratur vore renons på symbolspråk och mångtydighet.

enkäten. Dels har jag studerat svaren på frågorna A4, ”Väcker novellen Ditt intresse?”, och A7:1, ”Vilka reaktioner väcker novellen hos Dig? Känslor”, vilka i likhet med merparten av övriga frågor rymmer flervalsoalternativ och utrymme för en fritt formulerad kommentar. Det är framför allt i reaktionerna på dessa frågor som jag har funnit uttryck för skilda inställningar till skönlitteratur och läsning i allmänhet, och till den aktuella novellen i synnerhet. Inte minst den öppna karaktären hos uppgift A1 tillåter respondenten att utveckla ett längre resonemang och därmed också att – direkt eller indirekt – förmedla attityder till fiktionsläsning och skönlitteratur. Jag har dock låtit dessa svar och kommentarer belysas av responser på ytterligare frågor i enkäten i syfte att fördjupa bilden av dessa inställningar. Därtill har jag upphållit mig vid de attityder som svarsenkäterna som helhet förmedlar genom det sätt på vilket de är ifyllda – med vilken grad av ambition och seriositet.

Vissa respondenter har valt att sitta tiden ut medan andra har ägnat betydligt mindre tid åt att besvara enkäten. I de tre grupperna från de yrkesförberedande programmen har elevernas ordinarie lärare kort introducerat uppgiften, läst novellen högt och samlat in de ifyllda enkäterna, medan representanter från projektet ”Fiktionsläsning i internetsamhället” i de resterande båda grupperna har ansvarat för presentationen av uppgiften och den praktiska hanteringen av enkäten. I samtliga grupper har den ordinarie svenskläraren/franskläraren varit närvarande i klassrummet under hela undersökningstillfället.

Val av skönlitterär text: Inger Edelfeldts novell ”Utflykt” och gymnasieungdomars ”allmänna repertoar”

Inger Edelfeldts novell ”Utflykt” handlar om en medelålders kvinna – novellens jagberättare – som blev mobbad som barn och som bearbetar detta trauma genom att göra återkommande besök vid sin gamla skola. Men till man och barn säger hon att hon ska besöka en väninna. Från utkanten av skolgården iakttar hon sedan den nya

generationen av elever. Efter en stund går hon vidare in i den bakomliggande skogen för att äta sin medhavda matsäck. Denna återkommande utflykt leder tanken till en helande ritual, en tolkning som styrks av bland annat följande mening: ”Jag går hit för att kunna gå härifrån.” Underförstått framgår det att ”väninnan” inte existerar utan att jaget i själva verket går för att möta sig själv som barn. För att man som läsare ska uppfatta denna poäng bör man ha en viss förmåga att läsa mellan raderna. Texten rymmer likaså en del metaforer som underbygger denna tolkning. Därtill förekommer det en längre skildring – cirka en halv sida – av en dröm, möjlig att relatera till novellens tematik. I synnerhet denna passage ställer krav på läsarens förmåga att associera olika betydelsebärande nivåer – bokstavliga och symboliska – till varandra. Språkligt varierar texten mellan att vara vardaglig och litterär. Det ges inga exempel på dialoger. Just det faktum att novellen alltså balanserar mellan en litterär-symbolisk och en vardagsrealistisk stil lämpar den för en studie av detta slag, eftersom den kan tänkas generera enkätsvar som ger en indikation om respondenternas läskompetens.

Människors inställning till skönlitteratur kan ibland sättas i samband med förmåga att tillägna sig fiktionstexter, varför det kan vara relevant att beakta även litterär kompetens i en attitydundersökning av detta slag. Det är möjligt att motivera valet av Edelfeldts novell med hänvisning till den åtskillnad mellan olika typer av litterär kompetens som Örjan Torell gör i *Hur gör man en litteraturläsare?*. Med tanke på den spänning mellan en relativt litterär språklig form och en vardagsrealistisk problematik och miljö som präglar novellen, har den potential att låta olika typer av litterär kompetens att komma till uttryck – såväl performanskompetens som *literary transfer*-kompetens.¹¹²

Edelfeldts novell förutsätter vidare att undersökningens respondenter förmår leva sig in i en huvudperson som, i egenskap av medel-

112. Med termen performanskompetens avses den ”inlärda, konventionsstyrda förmågan att uttala sig om litterära texter”, och med *literary transfer* tendensen att som läsare ständigt relatera den skönlitterära textens innehåll till egna erfarenheter (Torell, 2002:85).

ålders förälder, på textens nuplan befinner sig i ett annat skede av livet än de själva. Av en majoritet av respondenterna krävs det dessutom att de identifierar sig med en karaktär som har ett annat biologiskt kön (av 88 respondenter är 53 män och 35 kvinnor). Med receptionsteoretikern Kathleen McCormicks terminologi skulle man därmed kunna uttrycka det som att denna novell av Inger Edelfeldt inte fullständigt ”matchar” någon av de ingående elevernas förmodade ”allmänna repertoarer”. McCormick menar att både läsare och text präglas av sådana repertoarer av erfarenheter och värderingar, och att textens mening föds i mötet mellan dessa.¹¹³ Såväl grad av litterär kompetens som attityd till fiktionsläsning i allmänhet kan påverka hur benägen man är att konfrontera sin egen repertoar med andras (McCormick, 1994:76). Att Edelfeldts text inte stryker dessa tonåriga respondenter medhårs kan därmed ge talande utslag i enkätsvaren, och bristen på överensstämmelse mellan läsare och text kan så till vida vara av godo.

Värdet av ofullständiga, raljerande och avvisande enkätsvar

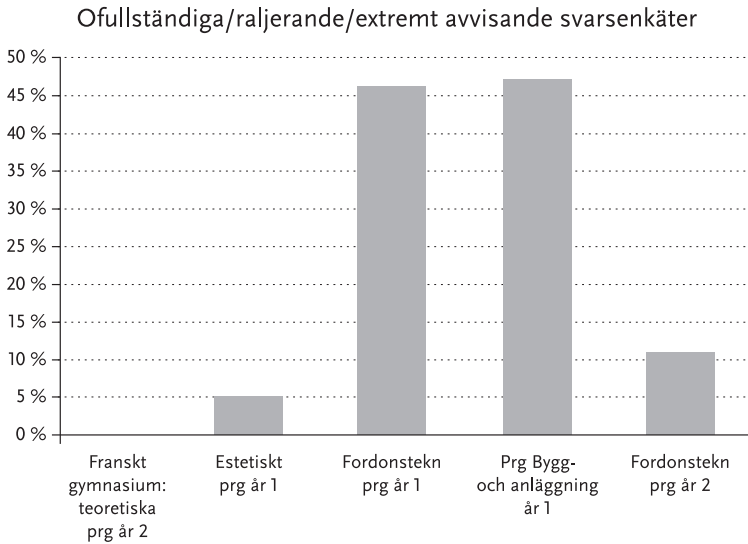
Bland de 88 svarsenkäterna är det möjligt att urskilja en övergripande kategori av svar som utmärks av att vara ofullständiga och/eller ifyllda på ett sådant sätt att det inte kan uppfattas som allvarligt menat. Vissa svarsenkäter består till exempel till största delen av klotter, medan andra levererar vitsar snarare än seriösa svar på enkätens frågor. En respondent har till exempel besvarat fråga A1 – ”Skriv ner de viktigaste känslor, tankar, associationer och reflexioner som

113. McCormick skiljer vidare mellan ”allmänna” och ”litterära repertoarer” och menar att såväl läsare som text präglas av båda typerna. Textens litterära repertoar skulle innebära de litterära konventioner och formella strategier som den ger uttryck för (berättarperspektiv, komposition etc.), medan läsarens litterära repertoar skulle definieras såsom hans kunskaper och föreställningar om vad litteratur är och inte är och baseras på hans erfarenheter av läsning. Båda typerna av repertoarer ska ses som ”uttryck för bakomliggande ideologiska mönster och föreställningar” (McCormick, 1994:76).

novellen väcker hos Dig” – med orden: ”väcker? Jag sover, kompis” (man, fordonsprogrammet år 1, respondent 11).¹¹⁴ Jag har valt att inkludera också denna kategori av svarsenkäter i min undersökning, eftersom jag har bedömt att även blanka och/eller oseriösa svar och kommentarer förmedlar viktig information om respondenternas attityd till skönlitterära texter och till fiktionsläsning som fenomen, och i vissa fall om deras litterära kompetens. Men i dessa fall är det alltså snarare avsaknaden av svar eller av allvarligt avsedda svar och kommentarer, än texttolkningar och uppriktiga synpunkter på fiktionsläsning, som är talande och intressanta ur forskningssynpunkt.

Värda att lägga märke till är av samma skäl de uttryck för en avvisande inställning till skönlitteratur i allmänhet, den aktuella novellen i synnerhet och till den uppgift som det innebär att fylla i enkäten, som likaså återfinns i materialet. De senare ger ibland intryck av att respondenten närmast värjer sig mot en läsupplevelse. Enkätens inledande fråga har till exempel med mycket stor emfas av en respondent besvarats så här: ”Ingenting, fattade inte vad fan texten handlade om. Ingen text kan göra att det blir intressant, aldrig, aldrig, aldrig. Hatar att Läsa o lyssna på texter.” (man, B:14) Som ytterligare ett exempel på en avvisande inställning till novellen/fiktionsläsning/uppgiften, kan nämnas en svarsenkät som till största delen består av frågetecken och klotter (man, F2:8). I materialet från de teoretiska programmen vid den franskspråkiga skolan lyser de här ofullständiga/raljerande/extremt avvisande svarsenkäterna med sin frånvaro, och i materialet från estetiska programmet är det endast en (helt blank) av 23 svarsenkäter som skulle kunna hänföras hit. Detta resultat är att jämföra med närmare hälften, 15 av 39, sådana enkäter i materialet från de yrkesförberedande programmen vid de svenska gymnasierna.

114. Nedan använder jag följande förkortningar: F1 (fordonsprogrammet, år 1), F2 (fordonsprogrammet, år 2), B (programmet Bygg och anläggning, år 1), Fr (olika teoretiska program vid Franska skolan, år 2), E (estetiska programmet, år 1).



Figur 3: Procentuell fördelning av ofullständiga/raljerande/extremt avvisande svarsenkäter över olika gymnasieskolor och -program.¹¹⁵

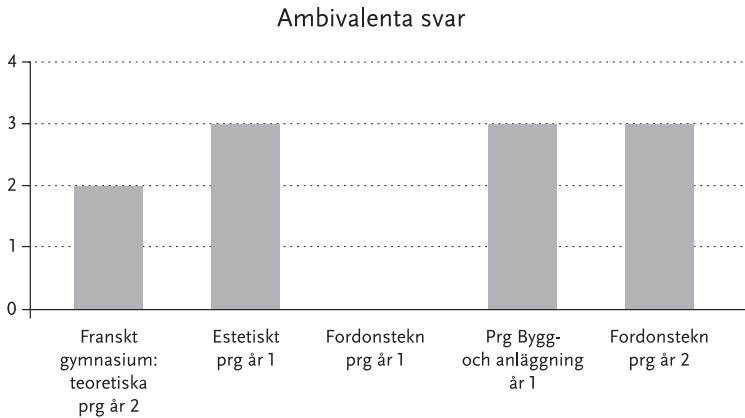
Men samtidigt återfinns det inom den ovan diskuterade kategorin sådana svar som tyder på att eleven ändå har uppfattat och förmått tolka novellen i väsentliga delar. Det ligger då nära till hands att tänka att det är en negativ attityd till fiktionsläsning snarare än bristande kompetens som har stått i vägen för läsupplevelsen. En kvinna uttrycker genomgående att hon inte har begripit texten och att hon finner språket svårtillgängligt. Som slutkommentar skriver hon: "Jag hatar att läsa". Likafullt kan man av de fåtaliga öppna svaren och kommentarerna i avdelning A – vilka berör förståelsen och tolkningen av Edelfeldts novell – sluta sig till att respondenten

115. Värt att lägga märke till är att endast en av nio enkäter som har fyllts i av elever på fordonsprogrammet, år 2, kan hänföras till gruppen av knapphändigt och/eller oseriöst genomförda uppgifter: F2:8. Hypotetiskt skulle man kunna förklara det något avvikande resultatet med att dessa elever, som alltså i allmänhet är ett år äldre än övriga respondenter inom grupperna från yrkesförberedande program, har uppnått en större mognad och därför har tagit sig an uppgiften mer seriöst. Underlaget är dock alltför litet för att man med säkerhet ska kunna dra några sådana slutsatser.

har uppfattat en hel del av den skönlitterära texten (kvinna, B:5). Som ännu ett exempel på ett sådant ambivalent förhållningssätt kan nämnas en svarsenkät där en man, genom att beteckna novellen som ”skittråkig” och avfärda flera av frågorna som ointressanta, enträget framhäver sin negativa läsupplevelse. Samtidigt besvarar han frågor i avdelning A på ett sådant sätt att det framgår att han har tillägnat sig väsentliga delar av novellen (man, F1:12).

Omvänt förekommer exempel på entusiastiska och/eller utförliga enkätsvar formulerade av elever inom samtliga grupper som låter ana att respondenten inte fullt ut har förstått texten. En kvinna har mer eller mindre utförligt besvarat samtliga frågor och sist i enkäten formulerat kommentaren ”J’aime lire!” (”Jag älskar att läsa!”).¹¹⁶ Samtidigt förmedlar hon tolkningar som tyder på att hon inte helt har förmått läsa texten mellan raderna. Hon har exempelvis uppfattat en ensam flicka som går över skolgården och som novellens jagberättare uppenbarligen identifierar sig med, som ”sa fille” (”hennes dotter”), en tolkning som är oförenlig med det förmedlade innehållet som helhet (kvinna, Fr:19). Som prov på uttryck för en positiv inställning i en för övrigt glest ifylld svarsenkät, kan slutligen nämnas följande svar på fråga A1: ”Jag förstog inte riktigt vad den gick ut på men den var ganska sön att lyssna på.” (man, B:8) Sammanfattningsvis tyder dessa exempel på att det ibland snarare är respondenternas attityd än deras litterära kompetens som avgör deras läsupplevelse.

116. Översättningen från franska är min egen, vilket gäller samtliga citat ur materialet från den franskspråkiga skolan.



Figur 4: Ambivalenta svar

Samband mellan studieinriktning och attityd till skönlitteratur och fiktionsläsning

Bland de 17 enkätsvar som jag ovan har omtalat som knapphändigt och/eller oseriöst ifyllda och/eller extremt avvisande både till den skönlitterära texten och till fiktionsläsning, återfinns således 15 sådana ifyllda av män och ett av en kvinna. Å ena sidan speglar detta förhållande naturligtvis att andelen män är betydligt större än andelen kvinnor i de tre grupperna bestående av elever vid yrkesförberedande program, å andra sidan reflekterar det den könsskillnad vilken, som nämnts, präglar bokläsande i Sverige generellt, i synnerhet fiktionsläsande. De ofullständiga/raljerande/extremt avvisande enkätsvaren återfinns endast bland de svenskspråkiga eleverna, och med ett undantag endast bland eleverna vid de yrkesförberedande programmen.¹¹⁷ En möjlig orsak till detta är att kvinnorna är fler än männen bland de franskspråkiga respondenterna. Men att endast hänvisa till skillnader i könsfördelning mellan grupperna räcker inte

¹¹⁷. Bland de 21 eleverna från estetiska programmet kan en hänföras till denna kategori.

för att förklara detta resultat.¹¹⁸ Istället är det främst variabeln studieinriktning som förefaller relevant att beakta här.

Stig-Börje Asplunds ovan nämnda avhandling, *Läsning som identitetsskapande handling*, är belysande då man studerar studieinriktning. Även om flera av hans analysresultat ligger i linje med mina egna slutsatser rörande attityder till fiktionslitteratur bland manliga yrkeselever, framstår männen som har deltagit i hans studie generellt som mer positiva till texterna de läst och mer benägna att uttrycka sina tankar och tolkningar kring dessa än motsvarande respondenter inom vårt projekt. Detta skulle bland annat kunna förklaras av att Asplund själv är sina respondenters svensklärare och att dessa därmed kan tänkas ha bemödat sig extra under diskussionen med tanke på framtida betygsättning – en komplikation som han själv påpekar (Asplund, 2010:40–41). Sannolikt betydelsefullt i sammanhanget är likaså att han har utgått från ungdoms- och äventyrsromaner (2010:149–150), vilket kan tänkas ha underlättat identifikation och motsvarat respondenternas preferens för ”action”, medan Edelfeldts ”Utflykt” kan sägas erbjuda ett visst motstånd.

Ytterligare en skillnad i förutsättningar mellan Asplunds projekt och vårt rör metoden för insamling av materialet: Asplund har videofilmade litteratursamtal mellan tonårspojkar medan vi har tagit del av skriftligt ifyllda enkäter. Med hänvisning till Stanley Fishs begrepp *interpretive community* hävdar Asplund att pojkarna är måna om att skapa just en ”tolkningsgemenskap”. Under samtalen strävar de efter att nå konsensus i sina tolkningar av texten och i sin värdering av den (2010:82–83). I vår undersökning skulle man kunna hävda att de aldrig får tillfälle att göra detta eftersom de lämnas ensamma med sina tankar om texten under ifyllandet av enkäten. Ändå verkar flertalet av eleverna från de yrkesförberedande programmen ha haft tolkningsgemenskapen i ryggen medan de har besvarat frågenkäten. I den mån de alls har besvarat frågorna ger de ofta uttryck

118. Detta gäller i synnerhet som gruppen bestående av elever från estetiska programmet, vilka alltså med endast ett undantag har tagit sig an uppgiften seriöst, likaså domineras av män (8 kvinnor, 12 män, 1 elev som avstått från att ange kön).

för en sådan gemenskaps värderingar även i de enskilt och skriftligt formulerade svaren.¹¹⁹

Elevernas hemhörighet i yrkesförberedande eller högskoleförberedande gymnasieprogram kan indirekt ha påverkat enkätresultatet genom att göra dem mer eller mindre känsliga för olika omständigheter kring undersökningen, såsom utförandet i skolmiljö och den språkliga utformningen av svarsenkäten, liksom mer eller mindre mottagliga för den skönlitterära texten som sådan.

Det är med andra ord tänkbart att vissa respondenter har influerats av att testet har utförts på skoltid, i klassrummet, och med läraren närvarande. Möjligen har då själva skolkontexten haft en negativ inverkan på en del av eleverna vid de yrkesförberedande programmen (med tanke på att en så stor andel av dem de facto har besvarat frågeenkäten påfallande negativt), medan de högskoleförberedande eleverna vid estetiska programmet och vid den franskspråkiga skolan kan ha känt sig lockade att svara på ett sätt som brukar premieras i undervisningen – att exempelvis förmedla en positiv attityd till läsning av skönlitteratur. Att testet alltså har ägt rum i elevernas ordinarie klassrum kan tänkas ha påverkat resultatet så till vida att ungdomars inställning till fiktionsläsning tenderar att korrelera med deras attityd till skolarbete. Skillnader i resultat mellan de olika grupperna kan därmed tänkas vara något mer accentuerade här än de vore i ett annat sammanhang.

Attityder till fenomenet fiktionsläsning såsom förknippat med känslor

Även den språkliga utformningen av frågeenkäten kan ha inverkat på resultatet på så sätt att vissa formuleringar kan ha uppfattats som laddade av en del respondenter och följaktligen, medvetet

119. Ett exempel på sådana för en grupp gemensamma värderingar utgörs av den negativa attityd till känslor som återkommande uttrycks bland elever från fordonsprogrammet år 1. Se nedan, under rubriken "Attityder till fiktionsläsning såsom förknippat med känslor".

eller omedvetet, ha påverkat deras svar. I två frågor associeras litteraturläsning med känslor. Det rör sig om fråga A1, ”Skriv ner de viktigaste känslor, etc. som novellen väcker hos Dig”, och fråga A7:1, ”Vilka reaktioner väcker novellen hos Dig? Känslor”. Det är tänkbart att redan denna länkning har påverkat några av eleverna till att markera avstånd till både texten och frågan. Vissa enkätsvar tyder verkligen på att respondenten har varit angelägen om att inte framstå som känslösam. Av tretton respondenter från fordonsprogrammet år 1 framhåller fem, som svar på den inledande frågan, uttryckligen att novellen inte har väckt några känslor hos dem. Två av dem motiverar detta med att de saknar känslor överhuvudtaget:

[...] jag har inga känslor [...] (man, F1:6)

Jag har inga känslor. Jag tycker att texten sög, meningslös, och det enda texten väcker hos mig är tråkighet. (man, F1:11)

I ytterligare ett enkätsvar motiveras det med att respondenten inte har några ”känslor för en barnnovell” (man, F1: 9). Respondent F1:6 har sedan besvarat ytterligare en fråga, B5, ”Har du lätt eller svårt för att leva Dig in i fiktionslitteratur?”, med flervalsoalternativet ”Mycket svårt” och kommentaren ”Det är bögigt”. Den här eleven tycks alltså relatera läsning och inlevelse i den litterära texten med känslighet, vilket han i sin tur verkar uppfatta som oförenligt med ett manligt uppträdande. Bakom hans negativa attityd till skönlitteratur och läsning kan man med andra ord ana föreställningar om kvinnlighet och manlighet. Respondent F1:9, som säger sig sakna känslor för en ”barnnovell”, har besvarat enkäten i genomgående raljerande ordalag. Återkommande omtalar han den kvinnliga huvudpersonen med nedsättande formuleringar såsom ”bitch” och ”kärring”. Jag tolkar det som att även den här mannen har varit angelägen om att distansera sig från texten såsom uttryck för kvinnliga erfarenheter. Till sådana erfarenheter kan han då tänkas hänföra intresse och känslor för barn, därav avfärdandet av texten såsom ”barnnovell”.

Sammanfattningsvis väcker dessa enkätsvar frågan huruvida en

negativ inställning till känslor och känslsamhet, vilka i sin tur kan tänkas länkade till föreställningar om kvinnlighet och manlighet, bland en del unga vuxna leder till att de distanserar sig från läsning av skönlitteratur. I sammanhanget kan nämnas att Asplund i sin undersökning uppehåller sig vid hur även hans respondenter utnyttjar ordet ”bög”, vilket ges ett negativt laddat symbolvärde, i sina literatursamtal. De tar avstånd från homosexualitet, vilket förefaller följdriktigt då de i sina diskussioner hyllar ”den heterosexuelle handlingskraftige och modige mannen” (Asplund, 2010:174).¹²⁰

Just denna nedvärderande seriekoppling mellan företeelserna skönlitteratur, känslor och kvinnlighet, beskrivs målande i Ronny Ambjörnssons självbiografiska essä om författarens uppväxt i arbetarklassmiljö i Göteborg:

Skönlitteraturen var bemängd med känslor och en man som vistades för länge i känslornas värld riskerade att förvandlas till ett slags neutrum i könslig bemärkelse, varken man eller kvinna, en varelse stadd i förändring. (Ambjörnsson, 1996:68)

Ambjörnsson var tonåring under 1940-talet. Det är tänkvärt att den attityd som han här skildrar svarar både mot en del repliker i Asplunds intervjumaterial och mot enkätsvar i vår undersökning, trots att dessa är formulerade ett halvt sekel senare.

120. Asplund hänvisar i sin tur till forskningsbilagan till en av Skolverkets rapporter, *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*, där Marie Nordberg skriver om bruket av ordet ”bög” som beteckning för beteende betraktat som oacceptabelt bland unga pojkar vilka önskar följa rådande norm inom gruppen för att bli accepterade (Nordberg, 2006:16).

Attityder till begreppet skönlitteratur såsom ”kopplat till en särskild sorts bildning eller förmåga”¹²¹

Även frågeenkätens återkommande hänvisning till begreppet ”litteratur” – med formuleringar som ”litteratur” eller ”fiktionslitteratur” (på franska *littérature* eller *fiction*) – i avdelning B och C kan ha väckt en del respondenters oppositionslust, eller ingett dem en känsla av främlingskap eller likgiltighet för uppgiften. Avdelning B är exempelvis rubricerad ”Frågor om Dig själv som läsare av fiktionslitteratur”, och frågorna B1–B3, B5–B7, B9–B12 hänvisar alla till ”litteratur”. Denna avdelning har genomgående renderat mycket få seriösa, fritt formulerade svar och kommentarer från eleverna vid de yrkesförberedande programmen. De kvantitativa frågorna har därtill i flertalet fall besvarats med negativt formulerade förvalsalternativ av dessa respondenter. Även eleverna från det estetiska programmet har besvarat frågorna i denna avdelning tämligen fåordigt men framstår ändå som mer bejakande till fiktionsläsning än eleverna från de yrkesförberedande programmen. Främst är det respondenterna från det franska gymnasiet som mer eller mindre utförligt har valt att både fritt besvara och kommentera frågorna i denna avdelning.

Enkätresultatet är intressant att jämföra med den bild som Boel Englund målar upp i sin ovan nämnda avhandling, där hon jämför svenska och franska läromedel för litteraturundervisning. En av hennes poänger är att ”litteratur” i Frankrike traditionellt har haft ett egenvärde som studieobjekt, eller mer precist: ”Det som har tillskrivits värde och varit föremål för socialt lärande tycks i Frankrike i högre grad än i Sverige ha varit en speciell form som mänskliga erfarenheter gjuts i, den litterära formen.” (Englund, 1997:192–193) Denna inställning präglade fortfarande litteraturundervisningen i fransk gymnasieskola kring 1980. I Sverige skulle man däremot gradvis ha avlägsnat sig från ett sådant synsätt för att istället låta litteraturstudiet tjäna ett fostrande syfte, eller med andra ord bidra till att

121. Englund (1997:21).

förverkliga ”ett demokratiskt-socialt fostrande projekt” (Englund, 1997:192). De tunna svar och kommentarer som majoriteten av de svenska eleverna har formulerat, skulle då kunna tolkas mot bakgrund av denna syn på litteraturstudier, och som tecken på ovana vid att förhålla sig till och diskutera fiktionstexter i egenskap av ”litteratur” – således som en brist på litterär kompetens i en viss bemärkelse.

De franskspråkiga eleverna förefaller däremot mer tränade på detta område. Denna bild överensstämmer väl med de resultat som Maritha Johansson presenterar i ”Att bygga upp en förståelse”. Hon skiljer här mellan tre ”domäner”: ”*innehållsrelaterad, utomtextuell och litterär*”:

De elevtexter som återfinns inom den *innehållsrelaterade* domänen uppmärksammar i första hand händelseförloppet i novellen. I elevtexterna inom den *utomlitterära* domänen försvinner den skönlitterära texten ut i periferin och används enbart som en utgångspunkt för exempelvis beskrivningar av skribentens egna erfarenheter. Till den *litterära* domänen hör de elevtexter i vilka någon form av mer litteraturvetenskapligt inriktad analys genomförs. Svenska elevtexter befinner sig oftast inom den innehållsrelaterade och den utomtextuella domänen, medan de franska till övervägande del återfinns i den litterära. (Johansson, 2015:159)

Här ska tilläggas att svarsenkäter från den franska skolan generellt rymmer betydligt fler utförliga svar än grupperna från de svenska gymnasierna.¹²² Sammanfattningsvis kan man förstå resultatet som

122. Materialet från det estetiska programmet intar i detta sammanhang en mellanställning så till vida att dessa enkäter är mer kortfattade än de franskspråkiga elevernas responser, men mer utförliga än de övrigas. Detta resultat kan jämföras med exempelvis Olga Gontjarovas notering i ett bidrag i *Hur gör man en litteraturläsare*: ”Pilotundersökning 4 i den ryska skolkulturella kontexten”. Hon jämför här svenska, finländska och ryska lärarstudenters kommentarer av novellen ”Japp” av Tarjei Vesaas: ”Utifrån en rysk lärsarsynpunkt ger de svenska och finländska kommentarerna ett intryck av att vara lakoniska och mycket fåordiga när det gäller att formulera en tankegång eller en idé” (Gontjarova, 2002:129). Bland annat utifrån denna iakttagelse drar hon slutsatsen att de

en indirekt följd av en litteraturdidaktisk, erfarenhetsbaserad tradition i Sverige.¹²³ Denna tradition har lett till att man under senare år har prioriterat sådan litteraturundervisning som skänker stor frihet åt varje individs enskilda tolkningar, uppmuntrar till igenkännande läsning samt låter skönlitteraturen tjäna som diskussionsunderlag eller utgångspunkt för studier i andra ämnen. Däremot har man ogärna framhållit den litterära texten som ett estetiskt objekt och ägnat jämförelsevis lite tid och kraft åt att utveckla elevernas känsla för litterär form och deras litterära kompetens (Andersson, 2010:93–94).

Men resultatet låter inte endast ana en bristande sådan kompetens; åtskilliga enkätsvar tyder dessutom på att skönlitteratur och fiktionsläsning verkligen utgör laddade företeelser för respondenten. ”Sjukaste jag hört”, skriver exempelvis en elev som svar på den inledande uppgiften A1 (man, F2:2), medan en annan elev sammanfattar sitt intryck av novellen med orden (som svar på fråga A1): ”den Sög var Skitdålig. För att den var dålig.” (man, B12) Sådana formuleringar kan helt enkelt förstås som omdömen om den aktuella novellen. Men just det faktum att flera av dessa negativa responser har formulerats med sådan emfas låter ana att respondenten därtill

svenska och finländska studenterna ”saknar ett språk för att beskriva estetiska fenomen i texten” liksom ”den praktiska analysvana som skolans undervisning kunde ha gett dem” (2012:131, 132). Även det material jag har gått igenom tyder alltså på en sådan avsaknad bland de svenska respondenterna, medan de franskspråkiga eleverna generellt förefaller att i högre grad ha tillgång till ett sådant språk och att besitta en sådan ”praktisk analysvana” och därmed leder tanken till de ryska studenter som Gontjarova diskuterar.

123. Se t.ex. även Pär-Yngve Anderssons ”Tid för litteraturdidaktiskt paradigmskifte?” (2010:93–94). Andersson beskriver hur den litteraturdidaktiska tradition som i dag är dominerande i Sverige präglas av den så kallade erfarenhetspedagogiken, omnämnd ovan i kapitel 2, s. 63, och i kapitel 7, s. 203. Enligt denna pedagogik bör undervisningen tydligt relatera till den enskilda individens erfarenheter och ta sin utgångspunkt i det redan välkända, en grundsyn som inom litteraturdidaktisk forskning har kombinerats med bland annat reader response-teorier, exempelvis utifrån Louise Rosenblatts *Literature as exploration*. Denna lägesbeskrivning överensstämmer även väl med de forskningsresultat som Helen Schmidl presenterar i sin avhandling, där hon talar om en ”slagsida mot ett alltför erfarenhetsbaserat och personligt läsande” och en ”bristande litterär kompetens” (2008:318, 315).

tar ställning mot något utöver den enskilda texten: att dylika enkät-svar dessutom förmedlar frustration över ett stort läsmotstånd eller attityder till skönlitteratur i allmänhet – eller till skönlitteratur med visst innehåll och/eller viss form.

I sin avhandling uppehåller sig Boel Englund inledningsvis vid själva ordet ”litteratur”. Under årens lopp har det visserligen haft skiftande betydelser, men ständigt förknippats med något högt värderat:

Under två tusen år och överallt tycks dock ordet litteratur ha utpekats dels språk, skrift och fördjupad kunskap om språket som något från andra mänskliga kunskapsobjekt och verksamhetsgrenar sär-skilt, dels något som tillskrivits värde. Både som undervisning/vetande och kopplat till en särskild sorts bildning eller förmåga har det varit värdeladdat. [...] att benämna något som ”litteratur” tycks hela tiden ha inneburit att samtidigt föreskriva en attityd av respekt, vördnad, högaktning eller beundran (Englund, 1997: 21).

Man skulle då kunna uttrycka det som att man i Sverige under senare decennier något har lättat på ovan nämnda ”attityd av respekt” till litteraturen, vilket bland annat märks i berättarröstens tonfall i svenska läromedel av yngre datum.¹²⁴ Men även om litteraturunder-

124. Denna förskjutning av syftet med gymnasieskolans litteraturundervisning, och den därmed något förändrade attityden till ”litteratur”, har skett gradvis i Sverige under den andra hälften av 1900-talet. Englund skriver att det i 1946 års skolkommissions betänkande står att ”[s]kolans främsta uppgift blir att fostra demokratiska människor”, och att detta synsätt växte sig starkare under 1970-talet (Englund, 1997: 224, 226). Hon karakteriserar den ”röst” som talar i läromedlet ”Dialog”, vilket flitigt användes på det svenska gymnasiet tre- och fyraåriga linjer kring 1980, bl.a. som följer: ”Rösten tillhör [...] en kunnig och välvillig medmänniska som med sitt enkla och vardagliga språk där namn, årtal och termer reducerats till ett minimum, sitt myckna tal om spännande, fängslande, gör ett starkt intryck etc, vet att tala till ungdomar om människor, litteratur och samhälle på ett sätt som inte särskiljer honom från dem han vänder sig till.” (1997:179–180) I sitt bidrag till antologin *Hur gör man en litteraturläsare?*, ”Pilotundersökning 4 i den svenska skolkulturella kontexten”, uppehåller sig Stig Bäckman vid denna attitydförskjutning inom litteraturun-

visningen alltså har haft olika syften i Sverige respektive Frankrike under senare tid, skulle undervisningens objekt – litteraturen – ändå ha bevarat något av denna vördnadsbjudande aura i de båda länderna, om man får tro det ovanstående citatet. Vad som är värdeladdat tenderar också att vara laddat och att väcka starka reaktioner av både positivt och negativt slag, och vad som är upphöjt – i betydelsen vördat, högaktat, beundrat – kan vara frestande att degradera. Att vissa respondenter i denna undersökning har valt att markera ett avståndstagande från den aktuella novellen och från fiktionsläsning överhuvudtaget, skulle därmed delvis kunna förklaras mot bakgrund av den tradition som Englund beskriver.

Attityder till konkreta inslag, eller till avsaknaden av sådana inslag, i den skönlitterära texten

Edelfeldts text har i genomsnitt tilltalat eleverna från de yrkesförberedande klasserna i lägre grad än de övriga. En hypotes är att avsaknad av en handfast intrig och en utförligt skildrad miljö utgör bidragande orsaker till detta svarsresultat. Ett par elever från fordonsprogrammet kommenterar till exempel sina svar på frågan "Väcker novellen Ditt intresse?" (A4): "Jag tyckte inte att den hade något 'speciellt' innehåll" (kvinna, F1:5), "Novellen var tråkig. Det hände inte så mycket." (man, F1:7)

Det kan i detta sammanhang vara belysande att återvända till

dervisningen, sådan den framträder vid en jämförelse mellan olika läroplaner i svenska för gymnasiet; närmare bestämt Lgy 70, Supplement 80 och Lpf 94. Resultatet av denna jämförelse påminner starkt om Englunds analysresultat av jämförelsen mellan läromedel. Bäckman skriver: "Som en sammanfattning av ovanstående redogörelse kan alltså konstateras att utvecklingen i läroplanerna har gått mot en reduktion av undervisningen *om* litteratur, en starkare markering av undervisning *genom* litteratur och en minskad betoning av undervisning *i* litteratur." (2002:122, kurs. i orig.) Man skulle också kunna uttrycka det som att Bäckman med utgångspunkt i dessa tre olika läroplaner beskriver hur den ovan diskuterade erfarenhetspedagogiken har vuxit sig starkare inom det svenska gymnasiet under 1900-talets tre sista decennier.

Ambjörnssons skildring av den litteratursyn som mötte honom under uppväxten. Att skönlitteraturen förknippades med känslor var nämligen inte det enda som talade till dess nackdel, enligt de rådande föreställningar om manlighet som omgav honom i och utanför hemmet:

Läsning som inte syftade till kunskap tedde sig suspekt. Och kunskapen skulle helst ha en materiell sida, den borde, åtminstone indirekt, gå att omsätta i produkter. Tillvaron var uppdelad i två sfärer, produkternas och känslornas. I produkternas sfär härskade männen [...]. (1996:68)

Även denna inställning har sin motsvarighet i det intervjumaterial som Asplund har analyserat i sin avhandling. Han beskriver där hur hans respondenter främst diskuterar vad som bokstavligen utspelar sig i texten, dess handlingsplan: ”Pojkarnas dialog vittnar om en föreställning om texten som fakta.” (Asplund, 2010:92) I detta sammanhang utnyttjar han Louise Rosenblatts begreppspar ”estetisk” och ”efferent” läsning, varav det senare åsyftar ”en opersonlig och bokstavligt inriktad” läsning med ”nyttoinriktad eller pragmatisk prägel” (2010:86–87). En sådan läsning motsvarar enligt Asplund respondenternas förhållningssätt till litteraturen i hans undersökning. Under litteratursamtalen uppehåller de sig till exempel gärna vid textpassager där bilar figurerar, och fördjupar sig i diskussioner om olika bilmärken och körteknik, ett område som de i egenskap av blivande fordonstekniker är väl insatta i (2010:126–127). Man skulle därmed kunna säga att eleverna tenderar att röra sig i vad Ambjörnsson i sin skildring benämner ”produkternas sfär” och beskriver såsom förknippat med ett ideal om manlighet.

Vid genomgången av vårt material har jag inte funnit några direkta uttryck för en sådan upptagenhet vid konkreta detaljer, vilket tycks mig följdriktigt då Edelfeldts novell till största delen utspelar sig i tankarnas, känslornas och drömmarnas sfär. Hennes novell ger därmed inte mycket näring åt en ”produktinriktad” läsning. Denna brist hos texten skulle däremot kunna vara en bidragande orsak till

att just eleverna från de yrkesförberedande programmen i så låg grad har uppskattat texten.

Men också några respondenter ur övriga grupper motiverar sitt ointresse för novellen med hänvisning till dess brist på fängslande handling och avsaknad av substantiellt tankegod. Som svar på frågan "Väcker novellen Ditt intresse?" (A₄) markerar till exempel en man från den franskspråkiga skolan den negativa extremen "Nej, inte alls", vilket han kommenterar: "Je suis un homme d'action, vous comprendrez que la simple vision d'une fille qui traverse une cour n'est pas pour moi, très captivante" ("Jag är en handlingens man, ni förstår att den enkla scenen med en flicka som går över en gård inte är särskilt fängslande för mig [...]") (man, Fr:2). Ännu en elev ur denna grupp anger, som svar på fråga A₁, att novellen inte har gett honom särskilt mycket eftersom den inte kan betecknas som "une nouvelle philosophique" ("en filosofisk novell") då den saknar "éléments de réflexion" ("inslag att reflektera över") (man, Fr:3). Det senare citatet speglar en förväntan att den litterära texten ska berika läsaren genom att förmedla kunskap eller insikter av filosofiskt slag, ett teoretiskt förhållningssätt som saknar motsvarighet i materialet från de svenska gymnasierna. Samtidigt kan båda dessa responser sägas vittna om en bokstavlig och nyttoinriktad läsning. En sådan lässtrategi tycks alltså föredras och tillämpas av respondenter ur såväl högskoleförberedande som yrkesförberedande, såväl svenska som franskspråkiga klasser.

Vad som däremot tydligt skiljer grupperna från varandra är att det i synnerhet är elever från den franskspråkiga skolan som förmår sätta ord på sin läsupplevelse, medan det snarare är negativa eller uteblivna responser som väcker misstanken om en dylik läsart i övriga fall. Grupperna från de svenska gymnasierna rymmer endast få *explicita* responser som skulle kunna sättas i samband med en bokstavlig och/eller nyttoinriktad lässtrategi. Om man ser till de ovan diskuterade frågorna A₁ och A₄, vilka efterfrågar respondenternas känslomässiga och intellektuella upplevelse av novellen, så är dessa överhuvudtaget mer sparsamt besvarade och kommenterade av elever från de svenska skolorna än från den franska. Av de estetiskt orienterade eleverna

har exempelvis närmare hälften (10 av 21) helt avstått från att kommentera fråga A4 och nöjt sig med att fylla i flervalssvaret, vilket är att jämföra med 27 av 28 franskspråkiga elever som mer eller mindre utförligt har kommenterat denna fråga. Det svenska materialet rymmer heller inga prov på analys av den egna reaktionen, av det slag som exempelvis de båda ovan citerade männen (Fr:2) och (Fr:3) ger uttryck för. Det tycks mot denna bakgrund som om de svenska eleverna, just som tidigare konstaterats, är mindre benägna och vana att analysera sina läsintryck än eleverna från den franska skolan.

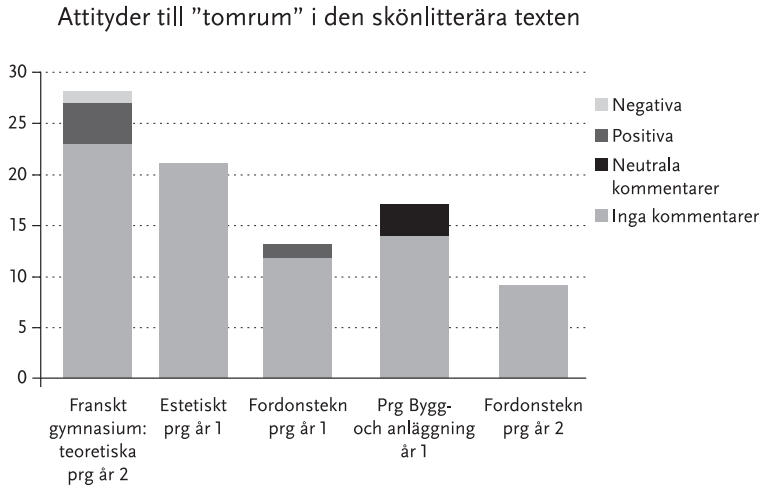
Attityder till ”tomrum” i den skönlitterära texten

Hur eleverna förhåller sig till den litterära textens form tycks av materialet att döma korrelera med hur de värderar novellens relativa svårbegriplighet. Bland svaren på frågan ”Väcker novellen ditt intresse?” kan man konstatera att respondenter ur alla fem grupperna har uppfattat novellen som relativt eller mycket svårbegriplig, men att det endast är elever från det franska gymnasiet som har känt sig stimulerade av läsmotståndet.

Inom reader response-forskningen talar man om textens öppenhet och tomrummens lockelse, och om dessa dimensioner hos texten som något som sporrar läsaren till att bidra med sin aktiva tolkning. Om dessa teorier vore allmängiltiga och om det låg i den litterära textens natur att ha sådana *blanks* och en sådan appellstruktur, för att använda Wolfgang Iser's termer, borde samtliga elever som har upplevt novellens innebörd som något svårförståelig och oklar därmed beskriva detta som något intresseväckande (Iser, 1978:163–179).¹²⁵ Men så är inte fallet. Av enkätmaterialen framgår det tvärtom att elevernas inställning på denna punkt skiftar och att det endast är

125. *Blanks* är Iser's egen engelska översättning av tyskans *Leerstellen*. För en förklaring av detta begrepp utgående från den tyska termen, liksom av *Appellstruktur*, hänvisas till Lars Wolfs *Läsaren som textskapare* (2002:23–24); jfr ovan kapitel 5, s. 129.

några av eleverna från den franska skolan som upplever den här bristen på genomskinlighet som något positivt.



Figur 5: Värderingar av upplevelsen att inte förstå på basis av svar på fråga A4

Närmare bestämt uttrycker 5 av 28 respondenter från det franska gymnasiet en attityd till vad som skulle kunna benämnas textens brist på glasklart innehåll och uppenbar mening. I fyra av fem fall är denna attityd positiv. Wolfgang Iser's syn på det litterära verket som en rad bilder utan förmedlande länkar överensstämmer påfallande väl med en av de franska elevernas uppfattning om Edelfeldts novell:

Étant donné que je ne saisis pas directement le but ou qu'il ait des liens clairs entre les idées, sa abaisse un peu l'intérêt que je porte à cette nouvelle [...]. (Med tanke på att jag inte riktigt uppfattar målet eller några klara förbindelser mellan idéerna så minskar det lite mitt intresse för denna novell [...].) (man, Fr:4) (Iser, 1978:168–169).

Den här mannen hör således till de elever som har uppfattat textens "tomrum" som en brist – en inställning som uppvägs av fyra yt-

terligare elevresponser från den franska skolan där textens oklarhet istället omnämns som en kvalitet:

[...] elle est intrigante. J'ai envie de la relire afin de comprendre tout les enjeux. ([...] den är intresseväckande. Jag har lust att läsa om den för att förstå allt som står på spel.) (flicka, Fr:7)

Je l'ai trouvé intéressante justement parce que je n'ai pas tout compris = j'ai envie de la relire et de l'analyser de plus près. (Jag tyckte den var intressant just därför att jag inte förstod allting = jag har lust att läsa om den och att analysera den närmare.) (flicka, Fr:12)

La nouvelle s'achève sans explication et donc elle éveille une certaine curiosité et on passe du temps pour se faire une explication. Car les hommes ne supportent pas rester sur question sans réponse. (Novellen slutar utan någon förklaring och därför väcker den en viss nyfikenhet och man lägger ner tid på att förklara den för sig själv. Därför att människor inte står ut med frågor utan svar.) (man, Fr:10)

En elev skriver kort och gott att "[e]lle [novellen] m'intrigue beaucoup" ("[d]en [novellen] gör mig mycket nyfiken") (man, Fr:25). Att detta ska uppfattas positivt framgår av flervalsfrågan som han har besvarat med den positiva extremen bland alternativen, "Oui, nettement." Verbet "intriguer" kan översättas med "göra nyfiken". Men ännu en innebörd hos verbet motsvaras av svenskans "förbrylla". Därmed kan även denna sistnämnda formulering (Fr:25) hänföras till kategorin av kommentarer som anger osäkerhet och oklarhet som en kvalitet hos texten.

Ovanstående resultat från det franska gymnasiet är att jämföra med en elev på fordonsprogrammet, år 1, och tre elever på programmet Bygg och anläggning, år 1, vilka – som svar på fråga A4 – nämner att de har funnit novellen svårbegriplig eller oklar. Ingen av dessa elever framhåller detta drag hos texten som intresseväckande.¹²⁶

126. I sin avhandling skriver Asplund att respondenterna i hans studie

Bland eleverna från estetiska programmet har endast en elev angett att novellen är svårförståelig utan att lägga in någon värdering i det.

Mot denna bakgrund vill jag då formulera följande hypotes: Reader response-forskningens teorier om textens öppenhet och tomrummens lockelse är främst tillämpbara på relativt skolade läsare, vars performanskompetens är väl utvecklad som en följd av undervisning i bland annat litteraturanalys. Detta innebär att vi som läsare fostras in i en medskapande roll och att den litterära textens appellstruktur således delvis är att betrakta som en läskonvention som vi gradvis tillägnar oss i takt med att vi läser och studerar litteratur. En möjlig förklaring till att några av eleverna från den franska skolan nämner den här svårbegripligheten som intresseväckande skulle då vara att de har lärt in dessa drag hos texten som ett litterärt värde, medan en sådan inställning till läsning ännu är främmande för de övriga eleverna.

Sammanfattning: Negativa attityder såsom uttryck för känslomässigt engagemang

Sammanfattningsvis har fråga A4, ”Väcker novellen ditt intresse?”, besvarats påfallande negativt av respondenterna från de yrkesförberedande programmen. Så har 11 av 13 av de elever som går första året på fordonsprogrammet besvarat frågan genom att kryssa i den negativa extreman ”Nej, inte alls”. Vidare har 8 av dessa 13 respondenter valt att med en fritt formulerad kommentar motivera eller förstärka detta flervalssvar. Ett exempel på en sådan fritt formulerad kommentar lyder: ”Absolut inte, HA! HA!” (man, F1:4) Med tanke på att majoriteten av eleverna har angett att de har funnit novellen helt utan intresse, kunde man här ha förväntat sig stum likgiltighet, det vill säga ett fåtal eller inga fria kommentarer. Men så är inte fallet. I flera fria kommentarer finner man tvärtom uttryck för känslomässigt engagemang, så som i det nyss nämnda exemplet. Även detta

likaså tenderar att bortse från textens ”tomrum” och ”obestämdhetsställen” (2010:92).

paradoxala förhållande talar för att det ibland snarare är den egna negativa attityden till skönlitteratur och läsning i allmänhet, som eleverna har utgått från när de har besvarat frågan, än sin faktiska förståelse av eller sina tankar om den specifika texten.¹²⁷

Litteraturteoretiker som till exempel Martha Nussbaum och Wayne Booth har, som ovan nämnts, talat om förbindelsen mellan läsare och text som en passionerad relation och syftar då på hän-givna läsare. Mot bakgrund av de här presenterade analysresultaten skulle man kunna tillägga att förhållandet mellan den fiktiva texten och extremt negativa läsare likaså kan vara av ett högst känsloladdat slag. Men där Wayne Booth talar om läsarens underkastelse under och begär till texten, ligger det här närmare till hands att beskriva

127. Sammanfattningsvis kan man konstatera att eleverna vid programmet Bygg och anläggning har besvarat fråga A4 mer positivt än eleverna vid fordonsprogrammet, år 1, trots att dessa båda elevgrupper skulle kunna antas vara jämförbara då eleverna är jämnåriga och alla går ett yrkesförberedande program på gymnasiet. I den förra gruppen besvarade 7 av 17 elever att de inte alls fann novellen intressant, att jämföra med 11 av 13 elever i den senare gruppen. I den förra gruppen återfanns därtill färre förstärkningar av detta negativa flervalsoalternativ än i den senare gruppen. Anmärkningsvärt är vidare att explicit formulerade, negativa attityder till skönlitteratur och läsning överhuvudtaget lyser med sin frånvaro i den förra gruppen och att endast två av kommentarerna, formulerade av eleverna i denna grupp, skulle kunna tolkas som ett indirekt uttryck för en sådan negativ attityd: ”Nej var ganska trött och sov nästan när vi lyssnade” (man, B1:10); ”ingenting för mej” (man, B1:12). Bland eleverna på fordonsprogrammet år 1 återfanns betydligt fler svar av detta slag. Även de nio respondenter från fordonsprogrammet år 2 tycks ha funnit novellen något mer intressant än eleverna i årskurs 1 på samma program. Men fortfarande överväger alltså uppfattningen att novellen är relativt ointressant även bland dessa respondenter. Samtidigt har de, till skillnad från de yngre eleverna på fordonsprogrammet, helt underlåtit att formulera sig fritt kring frågan. En tänkbar förklaring till dessa skillnader mellan de tre olika grupperna omfattande yrkesförberedande program, är att attityder sprids bland eleverna och att en negativ attityd till skönlitteratur och läsning därmed är något som kan spridas mellan elever inom en klass. Eleverna vid fordonsprogrammet år 2 och Bygg och anläggning år 1 förefaller sammanfattningsvis inte ha haft samma behov av att starkt positionera sig mot den skönlitterära texten och uppgiften, som eleverna vid fordonsprogrammet år 1. Detta skulle överensstämja med att anmärkningsvärt få av eleverna vid fordonsprogrammet år 2 uttryckte en negativ attityd till texten som svar på fråga A1.

läsarens attityd med hjälp av ord som uppror och avståndstagande (Booth, 1988:32,140)

Jag ställde inledningsvis frågan om fiktionsläsning som stöd för personlighetsutveckling och samhällsorientering svarar mot aktuella förhållanden i verkligheten. Ovan presenterade forskningsresultat tyder på att läsning av skönlitteratur långtifrån alltid fyller denna funktion för människor i ålderskategorin 16–19 år. Tvärtom tycks man inom vissa grupper av unga vuxna snarare skapa sin identitet i motsättning mot än i växelspel med teoretiska aktiviteter dit man räknar fiktionsläsning och skrivande och som man förknippar med skolarbete. Av resultatet att döma gäller detta i hög utsträckning för manliga elever från yrkesförberedande program, vars negativa attityder till fiktionsläsning och skönlitteratur ibland tycks ha stått i vägen för en läsupplevelse. Samtidigt bekräftar materialet sådan tidigare forskning som fäst uppmärksamheten på bristande förmåga att tolka skönlitterära texter mellan raderna och att föra utvecklade resonemang kring läsning, såväl hos yrkesförberedande som högskoleförberedande elever vid det svenska gymnasiet. De franskspråkiga elever som har deltagit i undersökningen uppvisar generellt en större analysvana och förmåga att sätta ord på sina läsupplevelser.

Å ena sidan är alltså en avog inställning till skönlitteratur och läsning utbredd bland yrkeselever, vilken riskerar att förstärkas i den mån de konfronteras med texter som inte motsvarar deras egen litterära repertoar och reflekterar deras egna erfarenheter. Å andra sidan visar elever från både yrkes- och högskoleförberedande program vid det svenska gymnasiet en bristande förmåga att analysera och att formulera sig kring fiktionslitteratur. Att överbrygga dessa båda hinder förutsätter sannolikt att man finner en mellanväg. Man kan intressera och engagera eleverna genom att ge dem tillgång till litteratur som visserligen tillåter igenkänning men som samtidigt vidgar både deras språkliga och deras litterära horisont. Därmed breddas också deras erfarenhet av verkligheten.

Referenser

- Andersson, P.-Y. (2010). Tid för litteraturredaktiskt paradigmskifte. I *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 3-4, 91-106.
- Anyon, J. (2008). Social class and school knowledge. I Weis, L. (red.), *The way class works: Readings of school, family and economy* (s. 189-209). New York: Routledge.
- Asplund, S.-B. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling: Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkars litteratursamtal*. Karlstad University Studies 2010:4. Karlstad: Karlstads universitet. Även på <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:292579/FULLTEXT02.pdf> [hämtad 2015-05-21].
- Booth, W. (1988). *The company we keep: An ethics of fiction*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.
- Bäckman, S. (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* (s. 101-123). Härnösand: Institutionen för humaniora, Mitthögskolan. Rapport nr 12.
- Dante Alighieri (1993). *Den gudomliga komedin*. Övers. Björkeson, I. Stockholm: Natur och Kultur.
- Edelfeldt, I. (1995). Utflykt. I förf:s *Den förunderliga kameleonten: Noveller* (s. 205-212). Stockholm: Norstedts.
- Englund, B. (1997). *Skolans tal om litteratur: Om gymnasieskolans litteraturstudium och dess plats i ett kulturellt åter-skapande*. Stockholm: HLS Förlag.
- Feinstein, L. (2006). Social class and cognitive development in childhood in the UK. I Brown, H. L. P., Dillabough, J. & Halsey, A. H. (red.), *Education globalization & social change*. Oxford: Oxford University Press.
- Gontjarova, O. (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* (s. 124-146). Härnösand: Institutionen för humaniora, Mitthögskolan. Rapport nr 12.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Johansson, M. (2015). Att bygga upp en förståelse: Några aspekter på meningsskapande i svenska och franska gymnasieelevers läsning av en skönlitterär text. I Tengberg, M. & Olin-Scheller, C. (red.), *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (s. 157-168). Malmö: Gleerups.
- Kelly, S. K. (2008). Social class and tracking within schools. I Weis, L.

- (red.), *The way class works: Readings of school, family and economy* (s. 210–224). New York: Routledge.
- Krokmark, T. (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, G. (1992). *Gymnasieelever: Lärare och elever om svenska och kultur*. Lund: Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet. Book Thesis.
- McCormick, K. (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Nordberg, M. (2006). Barns och ungas livsvillkor och identitetsskapande: Om kön, sociala ordningar och pojkars maskulinitetsskapande praktiker. *Forskarbilaga till Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*. Skolverket rapport 286.
- Nussbaum, M. C. (1990). *Love's knowledge: Essays on philosophy and literature*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Rosenblatt, L. M. (2002/1938). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Övers. Torhell, S.-E. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2006). *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*. Rapport nr 287. www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation [hämtad 2015-05-21].
- Schmidl, H. (2008). *Från vildmark till grön ängel: Receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*. Göteborg & Stockholm: Makadam.
- Statistisk årsbok* (2011).
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Torell, Ö. (2002). Kapitel 1–4. I Torell, Ö. (red.), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (s. 11–100). Härnösand: Institutionen för humaniora, Mitthögskolan. Rapport nr 12.
- van Peer, W., Hakemulder, F. & Zyngier, S. (2012). *Scientific methods for the humanities*. Amsterdam: John Benjamins.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts & London: Harvard University Press.
- Wolf, L. (2002). *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur.

9

Internetgenerationens syn på fiktionsläsning

Samtal mellan unga vuxna i fokusgrupper

SKANS KERSTI NILSSON

Inledning

Forskning om barns och ungas läsförmåga och läskompetens är i dag ett stadigt växande område. Detta bör ses mot bakgrund av den digitala teknikens möjligheter att presentera texter och kunskap på ett nytt sätt, exempelvis genom länkning av bild och ljud i dokument. Den snabba expansionen av digitala miljöer med stora satsningar på informationssökning och lärande har bidragit till att den digitala läskompetensen prioriterats och utvecklats mycket snabbt. Enligt den senaste Nordicom-undersökningen ägnar i dag unga vuxna i Sverige cirka nio gånger mer tid åt digitala medier än åt litteraturläsning.¹²⁸

Konsekvenserna av den snabba digitala expansionen har börjat kritiserats (Carr, 2010; Piper, 2012). Forskning visar att skärmbaserad läsning med avskanning av stora mängder data, genomsökning efter nyckelord, icke-linjär läsning etc, påverkar den traditionella läsförmågan (Liu, 2005; Wolf, 2007). Jämförande studier av läsförståelse i olika format, som pappersbaserad textläsning kontra skärmbaserad läsning, visar tydliga skillnader i resultat (Mangen, Walgermo & Brønnick, 2013; Nilsson, 2014). Djupläsning, som kännetecknas av långsamhet och kontemplation, kan hjärnan inte utveckla med

128. Nordicom-Sveriges Internetbarometer 2012. Enligt *Mediesverige mini 2012* har veckovis läsning av litteratur i åldersgruppen 15–24 minskat med 4 % 2000–2011.

den teknik som är aktuell i dag (Wolf & Barzillai, 2009). Frågan om hur dagens unga vuxna, uppväxta med internet och nya medier, ser på den traditionella fiktionsläsningens betydelse har därmed aktualiserats.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka unga vuxnas reflektioner om läsning av fiktionslitteratur, om läsning av fiktion i tryckta böcker i förhållande till fiktion i andra medier och format och om den behållning som läsning av fiktionslitteratur upplevs ge. Frågor som ställs är: Hur upplevs fiktionsläsningens betydelse? Hur upplevs fiktionsläsning i bokform i förhållande till upplevelsen av fiktion i andra medier och format? Hur ser respondenterna på fiktionsläsningens betydelse för självinsikt och personlighetsutveckling?

Mot bakgrund av det minskade intresset för litteraturläsning bland unga vuxna i Sverige och internationellt (Fialho, Zyngier & Miall, 2011) formuleras följande hypoteser:

1. Unga vuxna i åldern 16–25 år känner inget större behov och/eller har ingen större behållning av att läsa fiktionslitteratur vare sig i böcker eller i digitalt format.
2. De ser hellre på filmatiserad fiktionslitteratur.
3. De läser hellre fiktionslitteratur på skärm än i böcker.
4. Fiktionslitteratur har ingen större betydelse för deras självinsikt och personlighetsutveckling.

Litteraturläsning som forskningsområde

Urvalsgruppen i denna undersökning utgörs av unga vuxna, 16–25 år, som fortfarande är i utbildning. Därmed skulle litteraturdidaktik kunna vara den forskningsinriktning som närmast ligger tillhands. I detta sammanhang är det dock fiktionsläsningens metakognitiva betydelse och funktion som uppmärksammas, fristående från sko-

lans undervisande uppdrag. Istället anknys fokus, som framgår av inledningen, till den formattekniska brytpunkt som samhället befinner sig i i dag, där litteraturläsningen tycks ha hamnat vid sidan av diskussionen. Trots detta har studien kontaktyta mot svensk och internationell forskning (exempelvis Langer, 2005/1995; Molloy, 2002; Olin-Scheller, 2006; Persson, 2007; Tengberg, 2011) liksom mot gymnasieskolans läroplan 2011, som i sin målbeskrivning, lyfter fram litteraturläsningens personlighetsutvecklande betydelser:

Kärnan i ämnet svenska är språk och litteratur. Språket är människans främsta redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling. Genom språket kan människan uttrycka sin personlighet, och med hjälp av skönlitteratur, texter av olika slag och olika typer av medier lär hon känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv. (*Läroplan*, 2011:160)

Det litteraturvetenskapliga perspektivet på litteraturläsningens betydelse för identitetsutveckling i vid mening beskrivs av litteraturforskaren Rita Felski som ett reaktionsförlopp iscensatt av "igenkänning" i texten: "Recognition is about knowing, but also about the limits of knowing and knowability, and about how self-perception is mediated by the other, and the perception of otherness by the self." (2008:49) Litteraturens inbjudan till igenkänning handlar med andra ord om en form av speglingsfenomen, en inbjudan till överskridande reflektion kring mänskliga villkor utan direkt konfrontation med verkliga människor. Speglingsfenomenet förorsakas enligt neurologin av hjärnans spegelneuroner. Ett mer sammanhängande synsätt inom neurologin, *Theory of Mind* (ToM), förklarar människans förmåga att kunna överföra och förutse andra individers tankar, känslor, tro och längtan.

Litteraturforskaren Lisa Zunshine (2006) har gjort gällande att ToM kan överföras till litteraturens område. Det skulle innebära att emotionellt engagemang, inlevelse och empati i litteraturläsning kan förklaras på rent biologiska grunder. Den psykologiskt inriktade litteraturforskaren Suzanne Keen (2006) menar dock att ett förespeg-

lat samband mellan narrativ empati och altruism är för svagt för att kunna användas som bevis för detta. Om den narrativa empatin förmår genombryta läsarens identitet och nå fram till läsarens individualitet bortom kollektivets gemensamma värderingar är enligt Keen tveksamt. Det skulle betyda att hypotesen om kopplingen mellan empati och altruism inte är giltig för narrativ empati som ett resultat av fiktionsläsning.

Fiktionsläsning och personlighetsutveckling

Psykometrisk läsforskning undersöker litteraturläsningens empiriskt mätbara effekter, vilket avviker metodmässigt från Keens övergripande, teoretiska perspektiv. Enligt psykologerna Raymond Mar och Keith Oatley (2008) förmedlar fiktionslitteraturen upplevelser och kunskap om den sociala verkligheten. Medan vi läser fiktion aktiveras vår mentala föreställningsförmåga. Fiktionsläsning har alltså möjlighet att involvera läsarens personlighet, att uppväcka känslor och att genom en trovärdig framställning väcka läsaren till insikt om egna och andra individers upplevelser och reaktioner. Detta går till på följande sätt: under fiktionsläsningen förflyttas läsaren (*transportation*) till berättelsens föreställda verklighet (*simulation*). Medan läsaren uppslukas av berättelsen (*absorption*) blir hon/han mottaglig för berättelsens verklighet och därmed ökar även hennes/hans självförståelse:

[...] stories simulate or model the social world through abstraction. [...] the abstraction of experience found in stories evokes, through various mechanisms that depend on imagery and literary language, a simulative experience that allows for the compelling and efficient transmission of social knowledge. [...] we propose that the idea of fiction as a kind of simulation that runs on our minds will extend our understandings of selves in the social world. (Mar & Oatley, 2008:187)

Psykometriska studier har även visat att läsning av fiktionslitteratur i högre grad än läsning av faktalitteratur kan bidra till ökad förståelse för variationen av olika sociala förmågor, något som kan antas bidra till utveckling av den egna personligheten i riktning mot bättre förståelse för andra (Djikic, Oatley, Zoeterman & Peterson, 2009).

Centralt i detta sammanhang är fiktionsläsningens betydelse för personlighetsutveckling och social orientering, då den kognitiva utvecklingen hos unga vuxna kännetecknas av en ökande grad av integration med omvärlden (Appleyard, 1990). Identitet innebär medvetenhet om sig själv som unik individ, ett ”jag”, som har en skarp gräns mot andra individer. ”Självförståelse” relateras i filosofiskt perspektiv till den binära motsättningen mellan inre och yttre verklighet. Vi uppfattar våra tankar, idéer och känslor som något inom oss, medan objekten i världen, som dessa mentala föreställningar baseras på, upplevs som något yttre (Taylor, 1989:111). Sociologen Anthony Giddens använder begreppet ”själv-identitet” som betecknande för det senmoderna samhället. Detta begrepp syftar på individens behov av att skapa en konstruerad livsberättelse baserad på biografiska fakta, sociala roller och livsstilar (Giddens, 1991).

Undersökningsdesign och datainsamling

I denna undersökning av unga vuxna har fokusgruppintervjuer valts för att studera hur samtal kring fiktionsläsningens betydelse utvecklas utanför skolan. Till fokusgruppintervjuens fördelar hör att den erbjuder möjligheter att observera samspelet inom gruppen liksom samtals karaktär och utformning. Dialogfilosofin, särskilt Bachtins talaktsteori, är fokusgruppintervjuens teoretiska bas (Marková, Linell, Grossen & Salazar Orvig, 2007). Enligt Bachtin är talakter ”socially shared knowledge”, och samtalen i fokusgrupper kan då ses som dialoger mellan olika sätt att tänka och olika sociokulturella traditioner (Marková, Linell, Grossen & Salazar Orvig, 2007:25). Samtal där alla deltagare är aktiva kan leda till ett konstruktivt samspel där associationer från andras utsagor kan leda till nya insikter.

För att uppnå maximal effekt rekommenderas 4–6 respondenter i varje grupp. Intervjuaren ska vara återhållsam och inte styra samtalet (Wibeck, 2000).

Kontakter togs med lärare i svenska i gymnasiekolans högskoleförberedande och yrkesförberedande program samt i folkhögskolan för att uppnå spridning över åldersintervallet 16–25 år. Lärarna informerades om projektets innehåll och uppläggning. Informationsblad delades ut till eleverna, vilka därefter fick anmäla sitt intresse för deltagande. Ambitionen var att varje skoltyp skulle representeras av 3 fokusgrupper, sammanlagt 9 grupper.

Antalet respondenter fördelade mellan skoltyp och kön var:

| <i>Skoltyp</i> | <i>Kvinnor</i> | <i>Män</i> | <i>Totalt</i> |
|---|----------------|------------|---------------|
| Gymnasiet: högskoleförberedande program | 11 | 3 | 14 |
| Gymnasiet: yrkesförberedande program | 10 | 6 | 16 |
| Folkhögskola | 7 | 8 | 15 |
| Summa | 28 | 17 | 45 |

Tabell 1.

Fokusgrupperna fördelade sig mellan skoltyp och kön enligt följande:

| <i>Gruppnamn</i> | <i>Skoltyp</i> | <i>Kvinnor</i> | <i>Män</i> | <i>Respondenter</i> |
|------------------|------------------------------|----------------|------------|---------------------|
| H1 | Högskoleförberedande program | 4 | 1 | 5 |
| H2 | Högskoleförberedande program | 4 | 1 | 5 |
| H3 | Högskoleförberedande program | 3 | 1 | 4 |
| Y4 | Yrkesförberedande program | 4 | 2 | 6 |
| Y5 | Yrkesförberedande program | 3 | 2 | 5 |
| Y6 | Yrkesförberedande program | 3 | 2 | 5 |
| F7 | Folkhögskola | 3 | 2 | 5 |
| F8 | Folkhögskola | 1 | 3 | 4 |
| F9 | Folkhögskola | 3 | 3 | 6 |

Tabell 2.

Intervjuerna ägde rum i avskild miljö. Utöver forskaren/samtalsledaren deltog en assistent med ansvar för det tekniska genomförandet, det vill säga ljudupptagningen. Uppföljande samtal och avstämning är vidare ett specifikt moment i fokusgruppintervjun.

När informerat samtycke inhämtats, antog respondenterna av forskningsetiska skäl fingerade namn. När någon begärt ordet, angavs detta namn för att underlätta transkriberingen. Manualen innehöll tio strukturerade frågor i samtliga intervjuer.

Redovisning av fokusgruppintervjuerna med analys

Följande resultatredovisning och analys baseras på de tre forskningsfrågorna. Varje skoltyp redovisas för sig, respondenterna identifieras genom gruppnummer och antaget namn. Det för studien centrala begreppet ”fiktion” presenterades och diskuterades innan samtalen i grupperna började.

Hur beskrivs fiktionsläsningens betydelse?

I de högskoleförberedande grupperna betonas identifikation, perspektivbyten och emotionell inlevelse som utmärkande för fiktionsläsning. *Ullis* (H1) beskriver fiktionsläsning som en viktig del av sin identitet: ”Jag kan sitta och skratta när jag läser och jag kan gråta. Jag gör ansiktsuttryck. [...] Är det en riktigt bra bok så hör jag inte när andra pratar med mig.” Sedan barndomen har hon haft mycket lätt för att absorberas av litteratur. Andra i gruppen, som oftast läser för avkopplingens skull, upplever ofta att litteraturläsning kommer i konflikt med skolarbetet. Av den anledningen läser *Adam* (H2) fiktion på internet, vilket inte kräver lika mycket tålamod eftersom det ofta handlar om korta, effektfulla texter. För *Ullis* är inlevelsen okomplicerad och omedelbar, vilket gäller för storläsare i allmänhet (Mar & Oatley, 2008). De som önskar en stunds avkoppling har svårare att bli absorberade, eftersom de inte kan koppla bort tankar på skolarbetet. *Florence* (H3) anser att läsning av fiktionslitteratur

ger människan frihet som kan leda till ökad empati. Även *Leslie* (H3) framhåller att fiktionsläsning ger läsaren en känsla av frihet: ”Jag är inte direkt instängd i mig själv, om man säger så... [men] att ha tillgång till andras fantasier känns väldigt viktigt.” Detta bekräftar resultaten av tidigare forskning (Keen, 2007; Mar et al., 2006; Nussbaum, 1990, 1995) som har konstaterat en positiv relation mellan berättande fiktion och sociala förmågor.

I yrkesförberedande grupper förknippas fiktionsläsning med skolan och upplevs därmed som en plikt. Flertalet av respondenterna läser inte alls eller mycket lite utanför skolan, vilket enligt pedagogen Stig-Börje Asplund (2010) är resultatet av social reproduktion och ett kontrollerat grupp beteende. Den vanliga uppfattningen är att böcker måste vara spännande och lättlästa för att man inte ska tröttna. Ett undantag är *Karl* (Y6), blivande byggtexniker, som konstaterar att fiktionsläsning betyder mycket för hans koncentration och inre samling. Han läser gärna exempelvis Charles Dickens, samtidigt som han lyssnar på musik – Debussy eller rockmusik. Detta hjälper honom att utestänga omgivningen inför prestigefulla uppgifter såsom tävlingsporter. Han framhåller även betydelsen av att läsa författare som Dickens för ökad perspektivrikedom, social och historisk kunskap och för språkutvecklingens skull. Karls medvetna val är i flera avseenden uttryck för integritet och självständig identitetskonstruktion.

Fantasi och fiktion har ett bruksvärde i vissa utbildningar. I Y5, där eleverna utbildas i grafisk kommunikation, kretsar samtalet kring fantasins nytta. *Nathalie*, som dominerar samtalet i gruppen framhåller att ”fantasi är en form av kunskap”. Fantasi och kreativitet är en förutsättning för att lyckas i det kommande yrkeslivet. *Nathalie* lyckas övertyga sina kamrater i gruppen genom att placera in fiktion och fiktionsläsning i ett nyttoperspektiv och förstärker därmed kamraternas positiva attityd (van Schooten, de Gloppe & Stoel, 2004).

Folkhögskoleklasserna beskriver fiktionsläsningens betydelse som påverkan och att bli berörd i positiv riktning. Man kan beskriva den gemensamma ståndpunkten som att fiktionsläsning är affirmativ och emancipatorisk. Flera av de manliga respondenterna tar starkt

avstånd från deckare och skräcklitteratur eftersom dessa utvecklar destruktiva mönster (*Bertil* F7; *Bertil* och *Clark* i F8). I F8 diskuteras litteraturens affirmativa egenskaper, exempelvis Bibeln och andra religiösa skrifter, men också barndomens högläsning av *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige*, som hjälpt *Bertil* att blicka framåt med tillförsikt.

Genomgående för de tre skoltyperna är betonandet av språkets betydelse för förståelse och inlevelse i fiktion. Det måste vara ”bra”, men får varken vara för ”formellt” eller för ”barnsligt”. Motståndet mot att läsa texter med vad som av respondenterna kallades för ”formellt” språk, exempelvis klassiker och poesi, kan ses som resultat av bristande kunskaper om genrer och om formen som bärare av innehåll och konventioner (Persson, 2007:274). Intressant är dock att tongivande respondenter oavsett skoltyp, exempelvis *Ullis* (H1), *Karl* (Y6) och *Anna* (F1), värderar språkbehandlingen annorlunda. Kvalificerad språkbehandling uppfattas som en större utmaning, som kräver koncentration, men som också ger större behållning. En sådan inställning till läsning och erfarenhet av olika typer av texter är en förutsättning för förmågan till djupläsning (Wolf & Barzillai, 2009).

*Hur beskrivs upplevelser av fiktionläsning i relation till
upplevelser av fiktion i andra medier eller format?*

Alla grupper oavsett skoltyp enades om att filmatisering av stor-säljare sällan når upp till bokens kvaliteter. Därför uppkom frågan vilken ordning som är bäst: att se filmen först för att inte förstöra läsupplevelsen eller tvärtom, för att bli överraskad. I H3 övergick samtalet till frågan om fiktion och minne samt minnets betydelse för bevarandet av upplevelser. *Leslie*: ”Det är ju bra att en bok sitter kvar länge, alltså att man kan känna känslan av boken länge. Och det brukar man inte kunna göra med film.” En filmupplevelse betraktas som flyktig jämfört med en läsupplevelse. *Adam* menar att boken är den medieform som bäst kan förmedla en historia och engagera läsaren. I böcker får man veta varför karaktärer beter sig som de gör och hur de tänker. Läsaren får själv fylla i hur saker och ting ser ut,

menar han. Även i Y5 framhålls fiktionslitteraturens fördelar framför filmens just för att den egna fantasin och bildskapandet utvecklas, vilket medför att minnet av förstärks. *Clark* (F8) menar att inlevelse och engagemang varierar mellan olika medier. Ord och förklaringar bidrar till inre visualisering, vilket ger betydligt mer behållning än filmens snabba sekvenser. Man får större förståelse för känslor i en bok än i en film eftersom bakgrunden och orsakerna förklaras, menar *Bertil* (F8). Respondenternas jämförande iakttagelser av fiktion i text kontra film överensstämmer i de tre skoltyperna. Fiktionsläsning tycks engagera respondenterna på ett annat sätt än film, då kognitiva förmågor, som förståelse och föreställning, aktiveras. Denna aktiverande egenskap ligger således i textens struktur, vars ”tomrum” läsaren får fylla i (Iser, 1978:64).

Genomgående i grupperna tycktes begreppet fiktion vara enklare att tillämpa på filmmediet än på text men svårare att använda i digitala sammanhang. Man kan diskutera om det medialiserade textbegreppet understödjer elevernas allt större behov av att kunna skilja fakta från fiktion, särskilt som ett nästintill oändligt antal olika texttyper möter läsaren i dag (Olin-Scheller, 2006:21–22, passim).

Frågan om formatets betydelse för fiktionsläsning besvarades på ett likartat sätt i samtliga grupper. Jämförelser mellan läsning i pappersbok kontra digital läsning uppmärksammades särskilt. Flera lyfter fram bristande koncentration och ögontrötthet som typiska för digital läsning. Bokens taktila egenskaper förhöjer läsoplevelsen. *Cilla* (H2): ”dom är fina också på något sätt, att bläddra i och att hålla i. Det har med upplevelsen att göra. När man läser en bok och ser själva omslaget framför sig förhöjs stämningen, jämfört med att läsa på iPad.” Boken uppskattas, med andra ord, för att vara sensuell och bidra till en särskild stämning. *Erik* (Y5) jämför traditionell textläsning med läsning på sociala medier: ”Läsning på sociala medier ligger långt ifrån traditionell textläsning. På sociala medier är det så mycket lättare och snabbare, men läsaren reflekterar mindre kring upplevelser eller genrer.” Ingen respondent i Y8 har läst fiktionslitteratur i e-format och ingen visar heller intresse av att försöka. Bokens ”charm” anses allmänt inte kunna ersättas av skärmläsning. Även i

folkhögskoleklasserna jämfördes traditionell bokläsning med digital läsning. *Ulf* och *Eva* (F7) beskriver skillnaden som personlig respektive opersonlig upplevelse. ”Du skapar medan du läser”, konstaterar *Ulf*. ”När jag läser vill jag höra min egen röst”, menar *Eva*.

Respondenterna visar således i sina kommentarer att det för dem är viktigt att den kognitiva och emotionella upplevelsen av innehållet i fiktionslitteratur förenas med den fysiska och sensomotoriska upplevelsen av boken som objekt och artefakt. Detta bekräftas av experimentell läsforskning, som visat att läsförståelsen försämrats vid datorläsning (Mangen, Walgermo & Brønnick, 2013). Djupläsning uppnås inte, som tidigare påpekats (se kapitel 6, s. 156–157), på motsvarande sätt vid digital läsning (Wolf & Barzillai, 2009).

*Hur ser respondenterna på fiktionsläsningens betydelse för
självinsikt och personlighetsutveckling?*

I de högskoleförberedande grupperna ansågs fiktionsläsningens betydelse vara väsentlig. Man växer som människa genom att öppna sig för nya världar, menar H1, vilket ger perspektiv på saker och ting, ”ett omdöme”, enligt *Linus*. Fiktionsberättelser är ett sätt att bevara vår mänsklighet, menar *Ullis*. Man lär sig om sig själv genom att läsa fiktion, menar *Adam* (H2): ”Det är som att se en bild i en annan människa.” Allra viktigast är för honom ändå upplevelsen av att få nya insikter, något som man kanske inte fått på annat vis. *Nilla*: ”man känner att man är för sig själv och att man faktiskt lär känna lite mer av sig själv.” Det är sitt inre rum man kommer i kontakt med, menar hon, en upplevelse som även *Cilla* delar: ”Då är man i sin egen bubbla i den här världen. Och man känner att man inte är ensam liksom.” Respondenterna beskriver självinsikt som både en utåtriktad rörelse mot nya erfarenheter och perspektiv, men också som en inåtriktad rörelse mot kontemplation. *Adam* (H2) uppfattar litteraturläsning som en spegling, sådan den beskrivs genom ToM (jfr Zunshine, 2006). Identifikation kan användas i självprovande syfte, för att reflektera kring hur man själv skulle agera inför föreställda hot eller moraliska problem (*Leslie*, H3).

Även i de yrkesförberedande grupperna med genomgående lägre uppskattning av fiktionsläsning (jfr Asplund, 2010) konstaterades denna ändå ha betydelse för självkänedom. I Y5 uppfattades fantasi-världen, som källa till självinsikt och personlighetsutveckling. *Erik*: ”Det känns skönt när verkligheten är jobbig att ha en uppbyggd fantasivärld.” För *Nathalie* är fantasivärlden än mer betydelsefull när sociala medier tar över i offentligheten: ”ens fantasi kommer alltid att vara ens egen och inte någon annans. Ingen kan ta den ifrån dig.” Fantasin är ett område, ett ’lekutrymme’, där kreativiteten utvecklas. Det är en frihetlig zon, där läsaren kan göra berättelsens upplevelser till sina egna (Oatley, 2011:55).

Också folkhögskolegrupperna betraktade betydelsen av fiktionsläsning som stor och av några respondenter som avgörande för identiteten. För *Anna* (F7) har litteraturläsning på ett avgörande sätt stärkt självinsikten: ”ger mig bättre självförtroende, bättre tankar om mig själv”. Hon ger exempel på hur läsning av fiktionslitteratur har utvecklat hennes förhållningssätt i verkligheten: ”när man ser någon som råkat illa ut. Då får man den där flash-backen från allt man har läst... Hur skulle jag kunna göra? Hur är jag som person? Skulle jag kunna ställa upp? Det är det som fiktion ger: Möjligheter som inte finns i verkligheten.” Fiktion blir på så vis en modell för samhällslivet, för rättvisa och social jämlikhet (Nussbaum, 1995). Enligt *Ronny* (F9) har inlevelse och identifikation en ”enorm kraft”, något som han liknar vid en drog. Men identifikation är också problematisk, menar *Annika* (F9). Saknas den kritiska förmågan kan den leda i fel riktning, enligt Annika, som exemplifierar med Anders Behring Breivik. Det är lätt hänt när man är ung och söker sin identitet att identifikation leder till suggestion, menar respondenterna. Detta är också något som skiljer fiktion från fakta. Fiktionens påverkan på individens inre liv är starkare, konstaterar man.

Diskussion och slutsatser

Effekter som språkutveckling, identifikation och perspektivtagande liksom fantasiutveckling, emotionell empati och affirmation är ex-

empel på nyttoaspekter, som respondenterna oavsett kön och skoltyp uttryckt som utmärkande för fiktionsläsning. Föreställningsförmåga (*imagination*) är en förutsättning för abstrakt tänkande (Oatley, 2011:29–30). Detta ger möjlighet att tänka på framtiden och alternativa livsval, liksom på tänkbara etiska situationer. Man kan därmed konstatera att fiktionsläsningens abstrakta egenskaper och ”nytta” bekräftades av studien. Den etiska dimensionen framkom uteslutande i folkhögskoleklasserna, vilket skilde denna kategori från ungdomsgymnasiets teoretiska och yrkesförberedande program.

Fiktion i olika medier uppfattas ge olika behållning. Utmärkande för litteraturen är att den ansågs erbjuda möjlighet till personlighetsutveckling, då upplevelsen av den inre rösten förtydligades liksom skapandet av egna bilder i fantasin. Detta framgick i alla grupper oavsett skoltyp och kön som något specifikt för fiktionsläsning. Personliga ”känslominnen”, som fiktionsläsning ger upphov till, uppfattades ge mer varaktig behållning än filmupplevelser. Fiktionsläsning förknippas med pappersbundna böcker och inte med digitaliserat format. Slutsatsen är att pappersbunden fiktion intar en särställning bland unga vuxna eftersom boken är sensuell och överblickbar, vilket gör läsningen till en njutning.¹²⁹

Fiktionen berättar om vad som kan inträffa, medan fakta berättar om vad som redan har hänt. Detta är *Annas* (F3) förslag på definition, men det är även Aristoteles (1994:37). Identifikation (*self-implication*) i fiktion skänker läsaren en simulerad upplevelse av verkligheten. Den är en stark och effektiv överföring av social kunskap, något som utvidgar och förändrar vår uppfattning om oss själva i den sociala världen (Djikic, Oatley, Zoeterman & Peterson, 2009; Mar & Oatley, 2008). Fiktionsläsning erbjuder tankeexperiment där läsaren prövar olika roller och konsekvenserna av dessa (Hakemulder, 2000). Synsätt som dessa framkom huvudsakligen bland äldre respondenter i folkhögskolan, men även i högskoleförberedande grupper och

129. Liknande resultat har framkommit i brittiska surveyundersökningar – se titeln på Bury (2013): ”Young adult readers ’prefer printed to e-books’: Survey finds that 62 % of 16 to 25-year-olds prefer traditional books over their digital equivalents”.

undantagsvis även i yrkesförberedande program. Slutsatsen är att studien visar att unga vuxna uppfattar att fiktionsläsning erbjuder möjligheter till personlighetsutveckling och självkänedom.

Fokusgruppintervjun som metod och datainsamlingsteknik har fungerat väl. Framhållas bör att respondenterna i samtliga grupper varit intresserade av att tränga in i frågorna, de har lyssnat på varandra och haft utbyte av varandras åsikter. Det framkom spontant vid några tillfällen att de uppskattade att få samtala om dessa frågor. Respondenterna har, som redan nämnts, själva valt att delta i studien, vilket kan ha påverkat inställningen i positiv riktning.

Inledningsvis formulerades i denna studie följande hypoteser:

1. Unga vuxna i åldern 16–25 år känner inget större behov och/eller har ingen större behållning av att läsa fiktionslitteratur vare sig i böcker eller i digitalt format.
2. De ser hellre på filmatiserad fiktionslitteratur.
3. De läser hellre fiktionslitteratur på skärm än i böcker.
4. Fiktionslitteratur har ingen större betydelse för deras självinsikt och personlighetsutveckling.

Resultatet av studien är att dessa hypoteser *inte* bekräftats. Unga vuxna har här visat sig ha behållning av att läsa fiktionslitteratur, och läsning av fiktionslitteratur anser de ge bättre behållning än filmatiserad fiktionslitteratur. Vidare föredrar de inte att läsa fiktionslitteratur i e-format framför läsning i tryckt bok. Slutligen anser de läsning av fiktionslitteratur ha betydelse för självinsikt och personlighetsutveckling.

Referenser

- Nio fokusgruppintervjuer genomförda 2012-04-18–2013-02-07 i författarens ägo.
- Appleyard, J. A. (1990). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aristoteles (1994). *Om diktkonsten*. Övers. Stolpe, J. Göteborg: Anamma.
- Asplund, S.-B. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling: Gemenskap och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*. Karlstad University Studies 2010:4. Karlstad: Karlstads universitet. Även på <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:292579/FULLTEXT02.pdf> [hämtad 2015-05-12].
- Bury, L. (2013). Young adult readers "prefer printed to e-books": Survey finds that 62 % of 16 to 25-year-olds prefer traditional books over their digital equivalents. *The Guardian* 2013-11-25.
- Carr, N. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brain*. New York: W. W. Norton.
- Djicic, M., Oatley, K., Zoeterman, S. & Peterson, J. B. (2009). On being moved by art: how reading fiction transforms the self. *Creativity Research Journal*, 21(1), 24–29, 2009.
- Felski, R. (2008). *Uses of fiction*. Malden: Blackwell Publishing.
- Fialho, O., Zyngier, S. & Miall, D. S. (2011). Interpretation and experience: Two pedagogical interventions observed. *English in Education*, 45(3), 236–253.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Hakemulder, J. (2000). *The moral laboratory: Experiments examining the effects of reading literature on social perception and moral self-concept*. Philadelphia: John Benjamins.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. London: Routledge.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Langer, J. (2005/1995). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Övers. Sörmark, A. Göteborg: Daidalos.
- Liu, Z. (2005). Reading behaviour in the digital environment: Changes in reading over the past ten years. *Journal of Documentation*, 61(6), 700–712.

- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola* (2011). Stockholm: Skolverket, tillgänglig via www.skolverket.se [hämtad 2015-07-09].
- Mangen, A., Walgermo, B., & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper vs. computer screens: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61–68.
- Mar, R. & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 173–192.
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M. & Salazar Orvig, A. (2007). *Dialogue in focus groups: Explorings in socially shared knowledge*. London: Equinox Publishing.
- Mediesverige Mini 2012*. www.nordicom.gu.se/sv/publikationer/mediesverige-mini-2012 [hämtad 2013-12-05].
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Nilsson, S. K. (2014). Reading in a changing society: Some impact in the Swedish context. I Lauristin, M. & Vihalemm, P. (red.), *Reading in changing society* (s. 118–132). Tartu: University of Tartu Press.
- Nordicom-Sveriges Internetbarometer 2012. Pdf.fil 2012:39–45. www.nordicom.gu.se/sv/publikationer/nordicom-sveriges-internetbarometer-2012 [hämtad 2015-03-02].
- Nussbaum, M. C. (1990). *Love's knowledge: Essays on philosophy and literature*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. C. (1995). *Poetic justice: The literary imagination and public life*. Boston: Beacon Press.
- Oatley, K. (2011). *Such stuff as dreams: The psychology of fiction*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasielevers textvärldar*. Karlstad: Karlstad University studies.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisning efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Piper, A. (2012). *Book was there: Reading in electronic times*. Chicago: University of Chicago Press.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.

- van Schooten, E., de Glopper, K. & Stoel, R.D. (2004). Development of attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *Poetics*, 32, 343–386.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wolf, M. (2007). *Proust and the squid: The story of science of the reading brain*. New York: Harper Collins.
- Wolf, M. & Barzillai, M. (2009). The importance of deep reading. *Educational Leadership*, 66(6), 32–37.
- Zunshine, L. (2006). *Why we read fiction: Theory of Mind and the novel*. Columbus: Ohio State University.

Sammanfattningar och rekommendationer

SKANS KERSTI NILSSON
OLLE NORDBERG
TORSTEN PETTERSSON
MARIA WENNERSTRÖM WOHRNE

Inledning

Torsten Pettersson (TP): För detta slutkapitel har vi som ovan redovisat vår forskning sammanfattat resultaten och pekat ut några av deras konsekvenser. Dessa gäller särskilt litteraturundervisningen i skolan, men även läsforskningen, bibliotekens roll samt bokens och fiktionsläsningens framtid i det digitala samhället.

Sammanfattningarna har vi gjort som en service för läsaren och har därvid inte sett något problem i det att våra inlägg delvis upprepar ståndpunkter som återfinns i de nio analyskapitlen. Upprepningar inom detta slutkapitel har också fått stå kvar och förstärka varandra: det finns ett värde i att kunna konstatera att olika forskare från olika håll kommit fram till liknande synsätt och rekommendationer. Min redigering har sålunda bestått endast i att försöka finna tyngdpunkter för disposition och rubriksättning och att placera in inläggen så att läsningen får ett visst flyt.

Det ska dock framhävas att forskarna har formulerat sig oberoende av varandra. Inläggen utgör alltså inte repliker i ett fortgående samtal. Snarare kan de liknas vid inledande anföranden i en panel där ett urval deltagare från var sin ståndpunkt belyser följande huvudteman: "Litteraturundervisning: insikt i olika typer av läskompetens", "Litteraturundervisning: lässtrategier, samarbete med biblioteken, inlevelse och identifikation", "Kulturmöten och jämlikhet i skolan" och "Boken och fiktionsläsningen i det digitala samhället".

Litteraturundervisning: insikt i olika typer av läskompetens

TP: Den litterära tolkningskompetensen, förmågan att förstå grunddragen i texternas uppbyggnad och innebörd, är inte ett självändamål för den icke-professionella läsaren. Men den utgör en viktig förutsättning dels för att en text ska kunna utnyttjas för självreflektion eller omvärldsorientering, dels för läslusten. *En läsare som saknar grundläggande tolkningskompetens upplever litterära texter som förbryllande och läsningen som frustrerande. En strävan att avlägsna detta hinder, det vill säga att förbättra kompetensen särskilt hos de minst erfarna läsarna, utgör därför en väsentlig del av litteraturundervisningen.*

I min kompetensanalys i *kapitel 1* framgick det att även mindre erfarna läsare rätt väl förstod fiktionsvärldens sammanhang och kunde definiera en huvudpoäng i Inger Edelfeldts ”Utflykt”. Däremot hade många läsare svårigheter att förstå enskildheter och få rätsida på textens skenbara motsägelser när det gällde symboliska innebörder och berättelsekomponenternas relevans för novellens meningsproduktion. I ett sådant fall kan oerfarna läsare förstå novellen i en rent kognitiv bemärkelse, men de kan finna den poänglös då den tätet och det intresse som alstras av en symbol- och relevansavläsande tolkning går förlorade. Då kan läsarna säga att de inte ”förstår” litteratur – men det är oftast inte träffande i en strikt kognitiv bemärkelse, utan handlar mer om en oförmåga att uppskatta och uppleva texten som en meningsfull och intresseväckande helhet.

För lärare som vill utveckla elevernas tolkningskompetens är det *viktigt att uppfatta denna distinktion mellan förståelse som grundläggande kognition och förståelse som fördjupning och uppskattning*. Det gör det möjligt att rikta undervisningen mot det verkliga problemet. Mer allmänt uttryckt kan litteraturundervisningen på gymnasiet förbättras genom en ökad medvetenhet om tolkningskompetensens utvecklingsnivåer. Framför allt lönar det sig att koncentrera uppmärksamheten till den senare utvecklingsnivå som omfattar symbolisk innebörd, och därtill finns det också mycket att hämta i en tolkning av berättelsekomponenternas relevans för elever med liten

eller medelstor läserfarenhet. En lärare som lyckas förbättra dessa färdigheter kan för eleverna öppna porten till den estetiskt anspråksfulla fiktionslitteraturen. Denna förtätar ju gärna texten genom att antyda symboliska innebörder och inbördes relationer – även utöver intrigrelevans – mellan berättelsekomponenterna.

Den grundläggande möjligheten att få unga läsare att uppskatta fiktionslitteraturen visade sig i *kapitel 2* vara god. *Respondenterna ansåg överlag att man mycket väl kan lära sig något av ”påhittade berättelser” och visade därtill en relativt god förmåga att beskriva mekanismerna bakom detta.* Den enklaste, dokumentärt inriktade avläsningen i form av direkt applicerbara fakta visade sig vara sällsynt. I stället sökte läsarna kunskap och förståelse i den mer indirekta avspeglning av verkligheten som består i att fiktionen visar vad som *kan* hända. I somliga fall uppskattade de därtill på ett rätt avancerat sätt fiktionen som en allmän träning av förmågan att reflektera över verkligheten.

Å andra sidan visade respondenterna knappt någon medvetenhet om sin fiktionsspecifika läsförmåga, eftersom de menade att Knausgårdtextens status som fiktion eller dokumentär inte betydde något för deras läsning. Här återkommer den kontrast mellan föreställning och faktiskt utförande som också framträdde då respondenterna hylade dokumentära texter men i själva verket inte uppskattade Knausgårdtexten mer vid en dokumentärt inriktad läsning.

Det framgick också att respondenterna inte spontant läser för att fördjupa sin omvärldsorientering eller för att utveckla sin personlighet. Läsning motiverades i stället, med förkrossande dominans, av en lust till underhållning och verklighetsflykt. *För en lärare är det viktigt att vara medveten om denna klyfta mellan elevernas spontana hedonistiska och eskapistiska läsinriktning och läroplanens önskemål om omvärldsorientering och personlighetsutveckling.* Vid litteraturundervisningen kan det alltså löna sig att börja med det som texten erbjuder av underhållning och avkoppling för att sedan övergå till iakttagelser som kan främja reflektioner kring omvärlden och den egna personligheten.

Därtill är det viktigt att höja elevernas medvetande om att de ofta i en grundläggande form behärskar fiktionsläsningens tekniker bättre än de själva förstår. Deras grundläggande insikt i tre sätt på vilka

man kan lära sig något av fiktion (kunskap, förståelse, ökad psykologisk färdighet) är värd att utveckla, bland annat genom att skillnaden mellan fiktionella och dokumentära texter framhävs. Därigenom kan läraren också motverka många elevers upplevelse av främlingskap och tillkortakommande inför litteraturen. Det skulle också vara skäl att bryta den trend som har påtalats av Caroline Graeske (2013): att läroplanen för yrkesförberedande gymnasier tonar ner en uppmärksamhet riktad mot fiktionslitteraturens egenart och de lässtrategier som den förutsätter.

*

Maria Wennerström Wohrne (MWW): Såsom anförts i denna boks inledning överväger de forskningsrön som påvisar fiktionsläsningens positiva – snarare än obefintliga – inverkan på människors personlighetsutveckling och sociala orientering. I gymnasiets läroplan Gy 2011 motiveras följaktligen litteraturstudiets centrala position inom svenskämnet med att skönlitteraturen tillåter människan att ”lära känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv” (Skolverket, 2014).

Den undersökning som jag presenterar i *kapitel 5* visar emellertid att gymnasisternas argument för att läsa skönlitteratur i mycket låg grad motsvarade läroplanens motivering till fiktionsläsningens centrala position inom svenskämnet. En avsevärt större andel bland de universitetsstuderande, vilka fungerade som en kontrastgrupp i denna studie, förmedlade en inställning till fiktionsläsning överensstämmande med formuleringen i Gy 2011.

Detta kan tolkas som att *attityden till fiktionsläsning, såsom en källa till självinsikt och omvärldsförståelse, utgör en konvention som man tillägnar sig genom erfarenhet av läsning och genom litteraturundervisning*. Med Örjan Torells terminologi skulle man kunna uttrycka det så, att respondenternas *literary transfer*-kompetens – det vill säga förmågan att koppla ”textens fiktionsverklighet till sin egen unikt personliga livserfarenhet” – delvis tycks vara avhängig deras performanskompetens, den ”konventionsstyrda förmågan att analysera och uttala sig om litterära texter”, vilken förutsätter undervisning och erfarenhet (Torell,

2010:41, 2002:83–84). En väsentlig skillnad mellan dessa båda kategorier av respondenter – gymnasister och universitetsstudenter – rör mycket riktigt de senares större kapacitet att tolka och formulera sig kring den skönlitterära texten. Även detta resultat påminner om att ökad skolning och erfarenhet utgör betydande påverkansfaktorer.

Den attitydundersökning som jag presenterar i *kapitel 8* tyder likaså på ett glapp mellan å ena sidan de ideal som tonar fram i forskningens och styrdokumentets formuleringar och å andra sidan den verklighet som består i unga vuxnas uttryckliga inställning till fiktionsläsning. Vid analysen av detta material utkristalliserade sig en övergripande kategori av ofullständiga/raljerande och/eller extremt avvisande svarsenkäter. I enkäter formulerade av elever på högskoleförberedande program från en franskspråkig skola återfanns däremot inga exempel på sådana responser, och i materialet från ett högskoleförberedande program vid ett svenskt gymnasium förekom endast ett exempel. Detta resultat är att jämföra med närmare hälften sådana svarsenkäter i materialet från yrkesförberedande program vid svenska gymnasieskolor.

Mot denna bakgrund kan man konstatera att fiktionsläsning långt ifrån alltid fungerar som stöd för personlighetsutveckling och omvärldsorientering för unga vuxna i Sverige i dag. En sådan potential har annars ofta framhållits som en av skönlitteraturens förtjänster (se till exempel Nussbaum, 1990). I bjärt kontrast mot det förefaller man inom vissa grupper av gymnasister snarare utveckla sin identitet i motsättning mot, än i växelspel med, läsning av skönlitteratur. Detta gäller i stor utsträckning för manliga elever från yrkesförberedande program, vars negativa attityder till fiktionsläsning ibland tycks ha stått i vägen för en läsupplevelse. Härmed stärker denna studie resultat från tidigare forskning och statistik som fäst uppmärksamheten på att det framför allt är de manliga eleverna på de yrkesförberedande programmen som uttrycker motstånd mot ”litterär bildning” (Malmgren, 1992:303; se även exempelvis Asplund, 2010 och Schmidl, 2008).

Samtidigt bekräftar mina båda studier sådan tidigare forskning som har påvisat en bristande förmåga att tolka skönlitterära texter

mellan raderna och att föra utvecklade resonemang kring läsning hos svenska elever överlag (se Gontjarova, 2002; Andersson, 2010; Schmidl, 2008). De franskspråkiga elever som har deltagit i attitydundersökningen, presenterad i *kapitel 8*, har generellt uppvisat en större analysvana och förmåga att sätta ord på sina läsupplevelser. I jämförelse med de franskspråkiga respektive de universitetsstudierande respondenterna framträder de svenska gymnasisternas lägre performanskompetens. Bristen på sådan kompetens förefaller ha bidragit till att *literary transfer* många gånger har uteblivit under läsningen.

De båda novellerna som jag har utnyttjat i mina två studier, ”Konsten att mördra” av Cora Sandel respektive ”Utflykt” av Inger Edelfeldt, rymmer tydliga exempel på tomrum vilka förutsätter läsarens aktiva tolkning för att texten ska framstå som sammanhängande och meningsfull. Resultaten av dessa studier tyder dock på att reader response-forskningens teorier om textens öppenhet och tomrummens lockelse framför allt är giltiga för erfarna läsare vars performanskompetens har stärkts genom undervisning. Av detta kan man dra slutsatsen att vi som läsare fostras in i en medskapande roll och att även den litterära textens ”appellstruktur” således är att betrakta som en läskonvention som vi gradvis tillägnar oss i takt med att vi läser och studerar litteratur (jämför Iser, 1978; Wolf, 2002). En möjlig förklaring till att några av eleverna från den franskspråkiga skolan nämner novellens svårbegriplighet som intresseväckande skulle då vara att de har lärt in sådana drag hos en text som ett litterärt värde, medan denna inställning till läsning ännu är främmande för de övriga eleverna. Att båda novellerna i så relativt låg grad har tilltalat de svenska gymnasisterna och inbjudit dem till identifikation kan därmed förstås mot bakgrund av deras utvecklade performanskompetens i detta avseende.

Det förefaller alltså råda ett samband mellan literary transfer- och performanskompetens, så till vida att den förra är svår att utveckla om den senare är mycket svag. Det tycks följaktligen inte som en framkomlig väg att i svenskundervisningen ensidigt odla den förra förmågan, genom att i val av fiktionslitteratur och utnyttjande av denna som

diskussionsunderlag för personliga erfarenheter endast spegla elevernas litterära repertoar. Istället tycks det som om *literary transfer*-kompetensen höjs i takt med att performanskompetensen gör det. *Därmed framstår det som tillrådligt att i litteraturundervisningen försöka stärka båda dessa kompetenser hos elever på såväl yrkes- som högskoleförberedande program.*

Litteraturundervisning: lässtrategier, samarbete med biblioteken, inlevelse och identifikation

Skans Kersti Nilsson (SKN): Vid min analys av data i *kapitel 3* utkristalliserade sig fem lässtrategier baserade på läsarnas reaktioner: *estetisk, emotionell, etisk/psykologisk, självreflekterande* samt *kreativ lässtrategi*. De två sistnämnda förekommer mindre ofta men rymmer särskilda möjligheter att understödja personlighetsutveckling.

Genom självreflekterande lässtrategi knyts fiktionen till självet och personliga livserfarenheter vilket, enligt studien, kan vidgas till existentiella och expressiva dimensioner. Självreflekterande reaktioner kan initieras genom identifikation med karaktärer, av teman eller motiv, men också av metaforer.

Kreativ lässtrategi definierades i denna studie som fantasins och kreativitetens överskridande av fiktionen. Kreativ lässtrategi kan således aktivera samförnimmelser, synestesier, under läsningen av den fiktionella berättelsen.

Studien visar att ett subjektivt och distanslöst förhållningssätt gentemot novellerna dominerar och har en större utbredning bland unga vuxna än det objektiva och opersonliga. Det innebär att ett subjektivt och personligt förhållningssätt till fiktionsläsning bör uppmuntras i undervisning. Det skapar för eleverna gynnsamma förutsättningar för att *utveckla olika lässtrategier*.

I undervisningssammanhang kan instruktioner som syftar till att tillämpa olika lässtrategier ge intressanta möjligheter för eleverna att undersöka sin läsning, så som tematiska läsningar av en och samma text kan göra. Eleven får därmed möjlighet att undersöka vilka ef-

fekter olika lässtrategier har för upplevelse och behållning. En viktig utgångspunkt är dock ett avslappnat och öppet möte med texten. Samtal i mindre grupper av elever, som valt samma lässtrategi, kan leda till intressanta diskussioner, där läraren kan fungera som stöd genom att visa på tolkningsmöjligheter knutna till textens estetiska dimensioner.

Förslag till metodutveckling av skolans litteraturundervisning är tillämpad kunskap om hur lässtrategier och tolkningar kan användas för att stimulera elevers läsintresse och samtal om reaktioner och tolkningar av samma textmaterial. Detta förslag stöds av Gun Malmgren: "Genom att utforska lässtrategier och litterära konventioner kan den didaktiska forskningen bidra till att bygga upp en bred litteratur- och textpedagogisk kompetens hos alla lärare, inte bara svensklärare." (2003:73)

*

TP: Då jag ur en annan synvinkel studerade lässtrategier i *kapitel 4* framgick det för det första att det inte fanns någon tydlig generell korrelation mellan emotionell och etisk känslighet. Det innebär att litteraturläsningens i bästa fall personlighetsutvecklande effekt inte nödvändigtvis sprider sig till personlighetens alla områden: en text som understöder en emotionell utveckling kan inte automatiskt antas förstärka även en etisk utveckling och vice versa. *Olika typer av personlighetsutveckling bör därför ägnas specifikt relevanta typer av texter.*

För det andra framgick det att deltagarna sönderföll i två grupper. Somliga läsare uppvisade en markant individuell strategi medan andra mer flexibelt anpassade sig till den lästa textens kvaliteter. Dels finns det alltså *personlighetscentrerade läsare*, som starkt färgar olika texter utgående från en lust att visualisera, att direkt associera till egna upplevelser eller att koncentrera sig på berättelsens språk. Dels finns det *textcentrerade läsare* som mer flexibelt anpassar sig till den enskilda texten. *I en klassrumsdiskussion är det nyttigt för läraren att vara medveten om denna grundläggande tudelning, som kan leda till stora variationer mellan olika typer av läsare i den första spontana upplevelsen av texten.*

SKN: De samtal i fokusgrupper som redovisas i *kapitel 9* visar att språkutveckling, identifikation och perspektivtagande men också fantasiutveckling, emotionell empati och affirmation upplevs som utmärkande för fiktionsläsning oavsett kön och skoltyp. Fiktionsläsningens abstrakta egenskaper och ”nytta” framkom tydligt.

Fiktion i olika medier uppfattas ge olika behållning. Utmärkande för litteraturen ansågs vara att den erbjuder möjlighet till identitetsutveckling, då upplevelsen av den ”inre rösten” upplevdes som stärkt liksom skapandet av ”egna bilder” i fantasin. Detta framgick i alla grupper, oavsett skoltyp och kön, som något specifikt för fiktionsläsning och något som skiljer den från fiktion i andra medier. Personliga ”känslominnen”, som fiktionsläsning ansågs ge upphov till, uppfattades även ge mer varaktig behållning än filmupplevelser. Vidare förknippades fiktionsläsning med pappersbundna böcker och inte med digitaliserat format.

Uppfattningen att fiktion berättar om vad som *kan* inträffa, medan sakprosa förmedlar vad som redan *har* inträffat, framkom huvudsakligen bland elever i folkhögskola, men även bland elever i högskoleförberedande grupper och i viss utsträckning även bland elever i yrkesförberedande program. Studien visar på ett positivt intresse för fiktionslitteratur och därmed på möjligheten för skolan att utveckla elevernas *narrativa fantasi* (jfr ”narrative imagination”, Nussbaum 1997 och 2010), personlighetsutveckling och omvärldsorientering.

Fokusgruppintervjun som metod och datainsamlingsteknik har fungerat väl. Eleverna kunde själva styra innehållet i konversationen: tränga in i frågorna, lyssna på varandra och få utbyte av varandras åsikter.

Litteratursamtal i grupp kan bidra till positiv och konstruktiv bekräftelse av läsintresse och läslust. Deltagarna blir medvetna om sitt eget tänkande, de tolkar och söker i sitt minne efter sina personliga reaktioner under läsningen. Samtal på detta vis stärker deltagarnas reflektionsförmåga och metakognition.

Den kanadensiska biblioteksforskaren Margaret Mackey har em-

piriskt undersökt unga vuxnas läsning, förståelse och uppskattning av berättelser i olika medier genom att ställa frågor utifrån modellen ”choosing, accessing, understanding, analysing, creating, expressing oneself” (2011:7). Modeller som denna kan användas i litteratursamtal i små grupper under ledning av bibliotekarier och lärare. Folk- och skolbibliotekens läsfrämjande verksamhet syftar bland annat till att väcka läslust. *Ett ökat samarbete mellan skola och bibliotek kring metoder, som understödjer unga vuxnas läs- och kognitionsutveckling, kan skapa nya arbetsformer som gynnar undervisningen.*

*

Olle Nordberg (ON): Den på många sätt viktigaste slutsatsen i den undersökning jag presenterat i *kapitel 7* är att *ungdomarna, trots alla digitala landvinningar, tydligt uttrycker att de gärna läser fiktion i bokform.* Det står alldeles klart att de upplever stark inlevelse och identifikation. I ett läsfrämjande arbete, i undervisningssituationer eller på andra sätt, tror jag att utgångspunkten måste tas just där, och jag tror att den personliga läsoplevelsen inte ska dämpas initialt utan ses som en tillgång. Genom ett aktivt problematiserande av personliga uppfattningar och tolkningar i utbyte och samtal med andra läsare kan processen leda vidare, inte minst i samspel med elevernas intryck från den digitala världen. Att ta diskussion och analys vidare från den personliga läsningen mot en högre form av litterärt medvetande och kompetens är litteraturlärares viktigaste uppgift. I denna process spelar en ökad förståelse för hur den digitala revolutionens barn själva upplever sitt läsande en avgörande roll.

En väsentlig fråga knuten till detta litteraturdidaktiska arbete är om klyftan mellan nöjesläsning och mer analytisk läsning nödvändigtvis måste överbryggas. Har inte den rena nöjesläsningen ett egenvärde? Självklart har den det. Men det finns en risk med att fiktionsläsning enbart blir en bisyssla till den digitala tillvaron. Det finns – utöver det som framkommer i undersökningen – andra tecken i samtiden på att litterär läsning upplevs allt svårare att legitimera, även bland lärare och lärarutbildare, och att litteraturstudiet i sig inte ses som ett eget studieområde utan som ett medel för att

lyckas i andra ämnen (se till exempel Penne, 2013; Persson, 2007; Ulfgard, 2015).

Här finns den största faran inför framtiden, som jag ser det, och de resultat som framträder i attitydundersökningen är möjligen ett symptom på just detta. *Den enskilt viktigaste åtgärden för att bryta den utvecklingen är arbetet med litteratur i skolan. Ett konkret första steg är att läraren redan under de första skolåren uppmuntrar och systematiskt genomför diskussioner om det lästa, inte bara räknar antalet sidor som barnen läst.*

En annan mycket tydlig slutsats från min studie är att *varken boken eller den fiktionella nöjesläsningen upplevs som hotad* i det empiriska material som jag har undersökt. Däremot framträder behovet av att ett mer analytiskt och tolkande läsande hamnar i fokus i skolans litteraturundervisning. I det sammanhanget bör det breda spektrum av personlighetsutvecklande effekter som litterärt läsande kan ge lyftas fram, utan att den mer renodlade nöjesläsningen nedvärderas.

I den processen är ett samspel mellan det litteraturdidaktiska arbete som utförs i skolan och det som sker i biblioteksvärlden av stor vikt. Kulturpolitikens läsfrämjande verksamheter bör riktas in mot att understödja och stimulera detta samspel.

Kulturmöten och jämlikhet i skolan

SKN: Min studie av Etgar Kerets ”Skor” i *kapitel 6* visade att endast 5 % av de unga läsarna angav att de generellt fann det svårt att förstå denna novell förlagd till dagens Israel. Överlag ansågs den vara intressant, särskilt bland de kvinnliga eleverna. Merparten konstaterade att de funnit en grundläggande idé eller tematik i novellen, men metakognitiva inslag som emotionella och etiska reflektioner förekom inte i någon större utsträckning. Man tycktes medveten om att Förintelsen faktiskt har ägt rum, men saknade insikt i de sociala och politiska konsekvenser den alltså har för efterlevande generationer. Kommentarer tyder på att Förintelsen uppfattats som en isolerad händelse i det förflutna. Analogier till andra politiska och sociala kontexter förekom enbart i kommentarer från respondenter

med invandrarbakgrund. Berättelsen uppfattades inte som betydelsefull för omvärldsorientering av övriga respondenter. Förmågan att reflektera kring kontexter, som skiljer sig från de välkända, kan inte anses vara väl utvecklad.

Fiktionsläsningens betydelse ligger i dessa grupper på en mellannivå. Majoriteten av respondenterna kan betraktas som ”vanliga läsare” med liten eller ringa kunskap om litterära konventioner och estetik. Gruppen som helhet var inte engagerad i berättelsens sociala, politiska och etiska kontext. Respondenterna kunde inte identifiera sig med huvudpersonen, inte heller ansåg de att berättelsen lärt dem något som skulle kunna vara till nytta. Studien tyder på att unga vuxnas läsning av omvärldsorienterande karaktär brister i engagemang och *narrativ fantasi*, den förmåga som utöver fakta och logiskt tänkande gör att vi kan relatera till omvärlden.

Slutsatsen är att berättelsen inte har haft någon kognitiv betydelse eller nytta för denna grupp av unga vuxna. I vissa fall har Förintelsen betraktas som historiskt förflutet utan relevans för framtiden. Den lässtrategi som dominerar fokuserar på berättelsens handling, medan lässtrategier som utvecklar reflektion/metakognition, identifikation, kognition och nytta förekommer i väsentligt lägre grad. *Samband mellan uppskattning av läsning och förmåga att variera lässtrategier framgår av resultaten.*

Studien visar stor diskrepans mellan läsare i olika skolformer och av olika kön. Detta talar för att undervisning om olika typer av texter och genrer, fiktionella såväl som faktiska, från olika länder och epoker behöver förstärkas. Narrativ fantasi behöver utvecklas med stöd av ökad variation av berättelser för att målet för läroplanen i svenska för gymnasiet rörande omvärldsorientering ska kunna uppfyllas.

*

MWW: Resultatet av min studie presenterad i *kapitel 5* visar att uttryck för *literary transfer*-kompetens förekommer endast i liten omfattning, prov på performanskompetens knappt alls, bland respondenterna från gymnasieskolan. Svarsresultaten från eleverna från yrkesförberedande och från högskoleförberedande program – som

vid undersökningstillfället nyligen börjat i årskurs ett – skiljer sig inte nämnvärt åt. Denna skillnad kan dock beräknas öka under elevernas gymnasietid, eftersom eleverna vid de yrkesförberedande programmen har ett lägre antal undervisningstimmar i svenska framför sig i jämförelse med eleverna med högskoleförberedande studieinriktning. Den senaste gymnasiereformen har inneburit närmare en halvering av svenskundervisningen för elever med den förra studieinriktningen. Dessa kommer därtill att under sin gymnasietid förses med läromedel som i mindre utsträckning ger möjlighet till att utveckla analysförmåga än motsvarande läromedel riktade till övriga elever (jfr Graeske, 2013: 65). Den således krympta svenskundervisningen försämrar sannolikt möjligheten att vända den mycket negativa inställning till skönlitteratur och läsning, ibland länkad till föreställningar om manlighet och kvinnlighet, som så påfallande många av eleverna vid de yrkesförberedande programmen gav uttryck för i attitydstudien presenterad i *kapitel 8*.

Under rubriken ”Ökad ojämlikhet är skolans stora utmaning” framförde 31 forskare och lärare i en artikel i *Svenska Dagbladet* den 9 mars 2015 åsikten att ”Skolans verkliga utmaningar handlar om den växande segregeringen, den ökande ojämlikheten mellan skolor, de sjunkande kunskapsnivåerna och att det saknas såväl utbildade som blivande lärare”. Här framhölls vidare: ”Det är hög tid att frågor om hur skolan kan bli en del av samhällsbygget, motverka polarisering och stärka demokratin kommer upp på dagordningen.” *Mot bakgrund av de forskningsresultat som presenteras i kapitel 5 och 8 skulle jag vilja tillägga att den minskade andelen svenskundervisning på gymnasiets yrkesförberedande program bidrar till denna ökande ojämlikhet*. De växande klyftorna återfinns inte endast mellan olika skolor, utan även inom skolorna, mellan de högskole- och de yrkesförberedande programmen.

Ett sätt att inom skolan ”motverka polarisering” och därtill skapa förutsättningar för att ”stärka demokratin”, vore därmed att ge fiktionsläsningen en mer framskjuten position vid såväl yrkesförberedande som högskoleförberedande program. Å ena sidan måste fiktionsläsningen i någon mån spegla elevernas egen litterära repertoar

för att den ska upplevas som meningsfull. Detta har såväl tidigare forskning – se till exempel Olin-Scheller (2006) – som studierna i denna bok visat.

Men *för att den självreflekterande effekten av fiktionsläsningen inte ska utebli måste läsning av och undervisning om skönlitteratur, å den andra sidan, tillföra eleverna något ytterligare, i form av breddad läserfarenhet och ökad analys- och formuleringsförmåga. Detta skulle inte minst förutsätta en ökad andel svensktimmar vid de yrkesförberedande programmen.* Då svensk forskning återkommande har framhållit fiktionsläsningen bland annat som ett verkningsfullt stöd i demokratifostran – se denna boks inledning – framstår det som väsentligt att alla gymnasieelever, oavsett studieinriktning, ges tillfälle och kapacitet att tillgodogöra sig sådan läsning.

Boken och fiktionsläsningen i det digitala samhället

SKN: Med den digitala teknikens utveckling har nya källor och kanaler för lagring och överföring av text, nya format och nya verktyg för läsning introducerats. Läs-kunnighet, *literacy*, inkluderar i dag nya sätt att tillägna sig text, *new literacies*. Resultaten av de internationella läsundersökningarna PIRLS och PISA har under senare tid väckt frågan om den digitala tekniken försvagar yngre generationers läskompetens och förmåga att läsa och tillägna sig längre texter. Läsning är, som den neurovetenskapliga forskaren Maryanne Wolf påpekar i *Proust and the squid* (2007), ingen medfödd förmåga utan förvärvat. Kognition måste uppövas av hjärnan och tränas in.

Forskning kring läsning och läsprocesser i olika format behöver utvecklas för att möta behoven av kunskap inom skolan. EU har under 2014–2018 beviljat medel till forskningsnätverket ”COST Action E-READ: Evolution of reading in the age of digitisation”.¹³⁰ Syftet är

130. COST Action IS1404 Evolution of reading in the age of digitisation (E-READ). Genom diariumnumret kan den som vill studera innehåll och upp-läggning av denna COST (European Cooperation in Science and Technology).

att utveckla en multidimensionell, integrerad modell för läsning genom kombination av experimentella vetenskaper och humanistiska perspektiv. Modellen kommer att bidra till nya forskningsparadigm och metoder för utvärdering av digitaliseringens effekter på läsning. Det möjliggör utveckling av evidensbaserad kunskap om pappers- och skärmbaserad läsning till stöd och vägledning för yrkesutövare, förlag och formgivare.

*

ON: Frågan om hur unga människors fiktionsläsande påverkats av den digitala revolutionen ställs av många. Att en viktig väg till svaren går via den empiriska läsforskningen, i form av undersökningar där ungdomar själva kommer till uttryck, är en tanke som genomsyrar denna bok. Uttrycken analyseras och kategoriseras systematiskt till tydligt mätbara kategorier som utgör grund för analys. (Tillvägagångssättet står i kontrast till läsrekommendationer, där den akademiska forskaren för över sitt sätt att läsa på icke-professionella läsare.) I *kapitel 7* har jag med den empiriska ingången genomfört en komparativ studie av hur 18-åringar från var sin sida om den digitala revolutionen beskriver sitt skönlitterära läsande och sina motiv till att läsa.

I undersökningen, i vilken jag studerat svenska 18-åringar från åren 2000 och 2012, framkommer i elevernas resonemang att motiven till att läsa fiktionslitteratur tycks ha förändrats. Läsandet beskrivs av 2012-gruppen som en aktivitet som är avskild från den digitala världen, något som görs i traditionella böcker på ledig tid: en avkoppling från uppkoppling om man så vill, även om ungdomarna själva inte beskriver det så. De har nämligen knappt berört skärmar och digitala aktiviteter överhuvudtaget i de analyserade uppsatserna. Läsning tycks inte tillhöra samma universum som telefoner, surfplattor och datorer. Det är två helt separata delar av tillvaron. Eller rättare sagt: den digitala världen är världen – så självklar att man inte reflekterar över den eller den tid som läggs på att vara i den.

Exakt i vilken grad detta förhållande påverkar de övriga skillnaderna som studiens resultat tydliggör är svårt att säkert säga, men

ett sådant samband är möjligt att framhålla. Studien visar hur en klar ökning i upplevd stress leder till att färre elever läser skönlitterärt under terminerna, samt hur skolarbetet prioriteras framför fiktionsläsning. *En rimlig slutsats är att de digitala aktiviteterna påverkar ungdomars fiktionsläsning. Läsning tycks i första hand vara en uppskattad flykt från allt det som pressar på.*

Till detta kan tilläggas att 18-åringarna från 2012-gruppen inte har resonerat i samma grad som gruppen från år 2000 om de perspektiv som finns bortom den rent subjektiva inlevelsen vid fiktionsläsning, det vill säga de allmänmänskligt empatiska, personlighetsutvecklande aspekterna. 2012-gruppen har inte heller i samma utsträckning beskrivit hur skapandet av en distans till det fiktionella ger möjligheter till vidare utblick och utrymme för eftertanke på det sätt som en mer litterärt kompetent läsare behärskar. Detta resultat kan ses som korrelerande med vad eleverna från respektive grupp har angivit som stora läsoplevelser. Den longitudinella jämförelsen ger en tydlig bild där klassiker, ansedda författarskap och bredare fiktionslitteratur har ersatts av fantasy som den viktigaste genren. Orsakerna till denna förändring ligger, menar jag, i tonåringarnas inställning till fiktionsläsning. Jag upplever i ljuset av detta ett uppenbart behov att ytterligare studera ungdomars syn på skönlitteraturens roll i deras liv och hur denna samspelar med det digitala medieanvändandet.

På det hela taget menar jag dock att bokens framtid på många sätt ser ljus ut. Även de allra mest flitiga IT-användarna i samhället, tonåringarna, uttrycker samstämmigt att skärmläsning inte är samma sak och inte ger samma upplevelse som läsning i traditionella böcker. Men kring litteraturens framtid finns en större osäkerhet, om vi nu med litteraturläsning menar något mer än ren avkoppling, verklighetsflykt och nöje. Jag har i tidigare inlägg i denna slutdiskussion lyft fram tendensen att den litterära läsningen har allt svårare att finna argument och legitimering hos ungdomar. Dessvärre tycks detta gälla också i ett större perspektiv, där även skolans värld är inräknad.

Just skolans litteraturundervisning är en central del av hela denna problematik, vilket jag lyft fram i mina tidigare kommentarer. Samtidigt är det viktigt att förstå skolans utveckling som präglad av hela

samhällets utveckling. I ett rationellt IT-samhälle – där litterära värden många gånger inte exponeras som annat än finkulturellt nonsens eller som onyttigt tidsfördriv – kan framtiden för litteraturen ses som mörk. Dock tror jag inte att den behöver vara det.

Behovet av fiktion och intellektuell utveckling kommer inte att minska i framtiden. Detta behov av fiktionsförståelse i form av djup inlevelse, distanserad reflektion, kopplingar till fiktionella referenser tycks finnas ingraverat i vårt DNA och är en självklar del av mänsklighetens kognitiva utveckling.

Utmaningen i den digitala samtiden ligger i att koppla dessa i cyberrymden ständigt pågående processer tillbaka till litteraturen och medvetandegöra vilka möjligheter som finns inom detta för tankens utveckling helt unika fält. I det sammanlänkandet behöver inte den moderna tekniken ses som en fiende. Tvärtom skulle den kunna bli den mest naturliga ingången till litteraturens värld.

Referenser

- Andersson, P.-Y. (2010). Tid för litteraturdidaktiskt paradigmskifte. I *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 3-4, 91-106.
- Asplund, S.-B. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling: Gemenskap och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*. Karlstad University Studies 2010:4. Karlstad: Karlstads universitet. Även på <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:292579/FULLTEXT02.pdf> [hämtad 2015-04-07].
- COST Action IS1404*. Evolution of reading in the age of digitisation (E-READ), www.cost.eu/COST_Actions/isch/Actions/IS1404 [hämtad 2015-04-07].
- Gontjarova, O. (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* (s. 124-146). Härnösand: Institutionen för humaniora, Mitthögskolan. Rapport nr 12.
- Graeske, C. (2013). ”GY 2011-säkrad”? Förlag och författare om fiktionernas funktion i svenskämnet. I Skar, G. & Tengberg, M. (red.), *Läsning!* (s. 56-72). Svenskläraryrkeförbundet. Svenskläraryrkesserien 236.

- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola (2011). Stockholm: Skolverket, tillgänglig via www.skolverket.se [hämtad 2015-07-09].
- Mackey, M. (2011). *Narrative pleasures in young adult novels, films, and video games*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Malmgren, G. (1992). *Gymnasiekulturer: Lärare och elever om svenska och kultur*. Lund: Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet. Book Thesis.
- Malmgren, G. (2003). Svenskämnet som demokrati- och ”värdegrundsämne”. *Utbildning och demokrati: Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 1 (2), 63–76.
- Nussbaum, M. C. (1990). *Love’s knowledge: Essays on philosophy and literature*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton N.J.: Princeton University Press.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I Skjelbred, E. & Verum, A. (red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 42–54). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Schmidl, H. (2008). *Från vildmark till grön ängel: Receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*. Göteborg & Stockholm: Makadam.
- Skolverket (2014). Läroplan för gymnasieskolan i ämnet svenska, från 2011, utgiven i rapport av Skolverket, tillgänglig via www.skolverket.se [hämtad 2015-07-09].
- Torell, Ö. (2002). Kapitel 1–4. I Torell, Ö. (red.), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (s. 11–100). Härnösand: Institutionen för humaniora, Mithögskolan. Rapport nr 12.
- Torell, Ö. (2010). Fokus på fiktionen stoppar mordet på Mozart. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 3–4, 39–45.
- Ulfsgard, M. (2015). *Lära lärare läsa: Om utbildning av svensklärare och litte-*

- raturundervisning i skolan*. Göteborg & Stockholm: Makadam.
- Wolf, L. (2002). *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur.
- Wolf, M. (2007). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. New York: Harper Collins.
- ”Ökad ojämlikhet är skolans stora utmaning” (2015). *Svenska Dagbladet* den 9 mars, tillgänglig via www.svd.se/opinion/brannpunkt/regering-en-driver-bjorklundsk-politik_438717 [hämtad 2015-04-07].

Författarpresentationer

SKANS KERSTI NILSSON är fil.dr i litteraturvetenskap och universitetslektor i biblioteks- och informationsvetenskap, Högskolan i Borås. Hon är för närvarande verksam i ett forskningsprojekt vid Högskolan i Borås och SOM-institutet vid Göteborgs universitet, ”E-bokens framväxt i ett litet språkområde: media, teknologi och effekter i det digitala samhället”, finansierat av Vetenskapsrådet 2013–2016. Hon ingår i nätverket IGEL North, där lärarstudenters litteraturläsning i de nordiska länderna studeras. Nätverket finansieras av de nordiska forskningsråden NOS-HS 2014–2015. Hon ingår även i nätverket ”COST Action IS1404 Evolution in reading in the age of digitisation (E-READ)”, som undersöker läsning ur tvärvetenskapliga perspektiv. Nätverket finansieras av EU 2015–2018.

OLLE NORDBERG är fil.lic. och doktorand i litteraturvetenskap vid Uppsala universitet. Han ägnar sig i huvudsak åt empirisk läsforskning med ett litteraturdidaktiskt perspektiv. Nordberg är också lektor i svenska i gymnasieskolan och har lång erfarenhet av att arbeta praktiskt med tonåringars fiktionsläsning. Våren 2014 lade han fram licentiatavhandlingen *Nöjesläsare och analytiska texttolkare: Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*.

TORSTEN PETTERSSON är professor i litteraturvetenskap vid Uppsala universitet. I ett hundratal publikationer har han belyst dels tolknings- och fiktionsteori (bland annat i *Dolda principer*, 2002), dels författare som Joseph Conrad, Rainer Maria Rilke, Richard Wagner, Eyvind Johnson och Hjalmar Gullberg. I *Gåtans namn* (2003) behandlade han nio finlandssvenska modernister, bland dem Edith Södergran och Gunnar Björling.

Under senare år har han särskilt ägnat sig åt läsarstudier, bl.a. inom nätverket IGEL North, där lärarstudenters litteraturläsning i de nordiska länderna studeras. Som skönlitterär författare har Torsten Pettersson gett ut nio diktsamlingar och tre romaner översatta till åtta språk. Den senaste är den historiska romanen *Hitlers fiender* (2013). Som ett slags kombination av skönlitterär och litteraturvetenskaplig verksamhet utkom år 2012, med ett efterord om litteraturhistoria och översättningsprinciper, *Skapa den sol som inte finns: Hundra år av finsk lyrik i tolkning av Torsten Pettersson*.

MARIA WENNERSTRÖM WOHRNE är fil.dr i litteraturvetenskap och disputerade 2003 vid Uppsala universitet på avhandlingen *Att översätta världen: Kommunikation och subversivt ärende i Henri Michaux' Voyage en Grande Garabagne*. Vid sidan av Henri Michaux' författarskap har hon även ägnat studier åt Katarina Frostensons poesi. Maria Wennerström Wohrne är examinerad gymnasielärare med ämneskombinationen svenska och franska. Hon är sedan 2009 verksam som pedagogisk utvecklare vid enheten för kvalitetsutveckling och universitetspedagogik vid Uppsala universitet. Hon ingår även i nätverket IGEL North, där lärarstudenters litteraturläsning i de nordiska länderna studeras.

Personregister

- Alvermann, D. 22, 23
Ambjörnsson, R. 229, 235
Amdal, A. 12
Andersson, P.-Y. 232, 268
Anyon, J. 213
Appleyard, J. A. 21, 249
Archer, M. S. 84, 102
Aristoteles 13, 73, 138, 158, 210, 257
Asplund, S.-B. 19, 35, 150, 175, 212,
213, 226, 229, 235, 239, 252, 256,
267
Attridge, D. 13
Bachtin, M. 162, 249
Barzillai, M. 20, 157, 246, 253, 255
Bauman, Z. 173
Behring Breivik, A. 256
Berntsen, D. 83, 84
Billing, A. 125, 129
Birkerts, S. 20, 157
Blackwell, N. 57
Booth, W. 209, 210, 241, 242
Bortolussi, M. 47, 174
Bourdieu, P. 175
Brundin, U. 27
Brønnick, K. 34, 156, 245, 255
Burke, M. 47
Bury, L. 257
Bäckman, S. 63, 71, 75, 203, 233, 234
Carlsson, U. 19
Carr, N. 156, 245
Carver, R. 31, 32, 37, 87, 108
Castano, E. 15
Chung, A. H. 15
Comer Kidd, D. 15
Conrad, J. 48
Culler, J. 45, 46, 187, 188
Cullhed, A. 64
Currie, G. 64
Dahl, R. 94
Dante Alighieri 209, 210
Debussy, C. 252
de Glopper, K. 175, 252
Devereaux, M. 174
Dickens, C. 252
Dixon, P. 47, 174
Djivic, M. 16, 249, 257
Dostojevskij, F. 66
Earthman, E. A. 59
Edelfeldt, I. 29, 30, 32, 36, 37, 49,
51, 87, 90, 108, 215, 219, 220, 221,
223, 226, 234, 235, 238, 264, 268

- Ekholm, C. 147
 El-Youssef, S. 160
 Englund, B. 214, 230, 231, 233, 234
 Estby, S. 35
 Facht, U. 19
 Farner, G. 64
 Farrell, F. 13
 Feinstein, L. 213
 Felski, R. 13, 156, 247
 Fialho, O. 155, 174, 246
 Findahl, O. 184
 Fish, S. 226
 Fjortoft, H. 12
 Fox, F. F. 15
 Fredriksson, U. 182, 183, 184
 Furhammar, S. 84
 Genette, G. 126
 Gibbs, R. W. 57
 Giddens, A. 173, 249
 Gontjarova, O. 231, 232, 268
 Gough, P. B. 23
 Graeske, C. 64, 77, 105, 122, 151,
 266, 275
 Gripsrud, J. 155
 Grossen, M. 249
 Guldal, T. M. 12
 Hakemulder, F. 27, 50, 67, 101, 106,
 107, 156, 257
 Hakemulder, J., se Hakemulder, F.
 Halász, L. 66
 Hanauer, D. 59
 Hartman, J. 85
 Henrik VIII 14
 Honeck, R. 60
 Hovden, J. F. 155
 Hultin, E. 16
 Hunt, R. 47, 59
 Höglund, L. 27, 182, 184
 Iser, W. 102, 129, 237, 238, 254, 268
 Johansson, M. 150, 215, 231
 Keen, S. 156, 174, 175, 247, 248, 252
 Kelly, S. P. 213
 Keret, E. 31, 36, 160, 273
 Kibler, C. 60
 Knausgård, K. O. 30, 36, 65, 66, 68,
 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 265
 Kristiansen, M. 34
 Kroksmark, T. 217
 Kuiken, D. 22, 47, 59, 100, 101, 102,
 156
 LaBerge, D. 23
 Lagerlöf, S. 14
 Langer, J. A. 52, 56, 127, 145, 188,
 189, 198, 201, 205, 247
 Larsen, S. F. 66, 83, 84
 Larsson, L. 16
 Leffler, Y. 124
 Likert, R. 27
 Lindholm, A. 105
 Linell, P. 249
 Liu, Z. 20, 156, 245
 Lothe, J. 160
 Lynch, D. 94
 Mackey, M. 271
 Malmgren, G. 16, 106, 150, 155, 212,
 213, 267, 270
 Mangen, A. 34, 156, 245, 255
 Mar, R. A. 15, 16, 22, 156, 248, 252,
 257
 Marková, I. 249
 McCormick, K. 221
 Merleau-Ponty, M. 100
 Miall, D. S. 22, 46, 47, 48, 59, 101,
 155, 156, 173, 174, 203, 246
 Miller, J. H. 13
 Moe, H. 155
 Molloy, G. 16, 106, 247
 Mossberg Schüllerqvist, I. 14, 63, 64,
 71, 75

PERSONREGISTER

- Moyer, J. E. 34
 Niklasson, M. 83, 155
 Nilsson, S. K. 15, 20, 24, 37, 65, 83,
 155, 245
 Nordberg, M. 229
 Nordberg, O. 24, 37, 75, 204, 205
 Nussbaum, M. C. 14, 16, 17, 125, 128,
 138, 144, 157, 158, 173, 209, 210,
 211, 241, 252, 256, 267, 271
 Oatley, K. 15, 16, 22, 156, 175, 248,
 249, 256, 257
 Olin-Scheller, C. 12, 63, 64, 68, 69,
 105, 150, 200, 204, 247, 254, 276
 Penne, S. 181, 203, 273
 Persson, M. 17, 247, 253, 273
 Peterson, J. B. 15, 16, 249, 257
 Peterson, M. 19
 Pettersson, A. 158, 159, 187
 Pettersson, T. 13, 17, 24, 36, 37, 47,
 64, 66, 132, 187, 188, 204, 211
 Phelan, J. 160
 Piaget, J. 217
 Piper, A. 156, 245
 Poulet, G. 156
 Rosenblatt, L. M. 23, 35, 186, 187,
 188, 203, 232, 235
 Rubin Suleiman, S. 160
 Ruddell, R. B. 22
 Rumelhart, D. E. 23
 Runco, M. A. 102
 Rydholm, L. 64
 Salazar Orvig, A. 249
 Samuels, S. J. 23
 Sandel, C. 28, 31, 122, 123, 124, 125,
 127, 128, 129, 130, 131, 142, 143,
 146, 149, 268
 Schmidl, H. 19, 214, 218, 232, 267,
 268
 Seilman, U. 66
 Shelley, P. B. 13
 Sidney, Sir P. 13
 Sikora, S. 101, 156
 Slater, M. D. 15
 Sopčák, P. 174
 Spiro, R. J. 52
 Stockwell, P. 48
 Stoels, R. 175, 252
 Sugar, J. 60
 Suleiman, se Rubin Suleiman
 Sumara, D. 13
 Säljö, R. 217
 Taube, K. 150, 182, 183
 Taylor, C. 249
 Tengberg, M. 12, 17, 105, 187, 247
 Thorson, S. 147
 Torell, Ö. 16, 46, 49, 113, 118, 121,
 134, 136, 138, 139, 146, 147, 150,
 181, 183, 187, 188, 189, 198, 201,
 203, 205, 215, 220, 266
 Tunström, G. 90
 Ulfgard, M. 24, 203, 273
 Ullström, S.-O. 203
 Unrau, N. J. 22, 23
 Walgermo, B. 34, 156, 245, 255
 van Montfoort, I. 66
 van Peer, W. 27, 50, 67
 van Ruiswijk, W. 66
 van Schooten, E. 175, 252
 Welles, O. 57
 Wennerström Wohnr, M. 19, 24, 28,
 37, 60, 65, 75, 175
 Vesaas, T. 231
 Wibeck, V. 250
 Wildekamp, A. 66
 Wilkenfeld, N. 59
 Vipond, D. 47, 59
 Wolf, L. 129, 187, 203, 237, 268
 Wolf, M. 20, 156, 157, 245, 246, 253,
 255, 276

LITTERATUREN PÅ UNDANTAG?

Woolf, V. 91

Vygotsky, L. S. 217

Yates, R. 94

Zoeterman, S. 16, 249, 257

Zunshine, L. 13, 15, 124, 247, 255

Zyngier, S. 27, 50, 67, 155, 174, 246

Årheim, A. 17, 63, 68, 75, 200, 203