

Vilken färg har Runebergs *Den enda stunden?*

En läsarorienterad studie av diktanalys med 14-18-åriga skolelever

Peter Ferm

Institutionen för kultur och estetik
Examensarbete 15 hp
Litteraturvetenskap
Litteraturvetenskaplig kandidatkurs
Vårterminen 2021
Handledare: Magnus Öhrn



Stockholms
universitet

Vilken färg har Runebergs *Den enda stunden?*

En läsarorienterad studie av diktanalys med 14-18-åriga skolelever

Peter Ferm

Tack till

* Maria Andersson, Institutionen för kultur och estetik, Stockholms universitet

* Anna Thornell, Institutionen för kultur och estetik, Stockholms universitet

* Niklas Öhman, Institutionen för kultur och lärande, Södertörns högskola

Abstract

I uppsatsen beskrivs två praktiker för lyrikläsning med 14–18-åriga skolelever: klassrumssamtal samt ett formulär för kreativ analys. Dessa praktiker ställs mot ett interaktionellt synsätt som företräds av disciplinen receptionestetik så som denna beskrivs av Wolfgang Iser, ett transaktionellt synsätt som företräds av disciplinen reader–response theory med Louise Rosenblatt som förgrundsfigur, samt disciplinen kognitiv poetik såsom denna beskrivs av Peter Stockwell. Praktikerna jämförs också med rön inom forskningsområdet litteraturpedagogik och –didaktik.

I uppsatsen diskuteras interaktionella begrepp som tomrum, luckor och läsanvisningar samt transaktionella begrepp som estetisk och efferent läsning. Den kognitiva poetiken jämförs framförallt med det transaktionella synsättet. Stort utrymme ges åt frågan om texten som responsförberedande struktur är gemensam för alla läsare. Begrepp från den pedagogiska och didaktiska forskningen som diskuteras är lässammanhang och tolkningsgemenskap liksom autentiska och icke-autentiska frågor respektive öppna och slutna. Tolkningsgemenskap ställs mot de informella maktstrukturer eller hierarkier som verkar i klassrumsdynamiken. Till sist behandlas frågan om hur litterär kompetens kan utvecklas.

Innehållsförteckning

1. Bakgrund.....	4
2. Syfte och problemställning.....	4
3. Avgränsningar.....	5
4. Metod.....	5
5. Praktik.....	5
5.1. Klassrumssamtal om lyrik.....	5
5.2. Kreativ diktanalys.....	8
6. Teori.....	9
6.1. Receptionestetik: Wolfgang Iser.....	9
6.2. Reader–response theory: Louise Rosenblatt.....	11
6.3. Kognitiv poetik: Peter Stockwell.....	14
7. Tidigare forskning.....	15
7.1. Receptionestetik / reader–response theory.....	15
7.2. Litteraturpedagogik/–didaktik.....	18
8. Diskussion.....	22
9. Undersökning: I vilken mån går teorierna och den tidigare forskningen att tillämpa på min praktik?.....	24
9.1. Har eleverna och jag läst samma text?.....	24
9.2. Ingår eleverna och jag i samma tolkningsgemenskap?.....	24
9.3. Tomrum och läsanvisningar.....	25
9.4. Efferent och estetisk läsning.....	26
9.5. Litterär kompetens.....	26
9.6. Kognitiv poetik.....	26
10. Slutsatser.....	27
11. Sammanfattning.....	28
12. Litteraturförteckning.....	29
13. Bilagor.....	30

1. Bakgrund

När tillfälle givits har jag under många år drivit projektet "Diktodrama" i ämnet svenska på högstadiet och gymnasiet samt i ämnet Textkommunikation på gymnasiet. Projektet i sin helhet går ut på att läsa dikter, samtala om dem, analysera dem, skriva egna dikter, göra dramaövningar utifrån dikter och i bästa fall avsluta med en föreställning. Oftast har det enbart funnits tid till att tillämpa olika delar av projektet, olika delar vid olika tillfällen.

När jag första gången jobbade som lärare tre terminer 1979–1980 var jag utbildad journalist och dramapedagog. Detta var innan jag läste grundkursen i litteraturvetenskap 1982. Skolan jag jobbade på hade infört vissa arbetssätt från utredningen om skolans inre arbete (SIA-skolan) som lades fram 1976. I den andan var vissa tongivande lärare inspirerade av John Deweys (1859–1952) progressiva pedagogik.

Projektet började som en lösning på förutsedda ordningsproblem. Höstterminen 1980 skulle jag ha en niondeklass i helklass i svenska. I sjuan var klassen så svår att den därefter undervisats i halvklass. På mellanstadiet hade de haft en lärare som de var rädda för och deras uppfattning om respekt för en lärare handlade om att vara rädd. Jag kände att jag inte kunde leva upp till det. Då kom jag på att jag skulle inleda varje lektion med en samling – tänk morgonsamling men utan religiösa inslag – då det skulle vara absolut tyst medan jag läste en dikt som också delades ut på papper. Efteråt ställde jag frågan: vilket ämne berör den här dikten? Poängen var att absolut inte förklara dikterna, eftersom jag ansåg att det skulle ta död på eventuellt intresse. Genom att de oftast kunde pricka in ämnet för dikten, fick de successivt upptäcka att det här med lyrik inte var så svårt.

På den här tiden var jag inte insatt i vad progressiv pedagogik var, även om jag naturligtvis var påverkad av de tongivande lärarnas anda, särskilt min mentor Sigun Melander (1936–2013), medförfattare till läromedlet *Levande svenska* (1980). Mina pedagogiska kunskaper kom från min utbildning till dramapedagog. Så det var som dramapedagog jag grep mig an ämnet svenska.

2 Syfte och problemställning

I vilken mån går teoribildningar och forskningsrön inom receptionestetik / reader–response theory, kognitiv poetik och litteraturpedagogik/–didaktik att tillämpa på den praktik för lyrikläsning och –tolkning jag använt mig av på högstadiet och gymnasiet?

3. Avgränsningar

Av hela projektet Diktodrama har jag valt att undersöka de två delar som handlar om diktsamtal samt diktanalys, eftersom det är dessa moment som kan studeras utifrån litteraturvetenskaplig teori.

Den läsarorienterade teorin har blivit oerhört omfattande med olika skolbildningar och det finns förhållandevis många svenska avhandlingar inom fältet. Jag har varit tvungen att begränsa mig till tre centrala teoretiker samt redogöra för tre avhandlingar som hör till de mest aktuella och som direkt berör olika aspekter av det jag vill undersöka.

4. Metod

När det gäller klassrumssamtalen om lyrik har jag ingen dokumentation i form av ljudupptagningar. Momentet beskrivs genom mina subjektiva vittnesmål om hur samtalen kan gå till. Att jag inte idealiserar min praktik kommer att framgå av undersökningen där jag förhåller mig kritisk.

När det gäller det andra momentet som handlar om en speciell praktik för diktanalys, utgår jag från dokumentation i form av den uppgift jag delar ut samt elevernas svar på uppgiften. Exempel på elevsvar finns i bilaga 1 och 2. I undersökningen utvärderar jag också detta moment i förhållande till de presenterade teorierna och forskningsrönen.

Eftersom jag bara skummar på ytan av ett vidsträckt forskningsfält, samt, som det visar sig i avsnitt 8. Diskussion, inte har några egna svar på fältets centrala problem, får undersökningen en tentativ karaktär.

Tyngdpunkten i uppsatsen ligger på avsnitten teori och tidigare forskning. Undersökningen blir därför mer underordnad än i en traditionell uppsats. En orsak till detta är att jag inte har någon primärlitteratur, det är min egen praktik jag sätter under lupp. Detta är alltså en i huvudsak teoretisk uppsats. Min egen reflektion över teori och forskningsrön finns både i avsnitten 8. Diskussion, 9. Undersökning och 10. Slutsatser.

5. Praktik

5.1. Klassrumssamtal om lyrik

Under omkring fem veckor läser jag en dikt för klassen varje lektion. Med tre lektioner i veckan blir det 15 dikter som introduceras för eleverna. Därefter får eleverna ta över och inleda lektionerna med att läsa var sin dikt som de valt själva.

Jag brukar börja med Arthur Rimbauds dikt "Den sovande i dalen" i Gunnar Ekelöfs tolkning till svenska.¹ Skälet till att jag börjar med den är att Rimbaud var 16 år när han skrev den, något jag tror kan skapa identifikation hos eleverna. När jag frågar efter diktens ämne får jag sällan svaren "döden" eller "kriget". Oftare "naturen" eller "en soldat som sover". "Naturen" är helt begripligt, den starkaste upplevelsen kan mycket väl vara naturskildringen, men då missar en kontrasten mot den döda soldaten. Poängen med min praktik är att aldrig rätta eleverna, utan istället fråga "hur tänker du?" och "är det någon som har ett annat svar?" Därefter uppmärksammar jag eleverna på diktraderna "Sover en ung soldat på ängen, underbart / blek i sin gröna säng", "Öppna din varma famn för honom, jord, han fryser" och till sist "Det röda såret i hans högra sida lyser" och frågar vilka slutsatser en kan dra av dessa: "När blir en blek?" "När är en kall?" Då drar de själva slutsatsen att dikten handlar om kriget och döden utan att jag har behövt säga det. Till sist ber jag dem uppmärksamma att dikten är skriven som en kameraåkning genom landskapet för att slutligen zooma in på soldaten och hans sår i sidan och ber dem fundera över det märkliga i att någon kunde skriva så här mer än 20 år innan den första filmen.

Som dikt två väljer jag ofta Johan Ludvig Runebergs "Den enda stunden".² Eleverna brukar inte ha svårigheter att pricka in att den handlar om kärlek: en omvälvande blixtförälskelse eller en förlorad kärlek eller ett möte med någon onåbar. Vi småpratar lite om hur det är att se en skymt av någon på stan, någon en aldrig ser igen, detta för att koppla elevernas egna erfarenheter till dikten. Att dikten också skulle kunna ges en religiös tolkning brukar vi inte komma in på. Däremot brukar jag berätta om pojken på landet som i sin analys menade att dikten handlar om mötet med en älg i skogen. (En historia jag fick av min svensklärare på gymnasiet, Sven Östling (1931-2020), redaktör för läromedlet *Allsvenska* (1974). Det har visat sig att denna historia är välkänd inom det läsarorienterade fältet.³ Ursprungligen kommer den från Gunnar Hanssons (se 7.2. Tidigare forskning: Litteraturpedagogik/–didaktik) doktorsavhandling 1959 och handlar om en folkhögskoleelev, inte en pojke.⁴) Därefter läser vi dikten på nytt med tanken att den handlar om mötet med en älg. Eleverna brukar hålla med om att det är träffande. Syftet med detta är att eleverna inte skall vara rädda för att tolka utifrån sig själva – sina erfarenheter och det som är viktigt för dem.

¹ Arthur Rimbaud, *Lyrik och prosa*, översättning Gunnar Ekelöf (Uddevalla 1972) s. 45.

² Johan Ludvig Runeberg: *Samlade skrifter : Första delen : Dikter I-III*, e-boksutgåva (Stockholm 1933) s. 281.

³ Bengt-Göran Martinsson, "Läsare", *Grundbok i litteraturvetenskap*, red. Carin Franzén (Lund 2019) s. 74ff.

⁴ Gunnar Hansson: *Dikten och läsaren : studier över diktupplevelsen* (diss. Stockholm 1959) s. 263.

Tidigt brukar jag också läsa Erik Johan Stagnelius "Till förruttnelsen".⁵ Då får jag ofta till svar "kärlek". Min fråga blir då "Vem är han förälskad i?". Det brukar hjälpa eleverna att bena ut att dikten handlar om dödslängtan och depression. En så stark och dubbelbottnad dödslängtan – att han liknar döden vid kärleken – väcker eftertanke. När jag berättar lite om Stagnelius liv och bland annat nämner att han ansågs ful av sin samtid, så är det alltid några som genast googlar honom. Att känna sig ful är ett problem som tonåringar ofta brottas med och jag brukar påpeka att jag inte tycker att han var särskilt ful. Jag avslutar oftast med att rappa dikten, det vill säga skandera den taktfast. Det är ett sätt att profanera dikten, att ta ner den på jorden, och göra den till något eleverna är bekanta med.

När det kommer till Gunnar Ekelöfs "En värld är varje människa"⁶ blir det svårt på riktigt. Det är väl nästan omöjligt att sammanfatta den med ett ord. Tänkbara svar kan vara "gemenskap" eller "människornas möjligheter". Jag brukar fråga vad det innebär att ha världar av möjligheter inom oss. Vad innebär det att vara furste över dessa möjligheter? Vad innebär det att vara fången i en ännu större varelse? Måste det vara en gud? Eller kan det vara något annat? Också här profanerar jag gärna dikten genom att sätta myror i huvudet på eleverna med min inte helt och hållet hemmasnickrade världsbild att det kanske inte finns något största stort eller minsta litet i universum, att oändligheten kan fortsätta i alla riktningar. Vårt universum är kanske bara ett av oändligt många i oavbrutna cykler mellan expansion och implosion. Och varje kropp är kanske ett eget universum där cellerna är galaxer och varje atom är ett solsystem (det senare är f.ö. en vanlig metafor som Peter Stockwell (se 6.3. Kognitiv poetik) nämner, "the atom is a tiny solar system".⁷) I bästa fall kan detta föra vidare till existentiella samtal om människans plats i världen. Vi brukar också komma in på tankeleken "six degrees of separation" som går ut på att alla nu levande människor på jorden är förbundna med varandra genom högst sex relationer.

För att utmana uppfattningen om vad dikt kan vara, brukar jag efter att ha läst några komplicerade dikter som de ovan, välja några på ytan enkla dikter som Werner Aspenströms "Du och jag och världen" och "Sardinen på tunnelbanan", liksom Gustaf Frödings sjukdomsdikter såsom "Ett grönt blad på marken", "Gråbergssång" och "Snigelns visa" samt Johann Wolfgang von Goethes "Vandrarens nattsång". Det skall också tilläggas att jag naturligtvis även läser kvinnliga poeter som Anna-Maria Lenngren, Edith Södergran, Karin Boye, Sonja Åkesson, Kristina Lugn, Eva Runefelt, Anne-Marie Berglund och Ann Jäderlund.

⁵ Erik Johan Stagnelius, *Samlade skrifter I : Lyriska dikter till 1818* (Malmö 1957) s. 406.

⁶ Gunnar Ekelöf, *Dikter* (Stockholm 1983) s. 144.

⁷ Peter Stockwell, *Cognitive Poetics : An Introduction*, e-boksupplaga (London 2002) s. 123.

5.2. Kreativ diktanalys

Den diktanalys jag tillämpar är informell och utgår inte från några litteraturvetenskapliga begrepp. Åter igen tänker jag som en dramapedagog och försöker tala till elevernas kreativitet. Detta gör jag för att ställa eleverna inför något helt oväntat och samtidigt avspänt, så att de griper sig an dikterna med öppna ögon. De får ett formulär som lyder:

1. Leta reda på poesihyllan i biblioteket. Läs noga och välj tre dikter som du tycker om. Ta god tid på dig.
2. Skapa tre Word-dokument, ett för varje dikt. Arbeta med en dikt i taget.
3. Ange författarens och översättarens namn. Ange när författaren levde och när dikten gavs ut första gången.
4. Svara på följande frågor. Motivera dina svar. Så utförligt och genomtänkt som möjligt.
 - A. Vilken färg har dikten?
 - B. Hur låter dikten?
 - C. Hur luktar dikten?
 - D. Hur känns dikten att ta på?
 - E. Vilket klimat har dikten?
 - F. Vilken tid på dygnet är det i dikten?
 - G. Vem (vilka) bor i dikten?
 - H. Var finns dikten (tid och rum)?
5. Gör ett porträtt av dikten i Photoshop (ingen illustration!). Spara bilden i mappen Diktbilder under Textövningar. Ange inte vilken dikt du arbetat med!

Det exempel på elevsvar som finns i bilaga 1 har jag valt för att eleven reflekterar över hur andra uppfattar dikten samt om sina "livsupplevelser".

Bild finns i bilaga 2. Den kommer dock från ett sammanhang där eleverna inte behövt gå igenom hela uppgiften utan enbart jobbat med bilden i en kurs i Digital bild. Eleverna i årskurs två fick besök av jämnåriga elever från Bologna. För att ha något gemensamt att arbeta med valde jag att läsa Gunnar Ekelöfs "Höstsejd" eller "Magia d'autunno" i Giacomo Oreglias tolkning till italienska och bad dem tolka den som en bild.⁸

⁸ Gunnar Ekelöf, *Dikter / nella versione italiana di Giacomo Oreglia* (Stockholm 1966) s. 30f.

6. Teori

Christian Mehrstam (f. 1973) (se 7.1. Tidigare forskning – receptionestetik / reader–response theory) menar att läsforskningen kännetecknas av en spricka mellan ett interaktionellt synsätt och ett transaktionellt. Ur ett interaktionellt perspektiv är texten, enligt Mehrstam, en och densamma för alla som läser den, medan ett transaktionellt perspektiv förutsätter att texten uppstår som något unikt för varje läsare och lästillfälle.⁹ Mehrstam gör en distinktion mellan text och artefakt.

Ur interaktionellt perspektiv är texten ett fenomen som är en fysiskt begränsad struktur "som verkar på ett läsande subjekt genom att kräva ifyllnader för att bli meningsfull".¹⁰ Ur ett transaktionellt perspektiv är texten, enligt Mehrstam, "en frikopplad, individuell symbolisering av en artefakt, det vill säga något som kommer till i betraktarens psyke vid ett unikt tillfälle och först där och då får kvalitéer som kan ge upphov till och påverka en läsoplevelse."¹¹ Enligt ett interaktionellt perspektiv är texten densamma som står i bokhyllan och som blir läst och människan som läser är densamma som hämtar på dagis eller spelar fotboll. Ur ett transaktionellt perspektiv är texten som står i bokhyllan inte densamma som uppstår vid läsning och läsaren är en annan än den som hämtar på dagis eller spelar fotboll, både text och läsare uppstår under läsningen – allt enligt Mehrstam.¹² Det interaktionella perspektivet företräds av bland andra Wolfgang Iser (1926–2007),¹³ medan det transaktionella företräds av bland andra Louise Rosenblatt (1904–2005).¹⁴

6.1. Receptionestetik: Wolfgang Iser

Iser, som är en av de främsta företrädarna för fältet receptionestetik, menar att den litterära texten tillhandahåller grunderna för hur den skall tolkas, men detta förutsätter också läsarens medverkan. Läsning är en aktiv process där läsaren successivt anpassar sina förväntningar under läsningens gång genom att fylla i textens luckor. Texten tillhandahåller läsinstruktioner med vars hjälp läsaren skapar den virtuella texten. Iser bryter ner läsprocessen till läsningens fenomenologi eller läsningen som kognitiv process.¹⁵

⁹ Christian Mehrstam, *Textteori för läsforskare* (diss. Göteborg 2009) s. 14.

¹⁰ *Ibid.*, s. 15.

¹¹ *Ibid.*

¹² *Ibid.*, s. 16f.

¹³ *Ibid.*, s. 15.

¹⁴ *Ibid.*, s. 17f.

¹⁵ Wolfgang Iser, "Interaction between Text and Reader", *The Norton Anthology of Theory and Criticism*, red. Vincent B. Leitch, andra upplagan (New York 2010) s. 1522.

Förutom luckor finns det tomrum i texten, där tomrummet utgörs av textens dolda förutsättningar och luckorna av det som inte sägs ut i själva texten.¹⁶ Tomrummen är enligt Iser vad texten lämnar åt läsaren att fylla i eller upplösa. I tomrummen fyller läsaren ut texten med sina personliga tolkningar. Läsarens svar på textens tomrum utgörs av en både medveten och omedveten medskapande aktivitet i syfte att skapa sammanhang. När läsaren fyller ut tomrummen och då överbryggas de motsägelser eller tvetydigheter som läsningen genererar så sluter hen texten. Iser tycks, enligt Michael Tengberg (f. 1978) (se 7.1. Tidigare forskning – Receptionestetik), dock vara öppen för att tomrummen konstrueras under läsningens gång och därmed är föränderliga.¹⁷ Bland annat uttrycker han detta som att texten har en polysemantisk struktur med vilket han menar att flera sätt att konstituera det estetiska objektet alltid är möjliga.¹⁸

Läsarens reception grundar sig, enligt Iser, på en textstruktur som bildar grund för de individuella läsningarna, eller åtminstone kan ses av alla läsare. Texten som responsförberedande struktur eller appellstruktur finns innan mötet med den enskilda läsaren. Texten har en grundstruktur som erbjuder en rad olika tolkningar och som läsaren interagerar med genom sin fantasi.¹⁹ Iser gör en liknelse med stjärnor i en stjärnbild, där textens stjärnor är fixerade, men linjerna mellan dem och det mönster som då bildas varierar mellan olika läsare.²⁰ Detta är en *interaktionell* syn på läsning.²¹ Iser menar att verket alltid är mer än texten, och textens realisering är aldrig oberoende av läsaren. Det är mötet mellan texten och läsaren som frambringar verket. Detta möte kan aldrig preciseras exakt, det kommer alltid att förbli virtuellt, då varken texten eller läsaren kan fastställas exakt.²²

Iser menar vidare att det som inte är utskrivet i texten, vad en dramaturg skulle kalla textens undertext (min anm.), ständigt påverkar såväl texten som läsaren i en dynamisk process.²³ Den bokstavliga texten aktiverar oavbrutet läsaren så att en virtuell text framkallas, denna virtuella dimension finns varken hos texten eller i läsarens fantasi, utan är en produkt av mötet mellan dessa.²⁴

¹⁶ Ibid., s. 1529.

¹⁷ Michael Tengberg, *Samtalets möjligheter : om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* (diss. Stockholm 2011) s. 127f.

¹⁸ Iser (1990) s. 285.

¹⁹ Tengberg (2011) s. 123f. & Wolfgang Iser, *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*, andra upplagan (London 1990) s. 280.

²⁰ Iser (1990) s. 282.

²¹ Tengberg (2011) s. 123f.

²² Iser (1990) s. 274f. & 287.

²³ Ibid., s. 276 & 287.

²⁴ Ibid., s. 279.

Iser avvisar dock tanken att det skulle kunna finnas lika många tolkningar av en litterär text som det finns läsare. Tolkning är resultatet av det dynamiska mötet mellan text och läsare. Textens struktur vägleder läsaren som därför kontinuerligt modifierar sin infallsvinkel och fyller i textens luckor. I denna process anpassas kontinuerligt betydelsen hos verket enligt teorin om den hermeneutiska cirkeln.²⁵

Litterära verk har två poler, den artistiska och den estetiska där den artistiska utgörs av författarens text och den estetiska utgörs av hur texten realiserar för läsaren. Verket föds i det interaktiva mötet mellan dessa poler, detta möte realiserar en virtuell text.²⁶ Detta tillför en helt ny dimension till den klassiska kommunikationsmodellen med sändare, budskap, medium och mottagare.

Utifrån Roman Ingardens (1893–1970) begrepp "obestämdhetsställen" (*Unbestimmtheitsstellen*) gör Iser en distinktion mellan textelement som är givna, bestämda respektive obestämda. Textens ord är enligt Iser givna och finns redan före läsningen. Läsarens tolkning av det skrivna ger orden deras bestämdhet. Mellan det givna och läsarens tolkning, liksom mellan olika givna textställen, uppstår eller finns tomrum (*Leerstellen/gaps*) som utgör textens obestämda ställen.²⁷ Observera att uppdelningen i givna, bestämda och obestämda är en tredelad definition, där det givna finns i texten och det bestämda uppstår under tolkningen.²⁸

6.2. Reader–response theory: Louise Rosenblatt

Enligt Anna Sigvardsson (f. 1981) (se 7.2. Tidigare forskning – Litteraturpedagogik/–didaktik) har Louise Rosenblatts teori om en estetisk, *transaktionell* process sedan 1970-talet haft stort inflytande på den anglosaxiska forskningen om poesiundervisning.²⁹ Denna teori har även varit avgörande för Sigvardssons egen studie.³⁰ Även Tengberg framhåller att Rosenblatts transaktionsteori samt läsartsbegrepp om estetisk respektive efferent läsning varit avgörande för ett flertal framförallt amerikanska läsarorienterade studier.³¹ Hon har också haft betydelse för flera svenska litteraturredidaktiska

²⁵ Iser (2010) s. 1522.

²⁶ Ibid., s. 1524.

²⁷ Tengberg (2011) s. 124.

²⁸ Mehrstam (2009) s. 37.

²⁹ Anna Sigvardsson, *Möten med dikten : Poetiska läspraktiker inom och utanför gymnasieskolan*, e-boksupplaga (diss. Luleå 2020) s. 27 & 50.

³⁰ Ibid., s. 50.

³¹ Tengberg (2011) s. 35 & 40.

studier.³² Mehrstam framhåller att Rosenblatt varit särskilt betydelsefull för Pedagogiska Gruppens studier (se 8.3. Tidigare forskning – Litteraturpedagogik).³³

Rosenblatt, som är en företrädare för fältet reader-response theory, lyfter fram läsarens roll i tolkningsprocessen. Det litterära verket uppstår i den läsandes medvetande som svar på den fysiska texten. Den mening som frambringas är en individuell och personlig upplevelse. Utifrån denna teori förstås det litterära verket som en unik, personlig upplevelse. Textens funktion är som ett manus (*script*) ur vilket upplevelsen och tolkningen framträder. Varje läsare tar till sig texten utifrån sina personliga livserfarenheter och sin personlighet, även beroende på det sammanhang vari texten läses.³⁴ Hon urskiljer alltså texten, läsaren och situationen som nödvändiga för att förstå läsprocessen.³⁵ För Rosenblatt är texten en objektivt urskiljbar storhet, medan dikten eller verket (*the poem*) är en unik personlig upplevelse. Hon utmanar därmed ett objektivt litteraturbegrepp, vilket hon menar osynliggör läsarens roll i meningsbildningen. Det är detta som är transaktionsteorin, läsaren befinner sig i ett transaktionellt förhållande till texten.³⁶

Rosenblatts transaktionsteori förutsätter, enligt Mehrstam, trots allt att text och läsare kan existera som självständiga storheter utanför transaktionen. Hon menar också att det går att avgöra om en läsning går emot textens intentioner. Samtidigt som varken läsare eller tolkning kan beskrivas generellt, så skapas varken läsaren eller texten av transaktionen. Denna hållning menar Mehrstam, utifrån kritik som David Bleich riktat mot transaktionsteorin, är motsägelsefull.³⁷

Rosenblatt menar vidare att detta transaktionella tillstånd präglar hela tillvaron. Denna syn vilar på John Deweys pragmatiska kunskapsteori om att människan konstruerar mening i relation till sin omvärld.³⁸ – Dewey är en av huvudfäderna till den pragmatiska eller progressiva pedagogiken, vilken kom till uttryck i utredningen om skolans inre arbete (SIA-skolan) och läroplanen för grundskolan, Lgr 80.³⁹

Christian Mehrstam citerar Eva Hultin (f. 1964) från hennes "Skolans litteraturundervisning som demokratisk mötesplats" (i Jan Einarsson och Gun Malmgren

³² Ibid., s. 303.

³³ Mehrstam (2009) s. 34.

³⁴ Sigvardsson (2020) s. 50.

³⁵ Tengberg (2011) s. 231.

³⁶ Sigvardsson (2020) s. 50.

³⁷ Mehrstam (2009) s. 41ff.

³⁸ Sigvardsson (2020) s. 50.

³⁹ Henry Egidius, *Pedagogik för 2000-talet*, andra upplagan (Stockholm 2000) s. 63.

(red), *Första nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning : Växjö 8–9 januari 2003*, Malmö 2003):

Med transaktionsbegreppet betonar med andra ord Rosenblatt att litteraturläsning och vår förståelse av ett litterärt verk är *en händelse* som äger rum – och att det är först i *händelsen* som subjektet blir läsare och objektet (verket) blir litteratur eller meningsbärande text, på samma sätt som två människor blir köpare och säljare först när transaktionen äger rum, varken före eller efter. (Hultin 2003:135)⁴⁰

Enligt Rosenblatt måste dock tolkningar finna stöd i texten, hennes teori innebär alltså ingen relativism. Texten framstår alltså både som ett stimuli och ett korrektiv under tolkningsprocessen.⁴¹ Under läsningen pågår två parallella processer: en upplevelseprocess och en reflekterande eller värderande process. Varje text kan läsas *estetiskt* eller *efferent*. Läsprocessen innefattar således en estetisk, känslomässig hållning eller läsart (*stance*) och en betydelseskapande, tolkande (efferent) hållning/läsart.⁴² Rosenblatt menar att det är den estetiska upplevelsen som lägger grunden för tolkningen. Enbart efferent läsning kan aldrig framkalla ett verk i hela sin verkan.⁴³ Metaforer, menar hon, kan aldrig förstås efferent. Om en plockar isär en metafor i sina beståndsdelar så förlorar den helt sin verkan.⁴⁴

Vidare framhåller hon att lärare måste skapa pedagogiska miljöer som främjar goda transaktioner, så att eleverna kan dra nytta av sina tidigare erfarenhet för att skapa mening. Undervisningen i litteratur måste också bredda elevernas språkliga repertoar.⁴⁵

Rosenblatt skiljer på virtuosa och ordinära läsare. Hon menar att det är enfaldigt att tro att den ordinäre läsarens tolkning av William Shakespeares *Stormen* skulle gå att jämföra med till exempel Shakespeareexperten G. W. Knights, men att amatörens läsning ändå i en mening är så god som expertens, då hen genomlevt läsningen utifrån sina erfarenheter och införlivat den i sina erfarenheter varmed hen möter återstoden av sitt liv.⁴⁶ Särskilt nämner hon hur till exempel kvinnors eller svartas erfarenheter har undertryckts i litteraturhistorien, samtidigt som hon tar avstånd från att endast kvinnor eller svarta skulle kunna göra giltiga tolkningar av litteratur som uttrycker kvinnors eller svartas erfarenheter.⁴⁷ Hon tar också avstånd från uppfattningen att författarens avsikter med en text skulle vara den

⁴⁰ Mehrstam (2009) s. 26.

⁴¹ Sigvardsson (2000) s. 51f.

⁴² Louise M. Rosenblatt, *The reader, the text, the poem : The transactional theory of the literary work*, andra upplagan (Carbondale 1994) s. 75.

⁴³ Ibid., s. 91.

⁴⁴ Ibid., s. 93ff.

⁴⁵ Sigvardsson (2000) s. 52.

⁴⁶ Rosenblatt (1994) s. 141f.

⁴⁷ Ibid., s. 142.

enda giltiga tolkningen att söka efter. Detta är i första hand menat som kritik av biografiskt inriktad litteraturkritik.⁴⁸

6.3. Kognitiv poetik: Peter Stockwell

Fältet kognitiv poetik har framförallt studerat metaforer och bildspråk. Peter Stockwell (f. 1967), som inspirerats av gestaltpsykologi,⁴⁹ tog på sig att skriva den första introduktionen till fältet. Upphovsman till själva begreppet kognitiv poetik var Reuven Tsur (f. 1932) 1992.⁵⁰ Stockwell definierar i all enkelhet kognitiv som de mentala processer som tas i bruk vid läsning och poetik som litteraturens hantverk. Han beskriver läsningen som en mental process, en konverterar visuella stimuli till meningsbärande sentenser, hjärnan bearbetar minnen av ord och begrepp samtidigt som en processar de betydelser och känslor som orden och begreppen associeras med.⁵¹ Läsning beskriver han som ett sammanflätat, osynligt, undermedvetet, rikt och komplext fenomen som ytterst handlar om att förstå språk. Och med språk avser han det engagerande, sociala och individuella interagerandet med texter och yttranden. Språket beskrivs som en händelse varur en utvinner mening och känslor, en fäster eller frigör sig själv från dess betydelser och verkan över tid.⁵²

Med litteratur avses inte texten på pappret, utan det hos det litterära verket som engagerar en läsare. Litteraturen existerar inte förrän den blir läst. Den är inte ett isolerat objekt utan ett fenomen som av nödvändighet fordrar att aktiveras av ett läsande medvetande. "The cognitive and perceptual and aesthetic and experiential values that we derive from literature are based on exactly the same capacities we have in relation to the language system and our lives as a whole."⁵³ Med Ingarden identifieras texter som autonoma objekt, de har en materiell existens i världen, medan litteratur är heteronoma (osjälvständiga) objekt, som existerar endast när de aktiveras av ett medvetande. Heteronoma objekt kan endast studeras och beskrivas analytiskt.⁵⁴ Vad som studeras är varken den litterära texten eller läsaren utan läsningen, kontext istället för text.⁵⁵

⁴⁸ Ibid., s. 109f.

⁴⁹ Lilian Munk Rösing, "Kognitiv poetik", *Litteratur : Introduktion till teori och analys*, red. Lasse Horne Kjældgaard, Lise Møller, Dan Ringgaard, Lilian Munk Rösing, Peter Simonsen och Mads Rosendahl Thomsen, översättning Sven-Erik Torhell (Lund 2019) s. 463.

⁵⁰ Stockwell (2009) s. 8.

⁵¹ Ibid., s. 1.

⁵² Ibid., s. 2.

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Ibid., s. 211.

⁵⁵ Ibid., s. 3.

Stockwell utgår från att det kan finnas lika många tolkningar som det finns läsare.⁵⁶ Det är mer relevant att fråga vad en dikt gör än vad som menas med den.⁵⁷ En kan hävda att en enskild läsare kan komma fram till en tolkning innan någon analys är för handen. Syftet med en analys i andan av kognitiv poetik måste då bli att förklara hur läsaren kommit fram till just denna tolkning vid just detta tillfälle. Ett alternativ vore att fästa avseende på hur vissa mönster stannat i det undermedvetna eller inte spelat någon roll över huvud taget. Det är viktigt att skilja på läsning och tolkning. Samtidigt menar han att tolkningar kan vara fel och till exempel bero på missförstånd och helt sakna evidens i texten. Kognitiv poetik, har enligt Stockwell, potentialen att förvandla intuitiva tolkningar till adekvata uppfattningar och känslor.⁵⁸

Stockwell definierar metaforer som uttryck vilka hänvisar till något främmande, men ändå upplevs som meningsfulla. Den kognitiva poetiken har visat att metaforer är grundläggande mönster i det mänskliga medvetandet. Genom att studera metaforer har den kognitiva poetiken frambringat nya insikter i hur det mänskliga medvetandet fungerar. Kognitiva vetenskaper har placerat metaforen i centrum av språket och tanken.⁵⁹ För att visa hur allmän metaforen är ger Stockwell exempel som "head of state", "I saw red", "life is a journey", "time is money", "they fell in love" och "you make my blood boil".⁶⁰ "We can use the framework to distinguish **expressive** and **explanatory** metaphors. Expressive (often poetic) metaphors tend to have low clarity but a high degree of richness /.../; whereas explanatory (often scientific) metaphors tend not to be very rich but are very clear ('the atom is a tiny solar system')." ⁶¹ Utifrån kognitiv poetik betraktas metaforer som "erfarenhetsmässiga konstruktioner", de är inte bara en fråga om språk, utan framförallt en fråga om medvetande.⁶²

7. Tidigare forskning

7.1. Receptionestetik / reader-response theory

På receptionestetisk / reader-response-teoretisk grund vilar Christian Mehrstams avhandling *Textteori för läsforskare*, framlagd vid Institutionen för Litteratur, idéhistoria och religion vid Göteborgs universitet 2009 samt Michael Tengbergs *Samtalets*

⁵⁶ Ibid., s. 4.

⁵⁷ Ibid., s. 5.

⁵⁸ Ibid., s. 10f.

⁵⁹ Ibid., s. 119.

⁶⁰ Ibid., s. 124ff.

⁶¹ Ibid., s. 123.

⁶² Ibid., s. 124.

möjligheter, framlagd vid Centrum för utbildningsvetenskap och läraryrkning (CUL) vid Göteborgs universitet. Både Mehrstam och Tengberg utgår mer från ett transaktionellt synsätt än ett interaktionellt och båda riktar kritik mot Iser. Båda för dock ingående receptionestetiska resonemang.

Mehrstams avhandling är rent teoretisk. Problemet för honom är det han kallar sprickan i läsforskningen, det vill säga distinktionen mellan ett interaktionellt synsätt och ett transaktionellt (se ovan under 6. Teoribildningar). Utifrån denna spricka finns en osäkerhet kring vad som menas med texten – om den är ett objektivet fenomen eller något subjektivt som uppstår i läsningen, vilket skulle göra det omöjligt för forskaren att veta vad läsarens respons är respons på, eftersom texten i så fall inte skulle vara gemensam för alla läsare (se nedan under 8. Diskussion). För att om möjligt hitta en lösning på detta dilemma studerar han tre teoretiker: Ludwig Wittgenstein (1889-1951), Kenneth Burke (1897-1993) och Niklas Luhmann (1927-1998). Mehrstams intention är konstruktivistisk och han menar att de tre teoretikerna, som verkade inom vitt skilda fält, hade en transaktionell ansats i Deweys mening.⁶³

I den nordiska litteraturdidaktiska forskningen finns, enligt Tengberg, en klyfta mellan de som uppfattar att Isers tomrum finns i själva texten och de som uppfattar att tomrummens lokalisering i texten eller läsaren är flytande.⁶⁴ Som svar på detta lanserar Tengberg vad han kallar en *immergensteori*, ett begrepp hämtat från Mehrstam, där texten uppstår först inom ett "specifikt lässammanhang och som svar på en specifik läsart" och att tomrummet i så fall måste förläggas till den (subjektiva) texten.⁶⁵ Såväl Mehrstam som Tengberg opererar med Stanley Fishs (f. 1938) begrepp tolkningsgemenskaper, vilka uppstår när två eller fler läsare är överens.⁶⁶ Det är de tolkningsstrategier, som uppstår inom en specifik tolkningsgemenskap, som producerar mening.⁶⁷

Mehrstam uppställer fem villkor för en fungerande lästeori: Förutom immergensvillkoret listas separationsvillkoret, responsvillkoret, reciprocitetsvillkoret och transcendensvillkoret. Separationsvillkoret innebär att de olika elementen av läsakten måste vara separerade från varandra och att själva läsningen måste vara avgränsad från allt som inte är läsning.⁶⁸ Responsvillkoret innebär att textbegreppet bör vara så avgränsat att det tydligt är

⁶³ Mehrstam (2009) s. 59ff.

⁶⁴ Tengberg (2011) s. 128.

⁶⁵ Tengberg (2011) s. 128. & Mehrstam (2009) s. 256f.

⁶⁶ Mehrstam (2009) s. 35. & Tengberg (2011) s. 26.

⁶⁷ Tengberg (2011) s. 254.

⁶⁸ Mehrstam (2009) s. 259.

responsförberedande.⁶⁹ Reciprocitetsvillkoret betyder att läsarens respons bör vara tydligt kopplad till det som är responsförberedande hos texten.⁷⁰ Transcendensvillkoret innebär att läsaren möter något främmande i läsningen och sedan tar med sig denna erfarenhet, så att läsningen har verkan utanför dess avgränsning.⁷¹

Tengbergs avhandling utgår från vad Hultin kallar det texttolkande samtalet, som är inriktat på just tolkning och analys av litterära texter. Tengbergs avsikt är att utforska detta samtals pedagogiska möjligheter, och vidare elevernas möjligheter att utveckla sin reception genom samtal. Bland annat har han undersökt hur elever i årskurs åtta och nio görs till aktiva samtalsdeltagare och vilka sätt att tillgodogöra sig texter som uppmuntras i klassrumssamtalen.⁷² Rent praktiskt har Tengberg samlat in elevernas skriftliga respons före och efter klassrumssamtalen samt observerat och dokumenterat själva samtalen i klassrummet genom videoupptagningar.⁷³ Elevernas texter efter samtalen visar att flertalet av dem utvecklat sin reception som en följd av samtalen.⁷⁴

Teoretiskt utgår Tengberg bland annat från Michail Bachtins (1895-1975) teori om dialogicitet. Jaget är något som konstrueras i förhållande till andra. Jaget upplever sig självt som avgränsat och annorlunda. Vi definierar oss själva i förhållande till andra, men även i förhållande till hur andra definierar oss. Mänsklig interaktion har en dialogisk natur, våra yttranden är svar på tidigare yttranden, samtidigt som de föregriper kommande yttranden. En slutsats Tengberg drar är att för att få till stånd en fungerande dialog i klassrumssamtal om litteratur måste läraren själv inta rollen som en läsare bland andra.⁷⁵

I klassrumssituationer finns alltid makt- eller dominansförhållanden mellan lärare och elever samt mellan eleverna. En viktig fråga är hur samtalet både kan vara instruktivt från lärarens sida och ett naturligt samspel individer emellan. Läraren är formellt och i realiteten överordnad eleverna, samtidigt kan det alltså finnas mer eller mindre dolda assymetrier som kan sätta ramarna för hur samtalen fortlöper. Dessa assymetrier kan bero på kön eller etnicitet, men också på andra faktorer som status och maktpositioner i den lokala skolkulturen.⁷⁶ Utifrån en studie av Per Linell (f. 1944) räknar Tengberg upp fyra olika kategorier av dominans: 1. Kvantitativ dominans 2. Semantisk dominans. 3. Interaktionell dominans. 4. Strategiska drag. Kvantitativ dominans är någons taltid. Påverkan på samtalets

⁶⁹ Ibid., s. 262.

⁷⁰ Ibid., s. 264.

⁷¹ Ibid., s. 266.

⁷² Tengberg (2011) s. 296.

⁷³ Ibid., s. 48.

⁷⁴ Ibid., s. 310ff.

⁷⁵ Ibid., s. 157f.

⁷⁶ Ibid., s. 160.

innehåll utgör semantisk dominans. Interaktionell dominans handlar om vems repliker som får störst betydelse för samtalskontexten.⁷⁷

7.2. Litteraturpedagogik/–didaktik

Anna Sigvardssons samlingsavhandling *Möten med dikten : Poetiska läspraktiker inom och utanför gymnasieskolan*, framlagd 2020 vid Institutionen för konst, kommunikation och lärande vid Luleå tekniska universitet, är den avhandling vars ämne kommer närmast den här uppsatsen. Den är dock framlagd inom ämnet svenska med didaktisk inriktning.

Avhandlingen bygger på fyra delstudier publicerade i olika vetenskapliga tidskrifter. Den fjärde delstudien var "Don't Fear Poetry! Secondary Teachers' Key Strategies for Engaging Pupils with Poetic Texts", publicerad 2019 i *Scandinavian Journal of Educational Research*. Där undersöktes poesiintresserade svensklärares uppfattningar om poesiläsning i skolan, lärarnas målsättningar, strategier och arbetssätt.⁷⁸

I sina undersökningar har Sigvardsson använt sig av konstruktivistisk teori så som denna formulerats av Kathy Charmaz (f. 1939) i *Constructing grounded theory : a practical guide through qualitative analysis* (2006).⁷⁹ Hennes undersökningar vilar också på forskningsfältet new literacy studies (NLS) där läsning och skrivande studeras ur ett sociokulturellt perspektiv. En viktig föreläsare för detta fält är David Barton (f. 1949). Det finns ingen lämplig svensk översättning av begreppet literacy, Sigvardsson definierar begreppet som "återkommande användningsmönster av läsning och skrivande". Tillämpat på poesiläsning kan en också tala om poetiska läspraktiker, för att poängtera att det är just läsning av poesi som avses.⁸⁰

Barton, som också utgår från konstruktivistisk kunskapsteori, har definierat literacy utifrån åtta grundantaganden (varav Sigvardsson hoppar över två): 1. Läsning är en social aktivitet. 2. Läsningen påverkas av kollektiva föreställningar. 3. En skall skilja på institutionaliserad läsning och privat. 4. Psykologiskt utgörs literacy av symbolsystem och redskap som kommunicerar någons världsuppfattning. 5. Attityder och värderingar påverkar läsningen. 6. Literacy påverkas av läsandets sociala historia.⁸¹ Enligt Barton kan läsning förstås "som ett meningstagande som inte bara är inriktat på betydelser av ord, utan även på

⁷⁷ Ibid., s. 161.

⁷⁸ Ibid.

⁷⁹ Sigvardsson (2000) s. 43.

⁸⁰ Ibid., s. 44f.

⁸¹ Ibid., s. 45.

ordens funktioner ("uses") och vilka handlingar de möjliggör."⁸² NLS opererar också med resonemang om hur samhällliga maktrelationer påverkar elevers förutsättningar att utveckla olika praktiker.⁸³

De tre empiriska delstudierna bygger på Rosenblatts teori om estetisk läsning samt andra transaktionsinriktade teorier.⁸⁴ När Sigvardsson studerat lärarnas inställningar har hon utgått från Lee Shulmans (f. 1938) pedagogical content knowledge (PCK), varmed avses "ämnesspecifik kunskap och inte allmändidaktisk kunskap om undervisning eller pedagogiskt ledarskap". Idén om ämnesspecifik kunskap är inspirerad av Deweys tankar om att en lärare måste kunna psykologisera sitt ämne för eleverna, det vill säga leva sig in i elevernas perspektiv och anpassa undervisningen efter det.⁸⁵

Utgångspunkten för den fjärde delstudien var tidigare forskningsrön att lärare inte tenderar att själva läsa poesi och känner osäkerhet inför detta moment i svenskundervisningen. För sin studie hade Sigvardsson dock gjort ett urval av poesiintresserade gymnasielärare. Lärarna sa sig vilja ge eleverna estetiska upplevelser, men undersökningen visade att de snarare utvecklade strategier för kollektiv textanalys. De strategier lärarna använde sig av delades in i fyra teman: 1. Att utgå från sitt personliga engagemang. 2. Att diskutera elevers uppfattningar inledningsvis. 3. Att skapa ett tryggt klassrumsklimat. 4. Att stötta elevers tolkningar genom att fokusera den estetiska upplevelsen och textanalys.⁸⁶

Lärarna utgick gärna från sina egna erfarenheter av poesi. De använde dikter de själva uppskattade för att motivera eleverna. Lärarna lät elever som redan var poesiintresserade berätta om sina upplevelser. elever skall ha uttryckt osäkerhet kring att tolka dikter korrekt, vilket problematiserades, för att skapa en bild av att poesi är något för alla. För att eleverna skulle våga berätta om sina poesiupplevelser var det viktigt med ett tryggt klassrumsklimat. Tolkning beskrevs som elevernas största svårighet, vilket lärarna bemötte med att stötta elevernas estetiska upplevelser. Lärarna anpassade även urvalet av dikter efter vad de trodde kunde intressera eleverna. En strategi var att utgå från elevernas känslor och upplevelser och sedan diskutera vad i dikterna som fått dem att känna så.⁸⁷

Den svenska receptionsforskningen tog sin början i Gunnar Hanssons (1922–2002) avhandling *Dikten och läsaren : studier över diktupplevelsen* från 1959. Hansson var

⁸² Ibid., s. 46.

⁸³ Ibid., s. 49f.

⁸⁴ Ibid., s. 43 & 50.

⁸⁵ Ibid., s. 54.

⁸⁶ Ibid., s. 96ff.

⁸⁷ Ibid.

litteraturvetare vid Göteborgs universitet. Gymnasie- och folkhögskoleelevers reception studerades. Eleverna fick skriva ner sina initiala upplevelser av dikter, varefter de exponerades för kritikers tolkningar av samma dikter samt fick delta i gruppsamtal om dikterna, varefter eleverna fick skriva nya texter om de lästa dikterna. Hansson fann att eleverna endast i ringa omfattning lät sig påverkas av kritikerna eller samtalen.⁸⁸ Hansson kom alltså till ett motsatt resultat än vad Tengberg gjorde, som alltså konstaterade att eleverna utvecklade sin reception efter samtalen.

I en uppföljande studie, *Författaren, dikten, läsaren* (1969) undersöktes hur eleverna påverkades om de fått ta del av kritiken innan de läste dikterna. Resultatet blev detsamma – eleverna upplevelse blev intakt.⁸⁹

I två andra studier, *Dikt i profil* (1964) och *Litteraturläsning i gymnasiet* (1974), fick eleverna placera in dikterna efter motsatspar, typ tragisk–lycklig. Han fann då att uppfattningarna var förvånansvärt homogena. Han fann också att det var viktigt att eleverna fick utveckla sina personliga upplevelser för att bli säkrare på formell analys.⁹⁰ I senare studier har Hansson betonat att det är viktigt att skilja på litteraturundervisning och litteraturvetenskapliga analysmodeller.⁹¹ Han fann också att lärarledd undervisning ledde till bättre resultat än om eleverna fått arbeta självständigt. Samtidigt visades att det som eleverna värderade högt, att leva sig in i skildrade människors problem, fick stå tillbaka för dikternas formella sidor.⁹²

Cai Svensson (f. 1950), som hade Hansson som handledare, undersökte i sin avhandling *The Construction of Poetic Meaning : a Cultural-Developmental Study of Symbolic and Non-Symbolic Strategies in the Interpretation of Contemporary Poetry* från 1985 hur elevers förmåga att tolka symboliskt utvecklades med åldern och kom fram till att främjandet av elevernas personliga upplevelse var avgörande för utvecklingen av mer formell tolkning.⁹³

En grupp forskare vid tidigare Mitthögskolan har särskilt undersökt begreppet litterär kompetens, vilket av bland andra Lars Wolf (f. 1936) setts som problematiskt att blanda in i litteraturundervisningen i grundskolan och gymnasiet.⁹⁴ Även Örjan Torell (f. 1941) har opererat med detta begrepp och delat upp det i "'konstitutionell kompetens', en slags

⁸⁸ Ibid., s. 16f.

⁸⁹ Ibid., s. 17f.

⁹⁰ Ibid., s. 18.

⁹¹ Ibid., s. 19.

⁹² Ibid., s. 29.

⁹³ Ibid., s. 20f.

⁹⁴ Ibid., s. 22.

biologisk medfödd receptivitet, en 'literary transfer-kompetens', förmågan att använda sina egna erfarenheter och känslor för att tolka litteratur samt en 'performans-kompetens', förmågan att använda litteraturvetenskapliga tolkningsstrategier och begrepp". Han kom fram till att dikter bör läsas som ett uttryck för någon annans temperament och att läsaren kan komma fram till detta genom att "erfara" dikten.⁹⁵

Även Tengberg problematiserar tanken på litterär kompetens. Jonathan Culler (f. 1944) har uttryckt att en läsare utan vana av exempelvis poesi, sannolikt inte vet vad hen alls skall göra med en dikt. Poesiläsning blir därmed något individen kan utveckla sin förmåga i, och i förlängningen kan mötet med poesin bli föremål för undervisning. Lars-Göran Malmgren (f. 1942) har påpekat att tanken på litterär kompetens förutsätter en hierarkisk utveckling av läsförmågan, vilket han i sina studier funnit är en förenkling. Tengberg menar att det inte behövs någon modell för litterär kompetens, vad han istället velat undersöka är hur klassrumssamtalet kan utveckla elevernas reception.⁹⁶

Pedagogiska Gruppen vid litteraturvetenskapliga institutionen i Lund har gjort flera betydande studier kring receptionsforskning. Malmgren inspirerades av Rosenblatt och skrev att litteraturundervisning borde eftersträva den ideala transaktionen mellan text och elever. Detta skall möjliggöras "genom att ta hänsyn till såväl individuella psykologiska behov, sociokulturella faktorer samt olika litterära konventioner och strategier för att bidra till elevers litterära socialisation."⁹⁷ Senare har han kommit fram till att läsare tenderar att växla mellan att skydda sig mot informationen i en dikt och att ta till sig den. Det som är avgörande är läsarens tidiga socialisation som läsare, ju bättre desto större öppenhet för texterna. Det avgörande är att bejaka elevernas upplevelser.⁹⁸

Lisbeth Adrian (f. 1920) finner i en licentiatuppsats att poesiundervisningens framgång är avhängig av om informella ledare i klasserna är positivt eller negativt inställda.⁹⁹ En liknande maktkamp beskrivs i Lotta Bergmans (f. 1954) avhandling *Gymnasieskolans svenskämnen : en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser* (2007)

Gunilla Molloys (f. 1943) avhandling *Läraren Litteraturen Eleven* (2002) studerade diktläsning i år nio där eleverna först introducerades för vissa begrepp och sedan fick tolka dikter av Karin Boye som eleverna själva fått välja bland. Eleverna stod frågande inför uppgiften och hämmades av uppfattningen att det skulle finnas en korrekt tolkning.¹⁰⁰

⁹⁵ Ibid., s. 22f.

⁹⁶ Tengberg (2011) s. 23f.

⁹⁷ Sigvardsson (2020) s. 24

⁹⁸ Sigvardsson (2020) s. 24f.

⁹⁹ Ibid., s. 29.

¹⁰⁰ Sigvardsson (2020) s. 30.

Martin Nystrand (f. 1943) och Adam Gamoran (f. 1957) har delat in lärarnas frågor i litteratursamtal i autentiska respektive icke-autentiska samt i öppna och slutna. Autentiska frågor saknar ett förutbestämt svar, vilket antas öka elevernas engagemang. Öppna frågor kan besvaras på flera olika sätt, men kan samtidigt vara både autentiska eller icke-autentiska. Autentiska frågor värderas högt utifrån konstruktivistiska utgångspunkter. Icke-autentiska frågor, med läraren som dominerande samtalsdeltagare, har kallats recitationsmodellen.¹⁰¹ Nystrand och Gamoran lyfter även fram vad de kallar "uptake" och "high-level evaluation", varmed de avser att läraren väver in elevers svar i sina följande frågor och på så sätt tar elevernas svar på allvar. Neil Mercer skiljer på tre olika samtalstyper: Disputational talk, cumulative talk och exploratory talk. Den första bygger på meningsskiljaktigheter, deltagarna bygger inte vidare på vad någon annan sagt. Den andra bygger på samarbete och delad kunskap. Den tredje innebär att deltagarna är kritiska samtidigt som de är konstruktiva.¹⁰²

8. Diskussion

Christian Mehrstam ifrågasätter om Iser och Rosenblatts teorier är kompatibla.¹⁰³ Själv är jag inte helt klar över distinktionen mellan interaktionellt och transaktionellt synsätt, vilket jag alltså inte är ensam om, eftersom denna sammanblandning, enligt Mehrstam, kommit till uttryck i betydande delar av den svenska läsforskningen, även hans egen tidigare forskning.¹⁰⁴ För Mehrstam är artefakten ett svar på frågan "Hur många tecken finns på baksidan?" medan texten svarar på frågan "Vad möjliggör och begränsar din upplevelse av vad som berättas i boken?"¹⁰⁵ Iser gör faktiskt en distinktion mellan de artistiska och estetiska polerna hos texten, där den senare avser hur texten realiserar för läsaren. Det är alltså inte helt entydigt att han menar att alla läsare läser samma text. Samtidigt är jag osäker på om Rosenblatt menar att den fysiska texten skiljer sig åt mellan olika lästillfällen. Själv har jag svårt att se skillnad mellan textens kvantitativa egenskaper och den responsförberedande struktur jag vill se i texten. Jag uppfattar i stort Iser och Rosenblatts transaktion som två olika begrepp för samma process. Mehrstam och Tengberg skulle nog säga att jag därmed har ett interaktionellt förhållningssätt till läsning. Men i min undersökning ligger jag nog närmast ett transaktionellt synsätt, eftersom jag håller många variabler öppna.

¹⁰¹ Tengberg (2011) s. 33ff.

¹⁰² Ibid., s. 37.

¹⁰³ Mehrstam (2009) s. 28.

¹⁰⁴ Ibid., s. 21f.

¹⁰⁵ Ibid., s. 15.

Kritik har riktats mot Iser's uppfattning att tomrummen finns redan i texten. Enligt Stanley Fish (f. 1938), som företräder ett transaktionellt synsätt, uppstår tomrummen endast som svar på läsarens tolkning. De är således inte oberoende av läsaren.¹⁰⁶ Utifrån det resonemanget skulle skillnaden mellan en interaktionell och en transaktionell syn på texten vara om tomrummen finns i texten eller uppstår i läsningen. För min del måste detta förbli en öppen fråga. I undersökningen utgår jag från att texten är responsförberedande, men kommer fram till att texten i flera fall skiljer sig åt mellan mig och eleverna.

Problemet med en interaktionell syn på text, enligt Fish och även Mehrstam, är att en inte har kunnat visa utan bara anta att texten framträder lika för alla läsare.¹⁰⁷ Mehrstam frågar "om en läsare inte kan identifiera samtliga möjligheter till mönsterbildning i vad Iser understryker finns *där* före och oberoende av den läsare som kommer till det, hur vet läsforskaren då att hon i sin textanalys identifierat samma möjligheter som sina informanter?"¹⁰⁸ En kan, enligt Mehrstam, inte veta om en kan använda den egna textanalysen för att visa vad som ligger till grund för någon annans tolkning.¹⁰⁹

Följden av ett transaktionellt synsätt, blir å andra sidan, enligt Tengberg, att texten uppstår under läsningen och därmed inte kan observeras av någon annan än läsaren själv. Detta skulle också göra det omöjligt för en forskare att veta vad en given läsning är respons på.¹¹⁰ Den distinktion Stockwell gör med hänvisning till Ingarden, att en måste skilja på autonoma och heteronoma objekt verkar vara en parallell till Mehrstams och Tengbergs problembeskrivning.

Tengbergs och även Mehrstams lösning på detta problem är att forskaren och läraren gör sig till deltagare i det lässammanhang som studeras, till exempel en skolklass som läser en gemensam text. De föreslår att forskaren och läraren genom sin erfarenhet kan leva sig in i elevernas lässammanhang.¹¹¹ Detta menar jag är omöjligt.

Det är just erfarenheten som hindrar en forskare eller lärare att leva sig in i elevers första möte med en dikt eller en novell. Som erfaren läsare kan en inte ens första gången en läser en ny dikt eller novell leva sig in i hur det är att möta en dikt eller novell för allra första gången, alltså utan tidigare erfarenheter, eller med mycket ringa erfarenhet, av dikter eller noveller. En annan viktig skillnad mellan forskares eller lärares läsning och elevernas läsning är att de förras läsning är självständig eller tjänar ett bestämt syfte och oftast

¹⁰⁶ Tengberg (2011) s. 124. & Mehrstam (2009) s. 36.

¹⁰⁷ Ibid., s. 124.

¹⁰⁸ Mehrstam (2009) s. 38

¹⁰⁹ Ibid.

¹¹⁰ Tengberg (2011) s. 125.

¹¹¹ Ibid., s. 125. & Mehrstam (2009) s. 273f.

är självvald medan de senares läsning är given som en del av en kursplan eller ett bestämt didaktiskt syfte. Detta är klyftor som är omöjliga att överbrygga. Studiet av elevers läsning måste således alltid bygga på tolkning och omges av osäkerhetens förbehåll.

9. Undersökning: I vilken mån går teorierna och den tidigare forskningen att tillämpa på min praktik?

9.1. Har eleverna och jag läst samma text?

Har eleverna och jag läst samma texter? Rent praktiskt har vi inte det, eftersom jag läser upp texten för dem och de är mina åhörare. De får alltså både läsa texten och lyssna till den. Så har jag själv aldrig mött texterna ifråga. Jag påverkar alltså elevernas upplevelse av texten genom mitt sätt att läsa. Förutom vad jag redan anfört om varför jag läser – att skapa en lugn samling i början på lektionen – så är min intention att läsa såpass bra att läsningen inger förtroende. Om jag lyckas så får eleverna ett mer positivt intryck av texterna än om jag bara delat ut dem på papper. Eftersom det oftast fungerat bra att skapa en lugn stund i början på lektionen, som i den första svåra klassen, så vågar jag anta att elevernas upplevelse är positiv.

Det finns också annat som tyder på att eleverna och jag inte läst samma texter. När de missar att Rimbauds soldat är död och att Stagnelius diktjag åtrår döden, så måste texterna ha framstått helt annorlunda för dem än för mig. Det är alltså uppenbart att texternas responsförberedande strukturer verkat helt olika på eleverna och på mig. Ifråga om Rimbaud har de varken sett textens tomrum eller dess luckor. Ifråga om Stagnelius har de begränsats av ett för dem osynligt tomrum som inte finns där för mig. Frågan är om eleverna påverkats av tomrummet, vilket skulle skapa en förvirring som de inte vågar eller bryr sig om att ge uttryck för i klassrumssamtalet. Det kan jag inte veta. Jag tror att mitt eget första möte med "Till förruttnelsen" på gymnasiet liknade mina nutida elevers, med en förvirring kring vem det är diktjaget åtrår. När ljuset gått upp för en, så har en gjort en ny omtumlande erfarenhet.

9.2. Ingår eleverna och jag i samma tolkningsgemenskap?

Jag kan inte heller se att eleverna och jag ingår i samma lässammanhang eller tolkningsgemenskap. Det är inte ens säkert att eleverna tillsammans ingår i samma tolkningsgemenskap. I varje klass finns dolda hierarkier, det är olika elever som informellt sätter tonen och som sätter gränser för vem som får säga och tänka vad. Dessa hierarkier är ofta osynliga för läraren. I min ursprungliga klass fanns det en studieorienterad grupp och en skoloppositionell grupp som hade var sina ledarfigurer. Styrkeförhållandena mellan dessa

båda parallella hierarkier varierade från tid till annan, ibland rådde ordning och en konstruktiv studiemiljö, ibland rådde uppror. Jag är tveksam till att eleverna i denna klass ingick i samma tolkningsgemenskap.

Ovanstående resonemang leder fram till min uppfattning att all respons inte kommer till uttryck i klassrumssamtal. Även om det finns bandupptagningar kan forskaren inte veta enligt vilka mönster lärarna fördelar ordet eller vilka dolda hierarkier som finns i klasserna och som styr vad som får och kan sägas och vilka som får säga det eller känner sig fria att säga det. Vissa elever kan ha intensiva tankar om en text, men är av den ena eller andra anledningen tysta. För att få insyn i dessa mönster skulle det krävas omfattande sociologiska studier. En väg runt detta dilemma är dock som Hansson och Tengberg gjort, att låta eleverna skriva ner sin respons både före och efter klassrumssamtalen.

9.3. Tomrum och läsanvisningar

Tomrummet i "Den sovande i dalen" är att den utspelar sig under fransk-tyska kriget 1870–1871, men detta tomrum behöver inte fyllas i för att förstå dikten. Däremot att krigshandlingar uppenbart begåtts i det idylliska landskapet. Då är luckan istället helt avgörande för upplevelsen av dikten, att soldaten är död och inte sover. För att komma fram till det behövs de läsanvisningar jag redogjorde för: soldaten är blek, han fryser och har ett sår i sidan.

I "Den enda stunden" finns flera tomrum som är svårare att fylla i: Är diktjaget man eller kvinna? Är diktens stund ett snabbt förbiilande ögonblick eller är det en metafor för en längre tidsrymd? Den tolkning eleverna brukar komma fram till är att diktjaget är en kvinna men de håller öppet för om det rör sig om ett ögonblick eller en period. Det här är en dikt där läsanvisningarna är så vaga att det är svårt att fylla tomrummen entydigt. Enligt mig och mina elever är dikten alltså inte alls så entydig som Bengt-Göran Martinsson hävdar i *Grundbok i litteraturvetenskap* (2019).¹¹²

Gällande "Till förruttnelsen" är det en öppen fråga om döden är ett tomrum. För den som är ny inför dikten kan det tydligen vara så. I det här fallet är läsanvisningarna närmast övertydliga: "den svartklädda båren", "maskar" och "aska" och så vidare. När detta väl är uppenbart framstår dikten i all sin kraft.

I "En värld är varje människa" finns flera tomrum. Det första som kan identifieras är frågan om de blinda varelserna vi har inom oss är våra möjligheter som människor eller om det är andra människors röster som ekar i vårt medvetande. Det är ett

¹¹² Martinsson (2019) s. 74.

tomrum som är svårt att sluta, kanske är båda tolkningarna förbundna med varandra. Och är den större varelsen en gud eller helt enkelt mänskligheten inklusive alla som lever nu och alla som någonsin levat? Här brukar eleverna och jag vara överens om tomrummen och att de lämnar mycket öppet.

9.4. Efferent och estetisk läsning

I fråga om "Den sovande i dalen" och "Till förruttnelsen" ställer jag icke-
autentiska och slutna frågor, det vill säga frågor som har förutbestämda svar. Därmed leder jag eleverna in på efferenta läsningar. Syftet är dock inte kontroll utan att öppna ögonen för verkens fulla poetiska kraft. Jag tänker att jag skulle göra eleverna en otjänst om jag inte hjälpte dem sluta tomrummen. Syftet med den efferenta läsningen är att stimulera till estetisk läsning.

I fråga om "Den enda stunden" och "En värld är varje människa" har jag inga förutbestämda svar. I de här fallen är osäkerheten en del av dikternas fulla potential. Det behövs alltså ingen efferent läsning. Estetisk läsning innebär i de här fallen att en tillgodogör sig dikternas hela spektrum av möjliga tolkningar.

När det gäller den kreativa analysen av dikter så stimulerar ju denna helt och hållet till estetisk läsning och frågorna är öppna och autentiska utan givna svar. Frågorna handlar ju också mer om vad dikter gör med oss än om dikternas mening.

9.5. Litterär kompetens

En intention jag har med projektet Diktodrama är att utveckla elevernas litterära kompetens. Jag vill att de skall känna sig trygga i mötet med dikter, att de inte skall vara rädda för att inte förstå allt, utan istället omfamna mysteriet. I huvudsak vill jag förmedla en känsla av att den egna upplevelsen duger men jag vill samtidigt att de skall knäcka koden så att de kan ta till sig olika dikters läsanvisningar för att kunna identifiera tomrummen så att dessa kan slutas.

9.6. Kognitiv poetik

Tänkesättet att en skall skilja på en texts mening och vad texten gör med en ställer mitt arbetssätt på ända. Det är för mig ett helt nytt sätt att tänka. En kan se det som att den kognitiva poetiken bygger vidare på framförallt transaktionsteorin. I beskrivningen av text och verk finns en överensstämmelse. Beskrivningen av läsakten påminner om Rosenblatts estetiska läsning, inte minst i beskrivningen av verket som ett heteronomt objekt. En viktig

poäng är att Stockwell med analys inte avser analysen av texten utan analys av hur en läsare kommit fram till sin tolkning vid just ett speciellt tillfälle, vilket kan tyckas anknyta till Fishs begrepp tolkningsgemenskap. Även i synen på intuitiva tolkningar och adekvata uppfattningar finns en likhet med Rosenblatts resonemang om att en inte kan uppleva ett verks fulla verkan utan estetisk läsning. Det sätt varpå Stockwell använder begreppet kontext tycks också anknyta till transaktionsteorin.

10. Slutsatser

Tvårt emot vad jag antog i diskussionsavsnittet, att jag skulle ha ett interaktionellt perspektiv på läsning, så har undersökningen visat att jag snarare har ett transaktionellt förhållningssätt. Främst för att jag utgår från att eleverna och jag inte tillgodogjort oss samma texter. Jag har också en mer pessimistisk syn på att ingå i lässammanhang och tolkningsgemenskaper än vad Mehrstam och Tengberg har. Jag tror mig ha visat att jag menar att jag som lärare bara kan tolka elevernas respons, det är inget jag kan veta något säkert om.

Iusers begrepp tomrum, luckor och läsanvisningar är intressanta verktyg för att bena ut dikternas ärende. Jag tror inte på att introducera begreppen för eleverna, men att tänka i dessa banor gör det lättare att förstå elevernas svårigheter med vissa dikter. Att analys av det här slaget leder till efferent läsning ser jag som ett mindre problem om syftet är att nå fram till en tillåtande estetisk läsning. Syftet är ju som sagt att inte förklara dikterna för eleverna.

När det gäller estetisk läsning så är det inte något enkelt. Estetisk läsning är en långtgående praktik som strider mot hur en normalt behandlar litterära texter inom akademien eller hur till exempel kritiker och dramaturger jobbar. Där är efferent läsning standard och jag har svårt att se att en skulle klara sig särskilt långt med enbart estetisk läsning. Jag ser därför estetisk läsning framförallt som ett pedagogiskt verktyg för att få elever att öppna sig inför det som i förstone kan tyckas främmande, otillgängligt eller förvirrande. Som pedagogiskt verktyg tilltalar det mig och det är tacksamt att införliva i mina arbetssätt. Samtidigt är jag enig med Rosenblatt om att enbart efferent läsning aldrig kan framkalla ett verk i sin fulla potential.

Min främsta slutsats är att litteraturvetenskaplig lästeori kan användas för skapa distans till lyrikläsningspraktik och ge perspektiv på dess brister och tillgångar. Jag kan inte just nu säga hur jag kommer att utveckla min praktik, men jag är säker på att den kommer att förändras. Redan nu betyder det mycket att min praktik till delar är tryggt förankrad i viktiga forskningsrön. En aspekt jag genast kommer att ta till mig är Nystrands och Gamorans

begrepp "uptake" och "high-level evaluation" och oftare inbegripa elevernas svar i mina resonemang och följdfrågor. En annan aspekt jag tar med mig är att snarare tänka på vad dikter gör med läsaren än på deras mening.

Nuförtiden omfattar jag progressivistisk och konstruktivistisk syn på pedagogik. När jag skapade konceptet Diktodrama hade jag inte insikt i dessa skolor. Att jag blivit medveten om vad dessa skolor innebär, har dock inte föranlett mig att omvärdera konceptet. Som jag ser det lever konceptet helt och hållet upp till progressivistisk och konstruktivistisk kunskapsteori.

Tyvärr begränsas utrymmet en har för lyrikundervisning av kursplaner och nationella prov. Lyrik nämns först i kursplanen för kursen svenska 3 på gymnasiet.¹¹³ Lyrikanalys kommer inte alls på de nationella proven, varken i årskurs nio, ett eller tre och en är som lärare begränsad av att planera undervisningen så att en förbereder eleverna på allt som kan komma på de nationella proven. Kursplanen i svenska 3 nämner att bland annat området lyrik skall studeras utifrån: "Litteraturvetenskapligt inriktad analys av stilmedel och berättartekniska grepp. Litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg."¹¹⁴ Det kan till exempel handla om att lära ut vad en metafor är samt att kunna känna igen vanliga versmått som blankvers och hexameter. Den här teoretiska grunden finns inte i projektet Diktodrama, men jag tror att eleverna som deltagit i mitt projekt är bättre rustade att ta till sig litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg. Denna inställning har också stöd av Cai Svenssons och Lars-Göran Malmgren forskning.

11. Sammanfattning

I uppsatsen har jag undersökt hur mina praktiker kring lyrikläsning med 14–18-åriga elever förhåller sig till teoribildningarna receptionestetik, reader-response theory och kognitiv poetik liksom till forskningsrön inom litteraturpedagogik och –didaktik.

I de avslutande avsnitten 8. Diskussion. 9. Undersökning och 10. Slutsatser har jag inte klarat att ge några entydiga svar på fältets centrala problem: Är interaktionellt och

¹¹³ Kursplan i svenska för grundskolan, Skolverket 2011:
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=-996270488%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRSVE01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f>
(hämtad 2021-08-03)

& Kursplan i svenska för gymnasieskolan, Skolverket 1994:
https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26courseCode%3DSVESVE02%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor_SVESVE02 (hämtad 2021-08-03)

¹¹⁴Kursplan i svenska för gymnasieskolan, Skolverket 1994

transaktionellt synsätt kompatibla? Är texten gemensam för alla läsare eller är den något unikt som uppstår i läsögonblicket? Finns tomrummen i textens responsförberedande struktur så att de är gemensamma för alla läsare? Kan en lärare och dennes elever ingå i samma tolkningsgemenskap? Kan ens eleverna i en klass ingå i samma tolkningsgemenskap? Dessvärre har jag i alla dessa fall tvingats stanna vid antaganden relaterade till den konkreta situation vari problemen verkar. Samtidigt tror jag mig ha visat att alla dessa problemområden är adekvata när en skall utvärdera praktisk undervisning kring lyrikläsning.

12. Litteraturförteckning

- * Egidius, Henry, *Pedagogik för 2000-talet*, andra upplagan (Stockholm 2000)
- * Ekelöf, Gunnar, *Dikter* (Stockholm 1983)
- * Ekelöf, Gunnar, *Dikter / nella versione italiana di Giacomo Oreglia* (Stockholm 1966)
- * Fröding, Gustaf: *Guitarr och dragharmonika*, e-boksupplaga (Stockholm 1893)
- * Hansson, Gunnar: *Dikten och läsaren : studier över diktupplevelsen*, diss. (Stockholm 1959)
- * Iser, Wolfgang, "Interaction between Text and Reader" i *The Norton Anthology of Theory and Criticism*, red. Vincent B. Leitch, andra upplagan (New York 2010)
- * Iser, Wolfgang, *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*, andra upplagan (London 1990)
- * Kursplan i svenska för grundskolan, Skolverket 2011:
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=-996270488%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRSVE01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f> (hämtad 2021-08-03)
- * Kursplan i svenska för gymnasieskolan, Skolverket 1994:
https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26courseCode%3DSVESVE02%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3#anchor_SVESVE02 (hämtad 2021-08-03)
- * Martinsson, Bengt-Göran, "Läsare" i *Grundbok i litteraturvetenskap*, red. Carin Franzén (Lund 2019)
- * Mehrstam, Christian, *Textteori för läsforskare*, diss. (Göteborg 2009)

- * Munk Rösing, Lilian, "Kognitiv poetik" i *Litteratur : Introduktion till teori och analys*, red. Lasse Horne Kjøeldgaard, Lise Møller, Dan Ringgaard, Lilian Munk Rösing, Peter Simonsen och Mads Rosendahl Thomsen, översättning Sven-Erik Torhell (Lund 2019)
- * Rimbaud, Arthur, *Lyrik och prosa*, översättning Gunnar Ekelöf (Uddevalla 1972)
- * Rosenblatt, Louise M., *The reader, the text, the poem : The transactional theory of the literary work*, andra upplagan (Carbondale 1994)
- * Runeberg, Johan Ludvig: *Samlade skrifter : Första delen : Dikter I-III*, e-boksupplaga (Stockholm 1933)
- * Sigvardsson, Anna, *Möten med dikten : Poetiska läspraktiker inom och utanför gymnasieskolan*, e-boksupplaga, diss. (Luleå 2020)
- * Stagnelius, Erik Johan, *Samlade skrifter I : Lyriska dikter till 1818* (Malmö 1957)
- * Stockwell, Peter, *Cognitive Poetics : An Introduction*, e-boksupplaga (London 2002)
- * Tengberg, Michael, *Samtalets möjligheter : om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*, diss. (Stockholm 2011)

13. Bilagor

Bilaga 1

Analys "I ungdomen" av Gustaf Fröding.¹¹⁵ /Jonatan, årskurs 8 vårterminen 2017:

- "A. Grön och blå, eftersom att den handlar om glädje och naturen. Jag tycker att dessa två färger representerar känslorna bra.
- B. Dikten låter som en porlande bäck, åter igen eftersom det är en positiv dikt om naturen.
- C. Dikten luktar som nyklippt gräs, eftersom man läser från perspektivet av någon som ligger på marken utomhus.
- D. Dikten känns väldigt jordnära, men med lite avhållsamhet eftersom han känner sig bortskämd.
- E. Det verkar vara väldigt soligt, eftersom han ligger (antagligen i gräset) och njuter.
- F. Jag anser att det är mitt på dagen, åter igen eftersom att han ligger i solen.
- G. Förstod inte riktigt frågan.) Jag anser att den som bor i dikten är personen som ligger i gräset och alla levande ting omkring honom i naturen.
- H. Jag anser att den här dikten inte platsar in vid en speciell tidpunkt, eller på en speciell plats, eftersom att det kommer vara olika för alla som läser dikten. Jag tänker mig en varm svensk sommardag, men det är ju bara baserat på mina livsupplevelser."

¹¹⁵ Gustaf Fröding, *Guitarr och dragharmonika*, e-boksupplaga (Stockholm 1893) s. 126f.

Bilaga 2

Ill. 1: "Höstsejd" / "Magia d'autunno" av Gunnar Ekelöf, Sebastian och Kaski, årskurs 2
hössterminen 2005

