

Litterär förståelse och begreppsanvändning

Maritha Johansson, Linköpings universitet

Inledning

I denna artikel diskuteras inledningsvis hur man kan se på förhållandet mellan läsare och texter och samspelet mellan dem. Därefter berörs elevers förståelse av skönlitterära texter, samt hur lärare kan förhålla sig till begrepp och begreppsinnläring i relation till litteraturundervisning.

Samspelet mellan läsaren och texten

Inom receptionsforskning, det vill säga den gren inom litteraturvetenskapen som intresserar sig för läsarens mottagande av och respons på den litterära texten, finns olika synsätt på när en text egentligen blir till. Ett synsätt innebär att texten är färdig när den lämnar författarens penna eller tangentbord och går i tryck. Ett annat är att det krävs en läsare för att fullborda texten. Läsaren uppfattas då som den som slutgiltigt skapar texten genom att reagera på den och det är först när texten läses som den egentligen blir till. Det betyder att det är olika texter som konstrueras vid varje lästillfälle och att det råder en fullständig relativism. Går man till de litterära teorierna på området, kan man konstatera att de i de flesta fall lägger sig någonstans mellan dessa extremer. De tar hänsyn både till den öppenhet vad gäller tolkningsmöjligheter av en text och till den starka konsensus som präglar läsare om vad vissa drag i en text står för eller har för innebörd.

Jonathan Culler konstaterar att det inte går att få ett verk att betyda precis vad som helst, utan att verket i sig gör motstånd (Culler 2011). Han pekar på att det finns en uppsättning litterära konventioner som gör att vi uppnår samstämmighet i vår tolkning av en litterär text. Bemästrar man dessa konventioner har man, enligt Culler, en viss litterär kompetens. Detta verkar dock inte vara tillräckligt eftersom olika läsare, trots sina kunskaper om konventionerna, tolkar den skönlitterära texten på olika sätt. Det finns en öppenhet kvar, ett spelutrymme för det individuella.

Det finns även andra sätt att beskriva denna dubbelhet i litteraturtolkningen. Wolfgang Iser (1978) *interaktionella* perspektiv hävdar att det i den skönlitterära texten finns strukturer som framträder på samma sätt för olika läsare, men också att det finns tomrum (*Leerstellen*) i texten som läsaren kommer att tolka på olika sätt beroende på bakgrund, personlighet och läserfarenhet. Iser kallar detta för textens *appellstruktur* och menar att den styr vad läsaren kan göra av texten. Agrell (2009) för ett resonemang om detta och påtalar också att det inte räcker med en text och en läsare eftersom dessa också befinner sig i en kontext. Således kan tomrummen framträda på olika sätt i olika tider och för olika personer. Det kan jämföras med Louise M. Rosenblatt (1978; 2002), som ofta använts både inom svensk litteraturredak-

tisk forskning och som en inspirationskälla för många lärare. Hon företräder det *transaktionella* perspektivet, där läsningen inte i första hand betraktas som interaktion mellan läsare och text, utan som en ständigt pågående transaktion, där både textens och läsarens egenskaper samspelar i en speciell kontext. Den litterära erfarenheten påverkar därtill hur eleven läser en skönlitterär text, oavsett om eleven har stor eller begränsad litterär erfarenhet. Kathleen McCormick (1994) beskriver förhållandet mellan läsare och text som olika *repertoarer*. Läsarens repertoar består av den erfarenhet av och kunskap om den litterära texten som denne tar med sig in i läsningen, men också av en allmän repertoar som inte har med skönlitteratur att göra i första hand. Textens repertoar är egentligen textens inneboende egenskaper, där såväl handling som struktur och språk utgör beståndsdelar. För att mötet mellan läsaren och texten ska vara fruktbart krävs att läsarens och textens repertoarer inte ligger alltför långt ifrån varandra, men de behöver inte heller fullständigt överensstämma. Den slutgiltiga texten får sin utformning beroende på läsarens personlighet, erfarenheter och kunskaper.

Vilken syn man har på när en text egentligen blir till kan kanske inledningsvis tyckas oväsentligt i ett skolsammanhang. Eftersom flera svenska undersökningar (Torell 2002, Thorson 2009, Johansson 2015) visar att skolan *socialiserar* elever till vissa typer av läsningar, blir det emellertid viktigt hur den enskilda läraren ser på samspelet mellan läsare och text. En lärare som menar att texten är färdig när författaren lämnar den ifrån sig kommer kanske inte att intressera sig för olika individuella tolkningar av dikten, medan en lärare som menar att texten endast blir till hos läsaren möjligen inte kommer att lyfta textuella aspekter, det vill säga sådant som enligt Culler med flera redan finns i texten från början, i sin undervisning. Båda kommer dock att missa undervisningssituationens betydelse i sammanhanget. Ett sätt att beskriva litteraturundervisningens påverkan på receptionen av en skönlitterär text är nämligen att som Stanley Fish (1980) tala om *tolkningsgemenskaper* genom vilka man skolas in i ett sätt att läsa skönlitteratur, vilket blir accepterat och allmänt vedertaget inom gruppen. Fish säger att man i olika (skol-) kulturer påverkas starkt av den rådande tolkningsgemenskapen.

Det innebär att lärarens synsätt blir viktigt för hur eleverna kommer att förhålla sig till den skönlitterära texten. I skolsituationen behöver man inte gå in i detalj på de filosofiska frågorna om när en text blir till, men man behöver som lärare själv ha en medvetenhet om att man lär ut konventioner för hur skönlitterära texter kan läsas och tolkas. Ett pragmatiskt förhållningssätt i undervisningssituationen är att utgå ifrån att det finns ställen i alla skönlitterära texter som inte är förhandlingsbara. Det går att komma till konsensus om till exempel var en berättelse utspelar sig eller vilken relation karaktärerna har till varandra. Om det uppstår diskussion om sådant som explicit står i texten behöver man hjälpas åt att identifiera de ledtrådar som finns och lära eleverna att i första hand alltid utgå ifrån sin bokstavliga läsning, den information som faktiskt ges i texten (jfr. Agrell 2009). Som ett komplement till detta kan det vara lämpligt att, i analogi med Iser, tänka sig att texten innehåller tomrum som måste fyllas med elevernas tolkningar. Då kan de ställen som är öppna för tolkning utgöra utgångspunkt för ett samtal eller en skrivuppgift om texten. För att detta ska fungera krävs dock att man identifierar vad som lägger hinder i vägen för elevernas grundläggande

förståelse. Det är en viktig aspekt av skolans litteraturundervisning att hjälpa elever att förstå skönlitterära texter och den förståelse som konstrueras kan också relateras till hur man ser på förhållandet mellan läsaren och texten.

Att förstå en skönlitterär text

Att förstå handlingen eller intrigen är en viktig förutsättning för att kunna arbeta med en narrativ text (se vidare del 6) och att förstå konstruktionen och att kunna göra relevanta tolkningar är också en förutsättning för att arbeta med lyrik. För att komma vidare i analysen behöver man gå på djupet med hur elever uppfattar en skönlitterär text. Sådant som för en van läsare framstår som självklart, kan ibland ställa till med stora problem för den enskilda eleven. Svårigheter med förståelsen kan uppkomma både för ”normalläsaren” och för den elev som har läs- och skrivsvårigheter. När det gäller elever med läs- och skrivsvårigheter kan ytterligare anpassningar behövas, såsom att de får texten uppläst för sig eller att de får längre tid vid bearbetningen av texten.

Problem med förståelse kan uppstå på det lexikala planet, det vill säga att man inte förstår enskilda ord. Detta är dock en svårighet som är lätt att komma till rätta med om man till exempel får eleven att slå upp ord. Ett annat problemområde har med omvärldskunskaper att göra. Det är svårt att skapa en bild av hur något ser ut genom en miljöbeskrivning om man själv inte har någon erfarenhet av det som beskrivs (se t ex Pieper & Wieser 2012). Detta kan vara svårare att komma åt eftersom eleven själv ofta inte ens är medveten om att detta blir en brist i läsningen. Gemensamma samtal om texten kan vara ett sätt att lyfta upp sådana aspekter (mer om litteratursamtal i del 7 i denna modul).

Som lärare är det viktigt att vara medveten om var de största hindren för förståelse ligger. Även om detta förstås är individuellt finns det några saker att vara lite extra uppmärksam på. I en undersökning (Johansson 2015) som jämför svenska och franska gymnasieelevers läsning av en narrativ text (i det aktuella fallet en novell av Joyce Carol Oates) visade det sig att förståelseproblematiken främst återfanns på två plan: ett strukturellt och ett relaterat till elevernas svårigheter att förstå fiktion som just fiktion.

På det strukturella planet hade eleverna svårt att förstå dels icke kronologiskt berättande, dels berättarperspektiv. En *narrativ* (berättande) text kan vara kronologiskt berättad, men en någorlunda van läsare vet att den också ofta innehåller *proleps* (framåtblickar) och, möjligen ännu vanligare, *analeps* (bakåtblickar). Det visade sig i Johanssons (2015) undersökning att dessa var svåra för eleverna att identifiera och att deras strategi när något verkade obegripligt oftast var att gissa. Det är uppenbart att den bild man får av en berättelse måste te sig mycket förvirrande för en läsare som inte förmår identifiera de ställen i texten där händelser bakåt eller framåt i tiden beskrivs. För det första behöver både lärare och elev bli medvetna om att ett så grundläggande berättartekniskt grepp kan vara problematiskt och för det andra att genom gemensam närläsning av narrativa texter göra eleverna uppmärksamma på att narrativa texter är konstruerade på detta sätt.

Det andra förståelseproblemet som också kan sägas vara kopplat till berättelsens struktur är berättarperspektivet. I den novell som lästs i Johanssons (2015) undersökning finns en heterodiegetisk (utomstående) berättare och fokalisatorn (den karaktär ur vars perspektiv det berättas)¹ är en 6-årig flicka. Flera elever har svårt att reda ut vem som för ordet och hur berättare, författare och karaktär relaterar till varandra. Det finner det också märkligt att språket inte är en 6-åring normala talspråk utan ett mer neutralt vuxenspråk, även om det är flickans tankar som beskrivs. Inte heller detta framstår som särskilt märkligt för den vana läsaren, men upplevs som förvirrande av många gymnasieelever. Även detta problem löses förmodligen bäst genom tydlig undervisning om olika berättarperspektiv och de olika positioner berättaren kan inta. Ett sätt att göra det tydligt är att använda många olika berättande texter med olika perspektiv, men också gärna texter där det växlar under berättelsens gång. Återigen är den gemensamma närläsningen en utgångspunkt och lärarens roll som guide genom berättarperspektiven blir här mycket central. Inte minst blir läraren viktig för att hjälpa till med att identifiera de ställen där perspektiven växlar.

Svårigheter med att förstå berättarperspektiv kan vara relaterade både till problem med fiktionsförståelse och till en vacklande begreppsanvändning. Begrepp återkommer vi till lite längre fram. Tidigare i denna artikel har det talats om vana och ovana läsare och en del av förståelseproblemen härrör förmodligen från en ovana vid att läsa och kanske framför allt vid att läsa mer komplexa skönlitterära texter. Denna förklaring kan också tillämpas på problem med fiktionsförståelse. Flera undersökningar (Johansson 2015, Thorson 2009, Torell 2002) visar samma sak: efter genomgången gymnasieutbildning har svenska elever svårt att dels förstå hur en fiktiv text kan vara konstruerad, dels svårt att skilja på fiktion och verklighet. Thorson (2009:163) talar om att de studenter som ingår i hans undersökning inte är bekanta med den moderna kortprosans konventioner. Detta blir synligt även hos Johansson (2015) där eleverna inte kan förhålla sig till novellens öppna slut, utan tror att det finns en fortsättning. Att inte förstå att texter kan vara konstruerade på olika sätt och att det finns en konstnärlig frihet i detta leder till förvirring. Ett sätt att möta den problematiken är att se till att eleverna i undervisningen möter många olika slags texter. Undervisningen måste även här vara textnära. Ett sätt att bli uppmärksam på sådana eventuella luckor i elevernas förståelse presenteras också i nästa del, ”Att skugga intrigen”.

En annan aspekt av fiktionsförståelse innebär att eleverna inte gör skillnad på litterära karaktärer och verkliga personer eller att de läser fiktiva berättelser som om de vore verklighetsskildringar. Att relatera det man läser till egna erfarenheter anses ofta vara ett effektivt

¹ För en utförlig genomgång av dessa begrepp, se modulen *Lässtrategier för skönlitteratur* (grundskola), del 4 ”Berättarperspektiv inuti föreställningsvärldar”.

sätt att skapa läsglädje och att träda in i den fiktiva världen (se t ex Langer 2005), men om man låter sina egna känslomässiga reaktioner ta överhand riskerar det att bli problematiskt. I den novell som används av Johansson (2015) skildras en mamma som väcker starka reaktioner hos eleverna i undersökningen. Den starka aversion de känner gentemot mamman kopplas till livet utanför fiktionen och istället för att försöka förstå karaktärens roll i berättelsen, blir irritationen på den personlighetstypen (i verkliga livet) så stor att eleverna inte kan distansera sig från karaktären. Det leder i sin tur till att de inte kan förstå den lästa texten. Möjligen kan detta vara kopplat till en vana vid att läsa så kallad *faktionslitteratur*, det vill säga litteratur som ”bygger på verkliga händelser” (jfr. Årheim 2007). Här ställs man som lärare inför ett dilemma. Den starka läsoplevelsen är viktig att ta tillvara, samtidigt som läsförståelsen tycks kräva ett visst mått av distans till texten.

Gervais (2001), som stöder sig på bland andra Eco (1984), beskriver förståelse av skönlitterära texter utvecklas mellan två poler, vilka han kallar ”*lecture-en-progression*” (progressionsläsning) och ”*lecture-en-compréhension*” (förståelseläsning). Vid den första försöker läsaren fokusera på det som leder läsningen framåt. I den fasen drar man egentligen inga slutsatser. Vid förståelseläsningen är andra mekanismer verksamma och man försöker också förstå det underförstådda. Enligt Gervais går det inte att separera dessa poler från varandra. Litteraturundervisningen i skolan behöver aktivera spänningsfältet mellan polerna så att en förståelse på djupet uppstår. Ett sätt att göra det kan vara att aktivt arbeta med att hitta luckorna i texten.

Inferenser

Ett begrepp som allt oftare används inom läsforskning är *inferenser*. Att kunna göra inferenser kan översättas med förmågan att läsa mellan raderna (se t.ex. Tengberg & Olin-Scheller 2013; 2016; Weir & Khalifa 2008a, 2008b). En del inferenser gör läsaren automatiskt utan att ens reflektera över att allt i en text inte står explicit på raderna. Ett exempel på ett inte särskilt krävande tomrum är följande: ”Fred parkerade bilen. Han låste dörren.” (Kintsch & Rawson 2005:219, min övers.). Det är relativt enkelt för läsaren att komma fram till att det är en bildörr som åsyftas, men när det handlar om svårare texter eller när läsningen av någon anledning inte flyter kan ett problem vara just att läsaren inte förmår göra inferenser. Ett sätt att medvetandegöra eleverna om vikten av att göra inferenser är att systematiskt arbeta med lässtrategier.

I ett forskningsprojekt har Michael Tengberg och Christina Olin-Scheller undersökt hur det de kallar för DSU (dialogisk strategiundervisning) påverkar elevers läsförståelse². En av strategierna som eleverna får explicit undervisning i är just att ”hitta luckor och göra inferenser” (Tengberg & Olin-Scheller 2016). I arbetet med denna strategi visar läraren exempel på var det i en text kan finnas luckor och elever och lärare arbetar sedan gemensamt med att identifiera och fylla tomrummen i narrativa texter (noveller). Det ska noteras att den strategiundervisning som Tengberg och Olin-Scheller föreslår bygger på lärarens mycket aktiva roll i att lära ut strategierna. Ett viktigt inslag i den dialogiska strategiundervisningen är att läraren modellerar och explicitgör olika strategier. Undersökningen visar bland annat att denna strategiska undervisning verkar ha effekt på svaga läsare men ingen eller liten effekt på starka läsare. Dock framhålls i undersökningen att även starka läsare ibland stöter på problem, särskilt i mer utmanande texter, och kan då ha hjälp av att bli medvetna om vilka processer som är verksamma vid läsningen. Som lärare bör man emellertid vara medveten om även de starka läsarnas behov.

Detta är några exempel som aktuell forskning visar vad elever har svårt med när det gäller förståelse av narrativa texter. Som nämnts ovan är en del av dessa problem förmodligen ganska lätta att åtgärda genom att man leder eleverna tillbaka in i texten och undersöker vad det faktiskt, bokstavligen, står och vad som därmed inte är tolkningsbart eller förhandlingsbart. Ovan har visats vilka problem som kan uppstå när samspelet mellan läsare och text inte riktigt fungerar. En annan aspekt att ta hänsyn till vid undervisning i och om skönlitterära texter är hur man ska förhålla sig till litterära begrepp.

Begrepp och begreppsinnläring

Enligt Lgy 11 ska eleverna i svenska 1 bli bekanta med ”centrala motiv, berättarteknik och vanliga stildrag i fiktivt berättande” (Svenska 1, centralt innehåll). I kunskapskraven nämns därtill begreppet tema. I svenska 2 förs ytterligare begrepp in. Kursen ska innehålla ”Skönlitterära verkningsmedel. Centrala litteraturvetenskapliga begrepp och deras användning.” (Svenska 2, centralt innehåll). Vilka dessa centrala begrepp är preciseras inte någonstans men i kommentarmaterialet ges exempel: ”Skönlitterära verkningsmedel är berättartekniska och stilistiska medel som har betydelse för det intryck texten gör på läsaren. Exempel är *metaforik*, *symbolik*, *rytm* och *meter*.”. Det är inte helt otänkbart att denna skrivning har en viss påverkan på läraren så att det är just dessa begrepp som kommer lyftas fram i undervisningen. I svenska 3 heter det: ”Litteraturvetenskapligt inriktad analys av stilmedel och berättar-

² Detta forskningsprojekt är genomfört på högstadiet men resultaten är intressanta även för gymnasieskolans läsundervisning, även om elevernas läsutveckling har kommit längre där.

tekniska grepp. Litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg.” (Svenska 3, centralt innehåll). Kommentaren till detta talar om att man är fri i valet av analysmodell, men: ”Oavsett vald modell/valda modeller är det användning av litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg för att göra en textnära litterär analys som är i fokus”. Utifrån det centrala innehållet, kunskapskraven och kommentarerna är det sedan upp till läraren att bestämma vilka begrepp som ska lyftas fram.

Det finns inte så mycket forskning om hur vi lär oss och hur vi använder begrepp inom litteraturämnet. I Sverige har detta undersökts som en del av andra större studier och det har konstaterats att svenska elever och studenter oftast använder ett vardagligt språk när de ska tala eller skriva om skönlitterära texter. Bengt Sjöstedt (2013) visar i sin jämförelse av modersmålsundervisningen i Sverige och Danmark att de svenska eleverna använder en vardaglig terminologi när de talar om litteratur. Samma resultat framkommer i Torells et al. (2002) undersökning, som visar att blivande svensklärare inte använder någon litteraturvetenskaplig begreppsapparat. Thorson (2009) konstaterar att lärarstudenternas begrepps användning är ”av ospecificerad vardaglig karaktär” (s. 196). Dessa studier har inte undersökt hur begrepps inläring går till och inte heller så mycket vilken betydelse begreppskänedom har för vad man faktiskt lägger märke till i den skönlitterära texten. Detta berörs i Johanssons (2015) studie, som visar att de begrepp som förekommer används passivt för att beskriva den lästa texten, men också mer aktivt i analysen av den. I överensstämmelse med de ovan nämnda studierna kan konstateras att svenska elever i högre utsträckning använder ett vardagligt språk än de franska. Däremot visar denna studie två sidor av begrepps användningen som får direkta konsekvenser för litteraturklassrummet.

Den ena är att det faktiskt går att lägga märke till stilistiska aspekter i texten även om man inte kan sätta en begreppslig etikett på dem. Flera elever i undersökningen noterar bildspråket och talar om beskrivningarna utan att precisera detta med ett specifikt begrepp. Eleverna hittar strategier för att ta sig runt avsaknaden av begrepp, som att visa med ett citat vad man syftar på. Den andra sidan är att en välutvecklad begreppsapparat inte automatiskt leder till ökad förståelse. Det finns i undersökningen exempel på hur framförallt franska elever gör närmast katalogliknande uppräknings av stilistiska verkningsmedel som de har lagt märke till i texten (och som går att kontrollera att de stämmer) men som samtidigt uttrycker att de inte har förstått handlingen. Ytterligare en aspekt av relevans för litteraturundervisningen är att de begrepp som används ibland är vad som med Vygotskys (1978; 1997) ord kan betecknas som ”pseudobegrepp”. Det betyder att ett begrepp används, men i en annan betydelse än den vedertagna eller på ett felaktigt sätt (Johansson 2015:205).

Detta visar att begrepps inläring är komplext och att man behöver arbeta aktivt med detta i undervisningen. Man kan förstås fråga sig vad begreppen fyller för funktion egentligen om man kan lägga märke till saker utan att kunna benämna dem eller om de används till uppräknings. De flesta kan nog dock instämma i att ett fackspråk är en viktig del av ett ämnes identitet och att nivån på analysen blir högre och mer precis om man kan tala om den skönlitterära texten med en gemensam begreppsapparat. Risker för missförstånd minskar också.

Kanske finns det en risk för att man i skolan behandlar litterära begrepp ungefär som gloslistor, så att man kan bocka av att man har tagit upp dem. En enkel sökning via en sökmotor på "litterära begrepp" ger många träffar på sådana listor producerade av svensklärare runtom i landet. Även om förekomsten av dem inte säger något om hur begreppen behandlas i klassrummet, kan det möjligen vara så att de inte bearbetas särskilt aktivt. De katalogliknande uppräkningsarna som syntes i de franska elevtexterna i Johanssons (2015) undersökning kan vara en konsekvens av ett sådant förhållningssätt till begrepp.

Konsekvensen av att man kan lägga märke till språk och stil utan att kunna benämna det man sett blir att lärare behöver vara uppmärksamma på och fånga upp detta. Att eleverna själva har lagt märke till något är en utmärkt utgångspunkt för en fördjupning som leder till att begreppen integreras på ett naturligt sätt i undervisningen. I ett nästa steg behöver begreppen aktivt användas i analyser för att eleven ska lära sig dem på riktigt. Läraren har där en viktig roll som förebild.

I artikeln har fokus hittills främst legat på narrativa texter, men i det följande ges ett exempel på hur en diktanalys skulle kunna genomföras. Ytterligare ett exempel finns i undervisningsfilmen i denna del.

Ett analys exempel

I exemplet nedan används en dikt av Sonja Åkesson. Jag ger några förslag på hur läraren kan förbereda sig utifrån några reflektioner över vad som skulle kunna vara problematiskt. Det ges också några förslag på hur läraren kan arbeta med dikten tillsammans med eleverna.

Dikten som används i exemplet är denna:

Ja tack

En varm hand.

Ett varmt bo.

En varm kofta

att trä på de isande tankarna.

En varm kropp

att trä på kroppen.

En varm själ

att trä på själen.

Ett varmt liv

att trä på det isande livet.

(Sonja Åkesson, ur *Hästens öga* 1977)

Lärarens förberedelser av analysen

Vikten av noggranna förberedelser kan förstås inte nog betonas. I det följande kommer inte förberedelser av mer praktisk karaktär stå i fokus även om dessa naturligtvis är viktiga och egentligen omöjliga att separera från hur man förbereder sig genom egen läsning och analys av den aktuella texten.

I exemplet med Åkessons dikt kan förberedelserna handla om att man först gör en egen tolkning av dikten (vilken inte ska ses som ett facit till elevernas tolkningar) och relaterar denna till konkreta exempel. Det är också bra om läraren kan tänka igenom ett antal rimliga tolkningar som är textnära och relevanta. Åkessons dikt kan till exempel handla om behovet av medmänniskor i sitt liv, behovet av närhet och värme. Exempel på teman är ensamhet, utanförskap och kyla eller medmännisklighet och värme.

En aspekt som både kan betraktas som innehållslig och formell är diktens titel. Om denna relateras till innehållet får det också betydelse för hur dikten tolkas. En inte alltför djärv tolkning skulle kunna vara att titeln förstärker att det handlar om att värme och medmännisklighet är något eftersträfvansvärt. Ur ett mer formellt perspektiv kan man reflektera över varför titeln är placerad just som titel. Vad hade hänt om frasen ”ja tack” istället hade kommit sist i dikten?

Det kan vara bra att fundera över vilka begrepp och analysverktyg eleverna behöver för att kunna analysera dikten. Den här aktuella dikten är uppbyggd på *kontrasterna* mellan kyla och värme, genom att ord som varm och isande ställs emot varandra. För att prata om diktens konstruktion behöver man här också lyfta fram *anaforen* som stilmedel, eftersom den blir betydelsefull. En del elever (även på gymnasiet) är ovana vid dikters fria form och tror att alla dikter ska ha slutrim. Likaså går det att aktualisera de exempel som ges i styrdokumentet, rytm och meter, genom att jämföra dikten med andra dikttyper. Utifrån hur man tidigare har arbetat med lyrik kan det alltså finnas anledning att diskutera vad en dikt egentligen är och hur den skiljer sig ifrån prosatexter. I det sammanhanget blir det också relevant att tala om vilka andra mönster som finns i *Ja tack* – exempelvis just anaforen. Dikten är också konstruerad utifrån andra upprepningar som skapar en rytm. Samtidigt kan man se att det inte är samma mönster genom hela dikten, då de två första versraderna bara innehåller meningar med tre ord, medan de kommande också följs av frasen ”att trä på” där kontrasten mellan värme och kyla också framträder tydligt. Ytterligare ett mönster i dikten kan *assonansen* sägas vara. Det är samma ljudbild som återkommer i till exempel *varm, hand, tankarna*, respektive *bo, kofta, kropp* och *kropparna*. Ett annat begrepp, som ju också lyfts fram i ämnesplanerna, är *metaforik*. I Åkessons dikt finns det flera metaforer som inte borde vara omöjliga för eleverna att identifiera, men det är förstås bra om läraren redan innan också har tänkt igenom hur dessa kan hanteras. I det sammanhanget är det också viktigt att förhålla sig till de elever som inte har svenska som modersmål. En viktig aspekt att ta hänsyn till är att just bildspråk kan vara mycket svårt att förstå på ett språk som man håller på att lära sig. Flerspråkiga elevers läsningar av det lyriska språket kan dock vara en tillgång i tolkningsprocessen genom att de kan bidra med perspektiv hämtade från sitt modersmål. Detta

kan möjligen ses som ett sidospår, men kan utvecklas till en intressant diskussion om bildspråkets kulturella sidor.

Syftet med lärarens egen analys är dels att själv förstå dikten, dels att förbereda sig på vad som kan komma upp i elevernas läsningar. Det är omöjligt att vara förberedd på alla tänkbara situationer och att uttala sig generellt om vad i en skönlitterär text som skulle kunna vara problematiskt för olika läsare. Lärare som arbetar med en klass som de känner väl har större möjlighet att redan i förväg veta vad som utgör potentiella hinder i texten, men olika aspekter kan framstå som utmanande beroende på vem som läser texten och i vilket sammanhang.

Diktanalys i klassrummet

Ett sätt att närma sig den skönlitterära texten är att starta i elevernas spontana läsningar. Utan närmare introduktioner (hur omfattande dessa är beror på syftet med övningen) kan eleverna uppmanas att läsa dikten tyst och vid läsningen markera sådana ställen som de särskilt lägger märke till. Den spontana läsningen är ofta ganska avslöjande, dels för elevernas allmänna förhållande till den skönlitterära texten (t.ex. om deras läsningar leder in i texten eller bort ifrån den), dels för var förståelseproblem uppstår, det vill säga vilka delar av den lästa texten som bjuder motstånd. Detta är en metod som ibland används inom den litteraturdidaktiska forskningen för att få fatt i vad elever lägger märke till vid en icke styrd läsning (jfr. t.ex. Johansson 2015, Torell 2002) och den kan med fördel också användas i klassrummet. Eleverna kan få några minuter på sig att tyst läsa igenom dikten och skriva ner några saker som de reagerar på vid läsningen. Dessa kommentarer blir sedan underlag antingen för gruppdiskussioner eller för diskussion i helklass (jfr. även del 7). Utifrån elevernas svar bygger man sedan upp ett undervisningsförlopp, där en viktig del består i att man försöker utröna vad i texten som skapar deras reaktioner.

Att låta elever kommentera vad de lagt märke till vid läsningen är ett effektivt sätt att få syn på *hur* de faktiskt uppfattar en text och var eventuella svårigheter ligger. Det kan också vara ett bra sätt att visa eleverna hur olika vi ibland läser. Ett samtal om texten kan då ta sin utgångspunkt i olika tolkningar av textens tomrum och sedan leda tillbaka in i vad det bokstavligen står. Målet med en sådan övning är dels att visa eleverna hur man gör välgrundade och rimliga tolkningar, dels att öka deras kännedom om de ofta problematiska strukturerna. Arbetet nära texten kan sedan fortskrida både muntligt och skriftligt. Det är viktigt att analysen inte stannar vid dessa första intryck utan att man arbetar vidare och att läraren då bygger stödstrukturer för det fortsatta arbetet och hjälper eleverna att röra sig in i och ut ur texten.

Detta öppna sätt att närma sig den skönlitterära texten är en början, ett första steg in i den litteraturanalytiska världen. Det innebär emellertid inget hinder mot att man också med mer avancerade elever med längre erfarenhet kan starta i den spontana läsningen. Nästa steg är leda eleverna vidare. Hur detta går till beror på syftet med den aktuella undervisningsaktiviteten och man bör utgå ifrån den nivå där eleverna befinner sig. Att dela ut en lista med

begrepp som ska läras in som glosor är sällan särskilt fruktbart. En mer framkomlig väg kan då vara att benämna det eleverna själva lyfter fram i sina första läsningar. Det är inte otänkbart att eleverna vid läsningen av Åkessons dikt lägger märke till upprepningarna och de mönster som finns och då faller det sig naturligt att lyfta fram de begrepp som behövs.

I en del läromedel, och säkerligen hos en del lärare, finns det mallar och modeller som eleverna ska följa vid lyrikanalys. Att tillhandahålla ramar för lyrikanalysen kan både vara en för- och en nackdel. Aslaug Fodstad Gourvennec (2016) visar i en norsk studie att elever som ser tillbaka på den litteraturundervisning de fått under gymnasietiden ser på analysmodeller på olika sätt. En del av dem anser att de ”recept” som läraren tillhandahållit hjälpt dem att bli självständiga litteraturanalytiker som själva väljer när det är lämpligt att använda begrepp som analysverktyg. Andra betraktar ”recepten” som hämmande och att de genom att följa en strikt analysmodell riskerar att missa viktiga infallsvinklar och aspekter av texten. De slutsatser man kan dra av detta är att läraren måste navigera med förnuft. Eleverna behöver ett antal analytiska verktyg och de behöver successivt skolas in i litteraturämnet. Ett sätt att skola in dem i litterär analys är just att börja i det spontana och naiva.

Det finns som ovan visats forskning som tyder på att brister i läsförståelsen kan vara kopplade till att elever har lämnats alltför ensamma med sin läsning och till att texten kanske inte alltid bearbetas genom gemensam närläsning. För att öka förståelsen för berättartekniska grepp behöver eleverna få hjälp med att gå i närkamp med texten och tillsammans med läraren identifiera centrala passager i en skönlitterär text som är potentiellt problematiska. Att arbeta med närläsning innebär inte att man ska utesluta det som kan kategoriseras som upplevelseläsning. Dock behöver skolläsningen tillföra något mer och något annat än fritidsläsningen. En skolläsning kan mycket väl ta sin utgångspunkt i den spontana känslomässiga reaktionen, men behöver sedan leda vidare in i texten.

Referenser

- Agrell, Beata (2009). ”Mellan raderna? Till frågan om textens appellstruktur”. I Thorson, S. & Ekholm, C. (red.) *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Göteborg: Daidalos
- Culler, Jonathan (2011). *Litteraturteori. En mycket kort introduktion*. Stockholm: Liber.
- Fish, Stanley (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge & London: Harvard University Press.
- Gervais, Bertrand (2001). ”Sans fin, les terres. L’occupation des sols au risque d’une définition des pratiques de lecture.” I Tauveron, C. (red.) *Comprendre et interpréter le littéraire à l’école et au-delà*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Gourvennec, F., Aslaug (2016). ”Litteraturfaglig praksis: Avgangselevers retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole”. I *Nordic Journal of Literary Research*, vol. 2, 2016, s. 1-18.

- Iser, Wolfgang (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Johansson, Maritha (2015). *Läsa, förstå, analysera. En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. Linköping: Linköpings universitet.
- Kintsch, Walter & Katherine A. Rawson (2005). "Comprehension". I Snowling, M. & Hulme, C. (red.). *The Science of Reading: a Handbook*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Langer, Judith A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- McCormick, Kathleen (1994). *Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Pieper, Irene & Dorothee Wieser (2012). "Understanding metaphors in poetic texts: towards a determination of interpretative operations in secondary school students' engagement with imagery". *L1-Educational Studies in Language and Literature*, vol. 12, s. 1-26.
- Rosenblatt, Louise M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjöstedt, Bengt (2013). *Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid. Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier*. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences.
- Tengberg, Michael & Christina Olin-Scheller (2013). "Improving Reading and Interpretation in Seventh Grade: A Comparative Study of the Effects of Two Different Models for Reading Instruction". *Education Inquiry*, vol. 4, no 4, December 2013, s. 689-713.
- Tengberg, Michael & Christina Olin-Scheller (2016). "Novelläsning i årskurs sju". I Michael Tengberg & Christina Olin-Scheller (red.) *Läsa mellan raderna*. Malmö: Gleerups.
- Thorson, Staffan (2009). "Att följa den röda tråden... Om studenters interaktion med prosafiktion". I Thorson, S. och Ekholm, C. (red.) *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Göteborg: Daidalos.
- Torell, Örjan (red.) (2002). *Hur gör man en litteraturläsare?: om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland: rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture*. Härnösand: Institutionen för humaniora.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev S. (1997). *Thought and Language*. Cambridge Massachusetts: MIT Press.
- Weir, Cyril & Hanan Khalifa (2008a). "A cognitive processing approach towards defining reading comprehension". *Cambridge Esol: Research Notes*, issue 31, February 2008, s. 2-10.
- Weir, Cyril & Hanan Khalifa (2008b). "Applying a cognitive processing model to Main Suite Reading Papers". *Cambridge Esol: Research Notes*, issue 31, February 2008, s. 11-16.

Obs lämna sidhuvudet tomt. Loggor och info om skolform skapas automatiskt

Årheim, Annette (2007). *När realismen blir orealistisk. Litteraturens "sanna" historier och unga läsares tolkningsstrategier*. Växjö: Växjö University Press.