

Skönlitteraturens roll i modersmålsundervisning i årskurs 7–9 och gymnasiet

Björn Kindenberg, Stockholms universitet
Lusia Maurer, Språkcentrum, Stockholms stad

En ögonblicksbild från modersmålsundervisning om litteratur

Vi befinner oss på en gymnasieskola i Stockholm. En grupp elever, som läser kursen modersmål ryska, samtalar livligt om Tjechovs pjäs *Måsen*, som de nyligen läst och även varit och sett i en bearbetning av den brittiske dramatikern John Donnelly. Tjechovs pjäs inleds med att den unge dramatikern Treplevs experimentella pjäs framförs, men blir hånad av publiken. Donnellys version är en vidareutveckling av handlingen i denna ”pjäs i pjäsen”. Dessa rysktalande modersmålselever har nu av sin lärare ställts inför uppgiften att skriva ett eget filmmanus med utgångspunkt i *Måsen* och som sagt är diskussionen engagerad¹:

Nastya: Man kan iscensätta det som om alla händelser i pjäsen äger rum i Treplevs huvud. I hans sinne möts *Måsens* karaktärer och författarna till ryska klassiker. I slutet av pjäsen, av bruset i huvudet, blir han galen och skjuter sig själv. Det är som vid schizofreni, när det är många röster i huvudet.

Yura: Varför är det nödvändigt att göra hjälten psykiskt sjuk och i allmänhet diagnostisera litterära karaktärer? Vad har detta med saken att göra?

Nastya: Han betar sig som en instabil person. Men jag säger inte att det ska göras så. Jag berättar bara hur jag skrev mitt manus till filmen.

Läraren: Bråka inte. Alla har rätt till sin egen tolkning. Vi har en kreativ verkstad. Alla tankar är värdefulla för oss.

¹ Citaten är översatta från ryska till svenska av den modersmålslärare som samförfattat denna text. Alla namn är fingerade.

Yura: Tvärtom. Huvudkaraktären i vår version skulle hitta meningen med livet och överleva. Den här tolkningen passar synen på människan i ryska klassiker mycket bättre. Det vet vi nu efter att ha läst och analyserat både Tjechovs verk och andra ryska författare.

Det här exemplet från en modersmålsundervisningsgrupp visar att litteratur, i det här fallet Tjechovs *Måsen* (1895/2010), förmår beröra och engagera, även långt efter att den skrivits. Att låta sig beröras av – och bli hjälpt att tolka – litteratur kan ses som en av skolans viktigaste uppgifter.

I den här texten kommer vi att beskriva en teoretisk grund för litteraturundervisning i ämnet modersmål, med utgångspunkt i bilden av litteratur som en mångbottnad företeelse; en företeelse som kräver såväl närläsning som att man betraktar texten ”utifrån”. Vi kommer att använda oss av tre teorier och teoretiker: **dialogicitet** (Bakhtin, 1981), **kulturella minnen** (Lotman, 1990) och **hermeneutik** (Gadamer, 2013). Dessa fungerar tillsammans som ett sätt att tänka kring vad det innebär att läsa skönlitteratur i skolan. Vi återkommer i texten till det inledande undervisningsexemplet om *Måsen*, för att illustrera teorierna. Vidare introduceras i texten ett antal begrepp; **textuniversum**, **re-presentationer** och **skapande tolkning**, vilka används för att knyta teorierna till praktisk undervisning. I den tillhörande momenttext B beskrivs en konkret modell för arbete med textuniversum som utgångspunkt.

Skönlitteraturens roll – i modersmålsundervisning och i samhället

Såväl kursplaner som ämnesplaner för modersmål lyfter fram att kunskaper i det egna språket är viktigt både för att förstå och ta ställning till fenomen i omvärlden. Att tillägna sig skönlitteratur på sitt modersmål ses i styrdokumentet som ett viktigt verktyg för en sådan omvärldsförståelse. I ämnesplanen för kursen Modersmål 2 nämns att de skönlitterära texter som ska behandlas är sådana som speglar ”samhället och kulturen i språkområdet, i vår tid och förr i tiden” (Skolverket, 2022). Dessa verk ska också läsas – och levandegöras – i jämförelse med texter från svensk litteratur.

Det inledande utdraget från en elevdiskussion om pjäsen *Måsen* visar hur ett sådant levandegörande kan se ut i modersmålsundervisning. En undervisning som levandegör litteraturen utvecklar och stärker såväl den personliga som den kulturella identiteten. För att synliggöra denna funktion läste och diskuterade klassen, inför arbetet med pjäsen, det tacktal som den ryske poeten och författaren Joseph Brodsky höll då han tilldelades nobelpriset i litteratur år 1987. Eftersom Brodskys tal på ett lekfullt sätt berör de teorier vi kommer att använda oss av, så återger vi här innehållet.



I sitt nobelpristal målade Brodsky upp en underfundig bild av hur konsten och litteraturen omstörtar maktens ordning, den ordning som grundar sig på kontroll, administration och mätbarhet:

De små nollar som ivrarna för det allmänna bästa och massornas apostlar helst manövrerar med, fyller konsten med 'punkt, punkt, komma och minus', och förvandlar på så vis varje nolla till en låt vara inte alltid vacker men dock mänsklig nuna. (Brodsky, 1988, s. 65)

Som synes har vi valt att illustrera Brodskys ord med en tecknad bild, det Brodsky kallar en "mänsklig nuna", skapad av konsten, eller i vårt fall litteraturen. Med hjälp av Brodskys på en gång humoristiska och allvarsamma bild kunde alltså läraren till eleverna förmedla skönlitteraturens uppgift: att ge människan en känsla av individualitet i stället för påtvingad enhetlig ordning. Med Brodskys ord ger litteraturen människan en känsla av individualitet som "förvandlar henne från samhällsdjur till en person" (ur Brodskys nobelpristal, s. 64).

Brodskys bild visar att skönlitteratur är något komplext. Skönlitteratur har inte en på förhand given tolkning som det gäller att "lära sig" att se och förstå, såsom litteraturtolkning kanske ofta uppfattas i skolan. Tvärtom är det litteraturens uppgift, om vi ska tro Brodsky, att kasta om den förgivettagna ordningen, på ett sätt som får läsaren att se på världen med nya ögon.

Konsten att läsa skönlitteratur – teoretiska perspektiv

Brodskys bild fungerar också på flera sätt bra för att förstå de teorier – dialogicitet, kulturellt minne och hermeneutik – som vi tar upp i detta avsnitt. Tillsammans ger dessa teorier ett sätt att se på skönlitteratur i undervisning. I avsnittet knyter vi an dels till Brodskys bild, dels till det inledningsvis exemplifierade undervisningsområdet där modersmåls elever arbetade med pjäsen *Måsen*. Avsnittet följs av en beskrivning av textuniversum, en konkret modell för att arbeta med skönlitteratur utifrån de beskrivna teorierna.

Dialogicitet: skönlitteratur är röster i dialog

Brodskys bild illustrerar också en annan viktig aspekt av skönlitteratur, nämligen att den på sätt och vis låter oss gå in i en dialog med andra människors erfarenheter. På motsvarande sätt möter eleverna i det inledande elevexemplet pjäsen *Måsen* med sina erfarenheter och går – i detta fall på ett mycket påtagligt sätt – i dialog med texten. Vi vill hävda att det är viktigt att se litteraturen just så, som en del av en över lång tid utsträckt dialog mellan människor – och texter – genom historien och inom och mellan olika kulturella sammanhang.

En sådan syn på litteratur är vackert fångad i Umberto Ecos roman *Rosens namn* som utspelar sig i ett medeltida kloster. I en scen i boken målar huvudpersonen William av Baskerville för den unge munken Adso (bokens berättare) upp en bild av hur texterna i klosterbiblioteket så att säga ”talar till varandra”, varvid den unge Adso nästan tycker sig kunna höra bokrullarna mumla sinsemellan. Vad Eco vill säga oss är att skönlitteraturens texter alltid är tillkomna som en respons på något som sagts tidigare; de är yttranden i en historiskt sett utsträckt och pågående dialog. Denna dialog innefattar inte enbart författarna till de litterära verken, utan också den läsare som möter och tolkar texten utifrån sin bakgrund och sitt sammanhang.

Ecos bild av de talande böckerna är i sin tur hämtad från litteraturvetaren och filosofen Mikhail Bakhtin vars tankar sammanfattande benämns som **dialogicitet** (Bakhtin, 1981). Bakhtins tankar går alltså ut på att texter är en form av repliker, eller yttranden, som inte bär mening i sig själva, utan vars mening uppstår när de möter en mottagare det vill säga läsaren av texten.

Det betyder dock inte att läsaren ensam avgör yttrandets mening. De skönlitterära texterna har ju tillkommit som repliker på andra yttranden (andra texter) där det historiska och kulturella sammanhanget för tolkningen har ett avgörande inflytande. Genom att sätta in eleverna i olika sådana sammanhang kan deras tolkning av litteraturen fördjupas. Eleverna som diskuterar sin bearbetning av *Måsen* (se inledningsvis) hade exempelvis tagit intryck av sina föregående studier av rysk klassisk litteratur och ville i den egna versionen låta huvudpersonen Treplev möta dessa författare. Detta leder i elevernas samtal till ett spännande utforskande – och en fördjupad tolkning – av vad som är verkligt och skenbart.

Dialogiciteten uppstår både i förhållande till litteraturen och i förhållande till andras tolkningar. I en utvärdering av arbetsområdet vittnar en av eleverna om att arbetssättet gjort att eleven gått i dialog med både kamrater, sig själv och med klassiska texter:

Tack vare läsning av klassiker började jag fundera över viktiga filosofiska frågor och fick möjlighet att samtala om dem med mina kamrater på lektioner som gav mig många insikter om litterära verk, människor och om mig själv. (Kristian)

I nästa avsnitt kommer vi att följa en annan tråd från Kristians utvärdering av arbetsområdet, en tråd som handlar om hur den litteratur som används i undervisningen kan påverka både elevernas syn på den tid då verket tillkom, och deras syn på nutiden.

Kulturellt minne: skönlitteraturen ger individen tillgång till kollektivet

Som vi redan varit inne på är det begränsande att se litteraturen som en form av föremål som ska undersökas och analyseras utifrån ett antagande om att det finns en ”rätt” tolkning. Men det är samtidigt begränsande att föreställa sig att litterära verk kan tolkas

hursomhelst. Litteraturvetaren Juri Lotman har beskrivit litterära verk, och andra konstnärliga uttryck, som att de ger uttryck för ett **kulturellt minne** (Lotman, 1990). Med kulturellt minne avser Lotman en form av kollektivt medvetande; en för författaren och läsaren åtminstone delvis gemensam, kulturellt betingad tolkning av historiska och samhälleliga händelser, idéer och omständigheter. Detta kollektiva medvetande kan författaren anspela på i förvissning (eller åtminstone förhoppning) om att läsaren delar dessa kulturella koder. På ryska använder Lotman uttrycket ”ett minne av kulturen” för att beskriva vad han menar med kulturellt minne. På svenska skulle man kanske kunna säga att ”kulturellt minne” på sätt och vis betyder det vi menar med ”kulturminnen”, det vill säga historiska händelser och erfarenheter som finns kvar i det kollektiva medvetandet. Av den anledningen är det alltså viktigt att elever, som vi varit inne på ovan, får bekantskap med en kulturell och historisk kontext för de verk de tar del av.

Det kollektiva minnet skiljer Lotman från det personliga minnet, där författaren vänder sig till läsaren som en enskild individ, exempelvis i form av ett personligt brev eller en kärleksdikt om någon poeten närstående. I en sådan typ av text kan författaren komma med anspelningar och formuleringar som bara är kända för de berörda: författaren och den författaren vänder sig till. Det går dock, menar Lotman, att läsa även en från början privat förmedlad text som en text riktad till en allmän mottagare.

Det kulturella minnet innefattar kulturspecifika idéer, ideal och referensramar. Ett exempel skulle kunna vara svenskars omtalade förhållande till naturen. I arbetsområdet om *Måsen* fick eleverna själva reflektera över vad som hindrade och underlättade deras förståelse av Tjechovs pjäs. Eleven Daniel reflekterade på följande sätt:

Jag tror att det är lättare för oss att förstå Tjechovs pjäs för att vi växte upp med rysk kultur. Även de som föddes i Sverige har en eller båda rysktalande föräldrar, det finns ryska böcker och ryska filmer hemma. Och självklart är det lättare för oss för att vi läste och analyserade flera klassiska litteraturverk i vår modersmålskurs. Vi har försökt att förstå författarnas syn på människan och världen.

Daniels reflektion illustrerar här det Lotman menar med kulturella minnen, det vill säga att litteraturen både ger tillgång till och är en del av en kollektiv förståelse. Precis som Daniel tar upp är det viktigt att i undervisningen se litterära verk som en del av en helhet. Som Daniel nämner så analyserades inledningsvis i arbetsområdet om *Måsen* olika klassiska litterära verk inom rysk litteratur.

I det utdrag från elevernas samtal om sin egen pjäs, som vi återgav inledningsvis i denna text, kan man se att eleverna aktivt diskuterar olika sätt att förstå och gestalta pjäsens karaktärer. Nastya menar att hon tolkat huvudkaraktären Treplev som psykiskt sjuk, men påpekar att det finns olika möjliga tolkningar. Som vi varit inne på tidigare, i

beskrivningen av Brodskys syn på litteraturen, skapas i mötet mellan läsaren och författaren tolkningsmöjligheter snarare än färdiga tolkningar.

De kulturella minnena är alltså något som går i dialog med läsaren. Eller kanske snarare med det läsaren *gör* med texten, som i det här fallet att skapa en ny pjäs av Tjechovs pjäs. Lotman uttrycker detta som att ”texter från äldre perioder förs in i kulturen och, i interaktion med samtidsmekanismer, skapas en bild av det förflutna, som kulturen för in i historien och som, likt en aktiv deltagare i en dialog, påverkar nutiden” (Lotman, 1990, s. 272). Även om Lotman uttrycker sig en smula invecklat, så menar vi att det han säger har stor relevans för läsning av litteratur: ett aktivt arbete med skönlitteratur, som ger insyn i den kulturella historien kring de verk som läses, kan bidra till att utveckla elevers förståelse både för historien och för nutiden. I den litteraturundervisning vi här illustrerat bekräftades detta av eleven Adrians reflektioner över det egna arbetet:

Man undviker ofta att läsa klassisk litteratur för att man tycker att dess innehåll angår oss inte längre, det är föråldrat. Under lektionerna kom vi till slutsatsen att många teman och idéer fortfarande är viktiga och aktuella för oss.

Litteraturens aktualitet fick i det här fallet Adrian och hans kamrater att aktivt skapa en pjäs där klassiska författarpersonligheter och ungdomar av idag möttes i ett samtal om teman i Tjechovs pjäs. Innan vi presenterar en undervisningsmodell för hur ett sådant aktivt arbete kan ta form, vill vi ta upp vad det innebär att tolka konst och litteratur.

Hermeneutik: läsning av skönlitteratur är ett samspel mellan delar och helhet

Bilden med Brodskys ”mänskliga nuna” synliggör en viktig aspekt av läsning av skönlitteratur: att läsa skönlitteratur handlar både om att ta sig an texten del för del och om att se till texten som en helhet – och som en del av en ännu större (kulturellt betingad) helhet. Brodskys skiljetecken och ”nolla” skulle helt enkelt inte betyda särskilt mycket tagna var för sig, utan ansiktets helhet.

Ansiktsfiguren används ibland för att illustrera **hermeneutiken**, som kan beskrivas som en ansats för att tolka konst och litteratur. Inom hermeneutiken är det vanligt att likna förståelsen av konst vid en cirkel (den så kallade hermeneutiska cirkeln), där betraktaren behöver röra sig mellan delar och helhet för att förstå verket. Hermeneutik är en form av tillvägagångssätt i möte med texter, som praktiserats teologiskt av kyrkan sedan tidig medeltid. I det här sammanhanget stöder vi oss dock på senare, mer filosofiska uttolkningar av begreppet, främst som det använts av filosofen Hans-Georg Gadamer.

Enligt Gadamer (2013) är upplevelsen av litteratur något som visar en sanning; på samma sätt som vetenskapen visar sanningar, om än med andra metoder. Gadamer värjer sig mot ordet ”metod” och vill hellre se den hermeneutiska cirkeln som ett förhållningssätt. Det handlar alltså inte om att följa på förhand givet tillvägagångssätt

”från del till helhet och sedan tillbaka igen”, utan om att vara medveten om att delar och helhet är beroende av varandra. I undervisningssammanhang är det ofta frestande, och ibland också det enda praktiskt framkomliga, att arbeta utifrån någon form av metod. Vi vill därför inte avskaffa metoder, tvärtom vill vi i nästföljande avsnitt försöka åskådliggöra en modell för att arbeta med skönlitteratur. Dock vill vi understryka att den hermeneutiska läsningen är ett *förhållningssätt* till text snarare än en metod i sig: den hermeneutiska cirkeln ger *tolkningsmöjligheter*, men inte färdiga tolkningar.

Förhållningssättet innebär att en skönlitterär text måste ses som något som kan ”drabba” läsaren, snarare än något som har en betydelse som går att nå fram till med en metod. Gadamer skriver att ”det är som en dolkstöt, när vi oförberedda och värnlösa drabbas av det övermäktiga hos ett övertygande verk” (Gadamer, 2013, s. 91). Det finns med andra ord inget färdigt budskap ”mellan raderna” i texten, som kan plockas fram genom att analysera textens delar. I den modersmålsundervisning som vi refererat till i den här texten fick eleverna, som bedömningsunderlag för läraren, svara på frågor efter sin läsning av ryska litterära verk. Här gick det att se att eleverna i mötet med litteraturen och undervisningen kommit till många insikter som går i linje med Gadamer tankar, som i följande exempel, hämtade från elevernas reflektioner kring *Måsen*:

Syftet med texten är att uppmuntra läsaren att reflektera över de frågor som ställs där och inte att hitta ett budskap.

Det finns inget konkret budskap i texten, på eller mellan raderna. Texten kan ha så många budskap som läsaren söker efter.

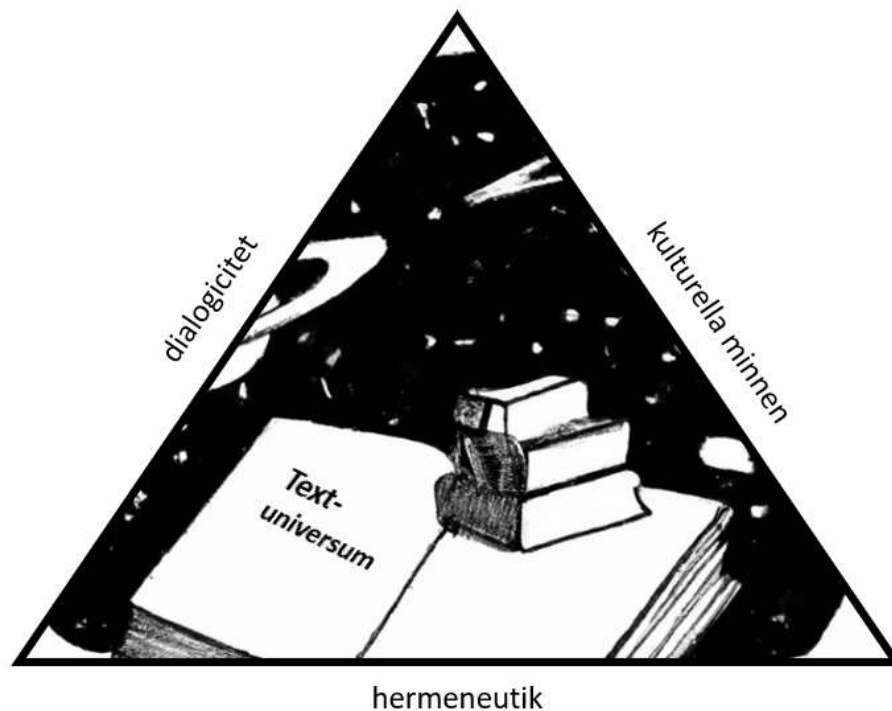
Vi menar att dessa insikter hos eleverna, även om de är spirande och begynnande, varit mycket viktiga för deras fortsatta arbete med skönlitteratur. Modellen för detta fortsatta arbete beskrivs i följande avsnitt, till vilket de teoretiska perspektiven sammantaget utgör en fond.

Textuniversum: En modell för undervisning om skönlitteratur

I det här avsnittet introducerar vi begreppet **textuniversum**, som en modell för att arbeta med skönlitteratur i modersmålsundervisning. Figur 1 visar hur vi föreställer oss att de teoretiska perspektiv vi beskrivit ramar in ett arbete med textuniversum.

Figur 1.

Textuniversum och de teoretiska perspektiven



Vad menar vi då med ”textuniversum”? Det är ett teoretiskt begrepp som använts i olika sammanhang, men här utgår vi från litteraturredaktörerna Anette Svenssons och Therése Haglinds beskrivning:

Det är vanligt att ungdomar använder berättelser på ett gränsöverskridande sätt, till exempel ser filmen, läser boken, spelar spelet, lyssnar på soundtracket och tittar på tv-serien, det vill säga de deltar i textuniversum. Ett textuniversum bygger på att en berättelse, eller delar därav, återskapas i olika text- och medieformat (Svensson & Haglind, 2020, s. 166)

Kända exempel på textuniversum är till exempel *Harry Potter* och *Game of Thrones*. Från början var dessa titlar böcker, men händelserna, karaktärerna och miljöerna i dem har gestaltats i många andra versioner, som på olika sätt hänger ihop med originalberättelsen, exempelvis i form av rollspel, TV-spel, filmatiseringar, tecknade serier, dramatiseringar med mera. Ibland förhåller sig de olika versionerna nära till originalet, ibland förändras grundberättelsen och dess karaktärer. På det viset uppstår nya tolkningar av det lästa. I det följande använder vi ordet **kärntext**, när vi syftar på själva originalberättelsen, och begreppet **re-presentation** för att tala om olika versioner (filmatiseringar, spelversioner, osv.) av originalberättelsen.

Som figur 1 vill illustrera är textuniversum en sorts metafor för omskapandet (och nyskapandet) av litterära världar. Det är naturligtvis inget nytt fenomen i sig. Människan har ju sedan länge framfört religiösa, konstnärliga eller folkloristiska berättelser i olika former: muntligt traderat, i form av poesi, dramatiseringar, operor och så vidare. Att i undervisning arbeta med skönlitteratur som del av textuniversum är dock ett mer nutida fenomen. Som Svensson och Haglind är inne på i citatet ovan, så är detta ett arbetssätt som fått ökat intresse i en tid när ungdomars mediekonsumtion både ökat och breddats – men där samtidigt läsningen av det traditionella formatet tryckt litteratur har minskat.

Textuniversumbaserat arbetssätt öppnar för flera möjligheter. En sådan möjlighet är att jämförelser mellan olika re-presentationer och kärntexten gör att eleverna får upp ögonen för olika tolkningsmöjligheter i texten. En ytterligare möjlighet är att eleverna, om de själva involveras i att göra bearbetningar från kärntext till re-presentationer, tvingas till vad vi här valt att kalla en **skapande tolkning**. Med det menas att eleverna, när de ska gestalta litterära karaktärer, miljöer och/eller händelseförlopp i en ny uttrycksform, ”tvingas” både läsa nära texten och att sätta in det lästa i ett nytt sammanhang.

I det textuniversumbaserade arbetsområde som vi återkommande i denna text refererar till, ställdes eleverna inför uppgiften att göra en tolkning av Tjechovs pjäs *Måsen* (som alltså utgjorde arbetsområdets kärntext). Arbetet med den egna tolkningen, som eleverna valde att göra i form av en pjäs, hade föregåtts av en lärarledd genomgång av klassisk rysk litteratur och också av att läraren vägledde eleverna genom läsningen av originalpjäsen. I denna genomgång, som alltså syftade till att för eleverna tillgängliggöra det vi kallat *kulturellt minne*, introducerade läraren klassiska ryska verk (Pusjkin, Lermontov, Gogol, Dostojevskij) och hur dessa ingår i ett ryskt idéhistoriskt sammanhang och i utvecklingen av olika litterära stilar och inriktningar. Arbetet fördjupades sedan genom att eleverna själva läste och reflekterade kring verken, samt fick se olika re-presentationer; dels en teateruppsättning baserad på dramatikern John Donnelly's version av *Måsen*, dels episoder från olika filmatiseringar och inspelade dramatiseringar.

Donnelly's bearbetning av *Måsen* är i sig en re-presentation, men även Dramatens produktion (i regi av Lyndsey Turner) kan sägas fungera som en ytterligare form av re-presentation. Med dialogicitetsperspektivet kan vi se de olika versionerna som en form av repliker på varandra; på olika sätt förhåller sig Tjechovs, Donnelly's och Turners ”texter” till varandra. Men dialogicitetsperspektivet inbegriper också den som tar del av texten, det vill säga i det här fallet eleverna.

Elevernas replik i detta sammanhang blev, som nämnts, en egenförfattad pjäs, vilken de framförde och filmade. Eleverna hade i sina samtal om de olika re-presentationerna, och mot bakgrund av lärarens undervisning om det större ryska litterära sammanhanget

Tjechov var en del av, kommit att ifrågasätta Donnelly's version. Eleverna upplevde denna version som alltför psykologiserande, medan de menade att Tjechovs pjäs rör sig på ett mer existentiellt och filosofiskt plan. I sin pjäs valde eleverna att låta karaktärer i *Måsen* möta ryska författarpersonligheter, såsom Dostojevskij, Gogol och även Tjechov själv, som tillsammans för ett samtal om livets mening och själens natur.

Vi går inte närmare in på elevernas tolkning här, men vi kan konstatera att det är fråga om en skapande tolkning, där eleverna, för att kunna skapa sin pjäs, "tvingas" ta ställning till likheter och skillnader mellan de olika versionerna. Vidare kan vi notera att läraren genom sin undervisning hade en viktig roll i att bereda eleverna tillträde till ett ryskt litterärt kulturellt minne. Men vi kan också se att det här inte enbart handlade om att presentera klassikernas innehåll, utan också om att eleverna så att säga fick gå i en aktiv dialog med det kulturella minnet, i enlighet med vad Lotman (se ovan) beskrivit.

Man kan säga att eleverna i sitt arbete rörde sig i det som vi ovan beskrivit som en hermeneutisk cirkelrörelse mellan delar och helhet. För att skapa en förståelse av pjäsens delar, karaktärernas yttranden, krävdes att de också skapade en gemensam förståelse för helheten. Som vi såg av det inledande utdraget, där eleverna hamnar i en ordväxling om hur karaktärerna ska tolkas, så kan en förhandling, med fördel skulle vi vilja säga, präglas av viss kamp och motsättningar. Även om arbetsgången är linjär, är det viktigt att komma ihåg att elevernas skapande tolkning är dynamisk: framväxande, dialogisk och i aktiv rörelse mellan delar och helhet.

Elevernas slutliga gemensamma tolkning är förstås inte den enda sanna tolkningen. Snarare kan vi, fortfarande med hermeneutiken som utgångspunkt, tänka oss att eleverna gemensamt skapar tolkningsmöjligheter, inte en färdig tolkning. Det textuniversumbaserade arbetets mittpunkt är med andra ord elevernas *skapande tolkningar*; där den skapande processen i sig *är* själva tolkningen. Som vi försökt visa med våra tre teoretiska perspektiv, är det dock inte så att tolkning av skönlitteratur är ett rent subjektivt fenomen. Tolkningen sker i dialog med textens författare, den bär spår av kulturella minnen och den förhåller sig hela tiden till *textens* delar och helhet. Olika skönlitterära verk ger alltså upphov till olika tolkningar. Det verken har gemensamt är att i den tolkande läsningen framträder, såsom Brodsky formulerat det och så som eleverna i vårt undervisningsexempel fick erfara, människans individualitet.

Referenser

- Brodsky, J. (1988). *En plats så god som någon*. Wahlström & Widstrand.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Eco, U. (2006). *Rosens namn* (3:e pocketuppl.). Bromberg.
- Gadamer, H. (2013). *Konst som spel, symbol och fest*. Dualis.
- Lotman, J. M. (1990). *Universe of the mind: A semiotic theory of culture*. Tauris.
- Persson, M. (2012). *Den goda boken: samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Studentlitteratur.
- Skolverket (2022). *Modersmål kursplan SKOLFS 2022:219*. Skolverket.
- Skolverket (2022). Ämne – Modersmål 2 [Ämnesplan]. Hämtad 2023-11-15, från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMOE%26courseCode%3DMOEXXX02%26version%3D2%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3#anchor_MOEXXX02
- Svensson, A., & Haglind, T. (2020). Textuniversum och gränsöverskridande lärande: Att arbeta med kreativt lärande i gymnasieskolans litteraturundervisning. I N. Elf, T. Høegh, K. Kabel, E. Krogh, A. Piekut & H. Rørbech (red.), *Grænsegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag* (s. 165–184). Syddansk Universitetsforlag og Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning.
- Tjechov, A. (1895/2010). *Tjajka, Djadja Vanja, Tri sestry, Visjnevyy sad* [Måsen, Onkel Vanja, Tre systrar, Körsbärsträdgården]. Astrel.