



LUND UNIVERSITY

Teori i litteraturundervisning på gymnasiet : tre klassrumsexempel

Lutas, Liviu

Published in:

Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang : utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet

2014

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Lutas, L. (2014). Teori i litteraturundervisning på gymnasiet : tre klassrumsexempel. I A. Persson, & R. Johansson (Red.), *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang : utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet* (s. 127-144). Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet.

<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=4437902&fileId=4437905>

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Teori i litteraturundervisning på gymnasiet – tre klassrumsexempel

Liviu Lutas

Inledning – litteraturteori på gymnasiet

Utgångspunkten för denna artikel är egna observationer, i egenskap av gymnasielärare i franska och i filmkunskap, kring användningen av litteraturteori i min egen undervisning. Jag kommer i ett första steg, i andra avsnittet av artikeln, att göra en kort överblick över teorins allmänna status idag. Därefter kommer jag att presentera mina observationer i det tredje avsnittet av artikeln, där jag kommer att beskriva tre klassrumsexperiment där teorin fått extra stort utrymme och extra stor vikt. I första exemplet analyserar jag elevernas respons på ett försök att problematisera förhållandet mellan den litterära artefakten och verkligheten. I de två andra exemplen undersöker jag hur två litteraturteoretiska begrepp – fokaliseringen och ellipsen – kan fördjupas i undervisningssammanhang för att göra eleverna medvetna om att artefakten är produkten av ett antal berättartekniska processer. I alla dessa tre fall handlar det om att med hjälp av teorin problematisera och ifrågasätta, att se texten som en process snarare än en färdig produkt.

Detta sätt att använda teorin för att betona läsprocessen på bekostnad av själva texten går emot råd och tips från vissa tunga namn som uttalat sig i pedagogiska sammanhang. Ett sådant exempel är litteraturteoretikern Tzvetan Todorov som i boken *La littérature en péril* från år 2007, som skulle kunna översättas som ”Skönlitteraturen i fara”, anser att det minskade intresset för skönlitteratur som kan konstateras bland dagens elever i Frankrike mycket väl kan ha orsakats av att litteraturteori börjar användas alltför tidigt i skolsystemet. I franska gymnasiet tycker Todorov till exempel att eleverna inte längre lär sig det som boken pratar om, utan det som kritikerna pratar om (Todorov 2007, s. 19). Varför läsa skönlitteratur, lyder Todorovs retoriska fråga, om denna läsning bara ska användas för att illustrera de metoder som används för dess analys? (Todorov 2007, s. 31). Todorovs slutsats är att man inte bör lära ut litteraturteori förrän på universitetsnivå, och till och med då endast till blivande specialister (Todorov 2007, s. 33). Det är själva skönlitteraturen, menar den berömde teoretikern, och inte litteraturstudierna som bör läras ut på gymnasiet. Läraren bör internalisera teorin och endast använda den som ett osynligt verktyg (Todorov 2007, s. 33).

Det som Todorov kritiserar mest är överraskande nog narrativ teori (Todorov, ss. 22 och 34). Att detta är överraskande beror på att det faktiskt var Todorov som myntade begreppet *narratologi* år 1969 (Todorov 1969, s. 10). Det som Todorov anser vara negativt med att använda narratologin är att terminologin, som är mycket abstrakt i sig (Todorov 2007, s. 20), används på ett mekaniskt sätt som inte tar hänsyn till studieobjektets allmänna struktur och som inte ger mycket utrymme åt elevernas subjektiva upplevelser. Dessutom anser Todorov att synen av artefakten som isolerad från verkligheten, något som enligt honom präglade litteraturteorin sedan strukturalismens guldålder på 1960-talet, är negativ i detta sammanhang, eftersom den leder till en allmän epistemologisk relativism eller skepticism (Todorov 2007, s. 62).

I denna artikel kommer jag alltså att ta ställning mot Todorovs tankar om litteraturteorins vara eller icke vara på gymnasiet. Jag ifrågasätter hans förslag att narratologin bör utelämnas helt på den här nivån. Jag håller visserligen med Todorov till en viss punkt, då jag själv anser att narratologi inte ska läras ut på ett alltför mekaniskt sätt. Som Samuli Hägg påpekar, "bad narratological study is mechanistic, uninteresting, and violent to its material" (Hägg 2005, ss. 26-27). Men att helt utesluta narratologi och litteraturteori är knappast det bästa sättet att lösa det problemet. Jag kommer nedan att argumentera för att teoriundervisning kan vara ett bra sätt att utveckla elevers kritiska tänkande, och för att en viss grad av skepticism inte nödvändigtvis är något negativt. Min hypotes är att teori faktiskt kan läras ut på gymnasiet, men inte på det mekaniska sätt som rätteligen kritiseras av Todorov. Det ska hellre göras på ett sätt som tar hänsyn till teorins historiska utveckling. Dessutom bör det göras på ett induktivt sätt, det vill säga genom låta elevernas läsning och läsupplevelser av litterära verk leda till teorin hellre än tvärtom. Det är ett arbetssätt som främjas bland annat av Robert F. Barsky, som framgår i en nyligen publicerad artikel:

Interpreting narratives with the aid of narrative theory is not about learning esoteric terms and mechanically applying them to texts but rather about starting with one's own perceptions and responses to narratives and then using some well-honed tools – or fashioning some new ones – to sharpen, deepen, and where necessary revise those perceptions and responses (Barsky 2012, s. 34).

Man skulle emellertid kunna fråga sig, som Valentine Cunningham gör i sin bok *Reading After Theory* från 2002, om det idag överhuvudtaget är möjligt att läsa utan en teoretisk bakgrund:

Reading is inevitably belated. It's always posterior work. It obviously comes after writing. It needs the already written, some given textual material, to precede it. In that clear sense reading is supplementary. But it's also, if slightly less obviously, a supplement to theory or theories. The reader, and so also the reading, always arrive in some sense performed, prejudging, predisposed, by ideas about how reading is done, and what to expect from the kind of text that is presented, what to expect from any text (Cunningham 2002, s. 4).

Men även om detta stämde skulle det ändå vara positivt om man framhävde teorin via ett induktivt arbetssätt, eftersom det skulle medvetandegöra läsaren om den teoretiska grund som han eller hon står på. Dessutom skulle ett induktivt pedagogiskt arbetssätt leda till att eleverna förstår nyttan med skönlitteraturstudier.

Jag kommer att illustrera mina tankar med de tre klassrumsexempel jag nämnde ovan, och som jag kommer att presentera närmare i det tredje avsnittet av denna artikel. I alla dessa tre fall försökte jag nämligen synliggöra teorin, särskilt narratologin, på ett sätt som fick eleverna att tänka på dess relevans istället för att de endast skulle använda den som ett verktyg. Ett av målen var att bygga upp en teoretisk grund som skulle kunna komma till nytta för eleverna i deras framtid som läsare. Ett annat, men inte mindre viktigt, mål var att få eleverna att börja tänka kritiskt både vad gäller skönlitteratur och andra ämnen, och även vad gäller attityden gentemot samhället och livet i allmänhet.

Teorins allmänna status idag

För att förstå svårigheten med att tillämpa teorin i gymnasieundervisningen är det på sin plats att titta på teorins allmänna status idag. Det är nämligen så att Todorovs kritik av dagens litteraturteoriundervisning ingalunda är ett isolerat fenomen. Faktum är att litteraturteorins relevans överhuvudtaget har debatterats intensivt i flera år. Det finns en tendens att anse att teorins herravälde i litteraturstudier kommit till vägs ände, något som tydligt illustreras av en mängd nyligen publicerade böcker med titlar som *Post-theory: New Directions in Criticism* (en antologi som gavs ut år 1999 av Marin McQuillan, Graeme MacDonald, Robin Purves och Stephen Thompson), *What's Left of Theory* (en antologi som gavs ut år 2000 av Judith Butler, John Guillory och Kendall Thomas), *Reading After Theory* (den redan nämnda boken från år 2002 av Valentine Cunningham), *After Theory* (av Terry Eagleton år 2003) eller *Death of Theory* (som är rubriken på ett kapitel i in Jonathan Cullers *Literary Theory: A Very Short Introduction* från år 2011).

Denna tendens är emellertid inte ny. Enligt vissa forskare är det nämligen så att teori inte bara kan ses som något konstruktivt eller positivt. Särskilt det som kommit att kallas *High theory* eller *Grand theory* med Quentin Skinners ord, av en inneboende subversiv potential. Det menar exempelvis den franske litteraturvetaren Antoine Compagnon när han påstår att "[t]he appeal to theory is by definition oppositional, indeed subversive and insurrectional" (Compagnon 2004. s. 6). Enligt Valentine Cunningham har teorin en skeptisk udd – "skeptical edge" med hans egna ord (Cunningham 2002, s. 58) – som användes till att reflektera över teorins relevans långt före dagens paradigm av självskpticism. Exempelvis var självkritiken i allra högsta grad närvarande redan i texter från poststrukturalismens guldålder, som Paul de Mans *The Resistance to Theory* (1982), Walter B. Michaels *Against Theory* (1982), Robert Youngs *Poststructuralism: The End of Theory* (1982), Stein Haugom Olsens *The End of Literary Theory* (1987) eller Benjamin Bennetts *Beyond Theory* (1993).

Varför är det så att teorins relevans ifrågasätts på det sättet? Det är inte enkelt att besvara en sådan fråga, särskilt eftersom till och med en kort översikt av de skrifter som hävdar att teorin är död ger en mängd olika förklaringar. En sådan förklaring är att klassisk litteraturteori, eller så kallad *high theory*, som kan exemplifieras med rysk formalism, nykritik, fransk strukturalism eller narratologi, har visat sig otillräcklig framför allt eftersom den stängt av den externa kontexten och eftersom den byggt upp en teknisk terminologi som även narratologer som David Herman, Brian McHale och James Phelan menar kan skapa hinder för nykomlingar till fältet (Herman, McHale & Phelan 2010, s. 2). Detta kan även förklara varför teori är ett så föga populärt ämne på universitetet, som konstateras av bland andra Stephen Shapiro:

Introductory literary and cultural theory classes are frequently uneasy ones. "Theoretical" writing's unusual terminology and method of argument not only makes it feel like a foreign language, but also one like an ancient tongue that seems to have no practical purpose for living communication" (Shapiro 2011, s.78).

Cunningham är inne på samma linje när han kritiserar teorins mångordighet på följande sätt:

the last few decades will have been peculiarly satisfying for insiders, for the literary-critical business simply bristles now with critical neologisms, our readerly sky quite brilliantly alight with rhetorical bravado. Our Theory lexicon certainly puts on a good show. Or a bad one, if you're one of Theory's many enemies" (Cunningham 2002, s. 14).

Ett annat skäl som ibland ges som förklaring till teorins påstådda förfall är att en alltför stor mängd olika förgreningar dykt upp i poststrukturalismen kölvatten. Teorier som postkolonialism, feminism, genusvetenskap, queer studies, gay studies, afroamerikanska studier, men även olika typer av narratologier, som kognitiv narratologi, postkolonial narratologi, feministisk narratologi eller "unnatural narratology" har på sistone invaderat den akademiska diskursen. Från ett didaktiskt perspektiv har detta lett till att det blivit mycket svårare att som lärare välja vad man ska fokusera på, och en viss form av det som Julian Wolfrey kallar teoriturism (1999, s. 9) har börjat tillämpas framför allt på liberala universitet i den anglosaxiska världen. Lärarna känner att de måste täcka så många av de nya teoretiska fälten som möjligt – "If this is week six, it must be feminism" som Wolfreys formulerar det – något som kan ge studenterna en mycket splittrad och förvirrad bild av vad teori är.

Men framför allt är det så att detta sätt att använda teori ibland anses vara för förenklande, och därmed oförenligt med själva teorins essens. Samme Wolfrey som citeras ovan anser till exempel att kritikens radikalism, som bör vara ett av teorins huvudsyften, kan trubbas av om teorin "tämjs" på det sätt som sker framför allt på liberala universitet i USA. Även Gerald Graff menar att den "byråkratiska institutionalisering" som präglar den akademiska världen lett till en "tämjning" av teorin. Således påstår Graff att "once a methodological innovation has been institutionalized,

not only is the particular theory that initially inspired the innovation forgotten, but so eventually is the fact that any theory has been involved at all” (1999, s. 253). Enligt ovan citerade Antoine Compagnon är en sådan ”tämning” det oundvikliga resultatet av att använda teorin som metod. ”The fate of theory”, skriver Compagnon, ”is to be transformed into a method by the academic institution, to be ‘recuperated’” (Compagnon 2004, s. 6). En sådan utveckling är särskilt tydlig på gymnasienivå, anser Compagnon i följande kommentar angående nykritikens öde i Frankrike: ”the new criticism, even if it did not knock down the walls of the old Sorbonne, was solidly incorporated into the curriculum of France’s national education, especially in secondary teaching. This may well have been precisely what made it so rigid” (Compagnon 2004, s. 2).

En sådan förvandling till metod är vad som drabbat även narratologin i Frankrike, som enligt Todorov undervisas på ett mekaniskt sätt som han kritiserar. Problemet är att Todorov verkar blanda ihop orsak och verkan när han anser att teorin är skyldig till denna utveckling. Om man följer Compagnons trovärdigare förklaring kan teorins minskade relevans orsakats av att den överanvänts i skolsammanhang. ”Teorin skall försvåra, inte förenkla, läsningen” anser till exempel Ulf Olsson i en artikel om teorins status på svenska universitet (Olsson 2002, s. 90). Ett försvårande av läsprocessen bör ses i ljuset av teorins ”skeptiska udd”, dess subversiva sida med andra ord. Som Katheryne Byrne uttrycker det bör teoriundervisningen inte bara syfta till att lära ut modeller för förståelse av omvärlden, utan även till att få studenterna att ifrågasätta självklara sanningar: ”one of the central purposes of teaching theory is to encourage students to question the truisms they hold about life and reality – given that theory itself questions the whole nature of that reality” (Byrne 2011, s. 117).

Sett ur ett sådant perspektiv kan teori uppfattas som förnuftets och de etablerade sanningarnas motpol på ett sätt som tydligt illustreras av Byrnes ord nedan:

The process of learning theory is to interrogate and examine aspects of our society, understanding and perception which may otherwise be overlooked and taken for granted. From our relationship with the language we all ”use”, to the meaning of the signs that surround us every day, down to the question of whether our minds are as free and independent as we would like to believe: modern theory undermines and challenges established views about the world in very important ways (Byrne 2011, s.111).

Tanken på att det finns ett motsatsförhållande mellan teori och sunt förnuft uttrycks även tydligare i Antoine Compagnons bok *Literature, Theory and Common Sense*. ”Theory is opposed to common sense” är faktiskt Compagnons uttryckliga slutsats (Compagnon 2004, s. 9). I skönlitteraturens fall visar sig detta tydligast i sättet på vilket teorin, eller den strukturalistiska teorin för att mer precis, dekonstruerat tidigare teoretiska modeller som biografisk kritik eller psykologiska parallellismer mellan fiktion och verklighet. Som Gerald Graff skrev redan år 1989 har den typen av teorier lett till att ett stort antal tidigare verktyg och begrepp blivit överflödiga. ”Re-

cent theory”, skriver Graff, “contests concepts of literary-critical discourse that were formerly taken for granted – concepts such as ‘literature,’ ‘text,’ ‘author,’ ‘meaning,’ ‘reader,’ ‘interpretation,’ ‘history,’ ‘rhetoric,’ ‘evidence,’ and ‘story.’” (Graff 1989, s. 254). Genom att överge studiet av författaren, något som fick det kraftfullaste uttrycket i Roland Barthes tes om “författarens död”, har exempelvis litteraturteorin utelämnat studiet av författarens intentioner, som ju endast kunde sökas utanför texten. Således har texter, enligt Cunningham, på många sätt och vis blivit mycket rikare och djupare, men framför allt intressantare att analysera tack vare deras nya frigjorda skepnad (2002, s. 39). Likaså har den poststrukturalistiska teorins epistemologiska skepticism mot verkligheten varit viktig, särskilt vad beträffar sättet på vilket man kan se på förhållandet mellan litteraturen och världen utanför. Detta är något som poängteras av samme Cunningham: “what Theory has really brought home is the utterly main function of literature as a shaper of the realities we perceive” (2002, p. 42). Följaktligen kan litteratur knappast längre uppfattas på det sätt som kulturmaterialister gjort, som en återspeglning av den yttre verkligheten. Derridas, Lacans eller Foucaults dekonstruktioner av meningen har också haft positiva effekter, anser Cunningham vidare, nämligen “to make readers all at once uneasy about easy meanings, and relaxed about polyphony, multiplicity, puzzle, and meaning over-spill” (Cunningham 2002, s. 39).

Emellertid skulle det faktum att det sunda förnuftet övergivits kunna vara en av anledningarna till dagens påstådda minskade intresse för teori. Teorins inneboende epistemologiska skepticism verkar ha vänt sig mot teorin själv. De mest extrema uttrycken av denna skepticism, som till exempel Stanley Fishs ifrågasättande av textens objektiva existens (Fish 1980, s. 43), leder nämligen till att läsning överhuvudtaget ifrågasätts. Det är kontentan av Cunninghams kritik av Fish, som den kommer till uttryck i följande ord: “Reading is just not reading at all if it thinks it can get by all on its own without some textual givenness to work on. Theory which dictates otherwise is misleading” (Cunningham 2002, s. 74). Å andra sidan, som Compagnon visat på ett övertygande sätt, kommer det sunda förnuftet alltid ikapp teorin, antingen genom att integrera, och följlaktligen “tämja”, den eller genom att korrigera dess mest överdrivna yttringsformer. Detta är förmodligen vad som håller på att ske för tillfället, med tanke på dagens påstådda skepticism mot teorin. Därför är det säkerligen alltför tidigt att dödförklara teorin. Som Anders Mortensen skriver i en volym om teorins ställning i svensk litteraturvetenskap börjar utsagorna om teorins nedgång och fall forma själva en teori, som förväntas följa samma mekanismer som de teorier den kritiserar. “Post-teorin”, som Mortensen kallar den, “är en teori som inte heller kommer att hålla” (Mortensen 2002, s. 5).

Det som de forskare som kungör teorins död har gemensamt är att de antingen fokuserar på rigiditeten hos strukturalistiska teorier eller på flexibiliteten hos de senaste teoretiska trenderna i litterära och kulturella studier. Eftersom båda dessa anses bära skulden för dagens situation skulle det vara till hjälp att jämföra de två olika fälten, särskilt vad gäller undervisningen av olika teorier. På grund av utrymmesbrist

kommer jag i denna artikel att endast koncentrera mig på strukturalistiska teorier, och då i synnerhet narratologin. Emellertid kommer jag att ta hänsyn till de senaste decenniernas utveckling och även beakta andra teorier. Ett sådant tillvägagångssätt motiveras dessutom av den nuvarande utvecklingen i narratologin själv, där det håller på att ske en kontextualisering som saknades under den klassiska narratologins så kallade guldålder. Monika Fluderniks kognitiva narratologi, Susan Lansers feministiska narratologi, Ansgar Nünning's kulturella och historiska narratologi eller Gerald Princes postkoloniala narratologi är bara några exempel på möjligheten att utveckla narratologin bortom dess lingvistiska och pragmatiska ursprung. Det bör emellertid påpekas att närheten till lingvistik har varit den faktor som legat till grund för att narratologin anses ha uppnått en högre nivå av vetenskaplighet än andra litterära studier. "The closer to linguistics the Theorist operates the more possible and convincing this is", menar till exempel Cunningham (2002, s. 15).

Denna vetenskaplighet bör bevaras i narratologin, vars kontextualisering endast bör drivas fram försiktigt. Som Suzanne Keen föreslår bör man inte överge det vetenskapliga språk som karakteriserade nykritikens närläsningar, den strukturella poetiken och den klassiska narratologin (Keen 2003, s. xii). Den vetenskapligheten bör återinföras i den moderna narratologins hybrida arbetsformer, anser Keen vidare. Den klassiska narratologin bör följaktligen återvinnas och användas inom ramen för de nyare teorierna, vars vetenskapliga status därmed skulle stärkas. Den strukturalistiska teorin skulle själv vinna på en sådan process, eftersom den skulle bli mer kontextualiserad och mindre självtillräcklig.

Narratologi på gymnasiet – klassrumsexempel

Narratologins ställning på gymnasiet kan användas för att illustrera några av de aspekter av teorin som nämns ovan. Först och främst kan det konstateras att narratologin betraktas som en metod, inte som en teori, både i det franska och i det svenska skolsystemet. Till exempel framgår det tydligt att det franska utbildningsministeriet uppfattar narratologin som ett analysverktyg när det rekommenderar gymnasie lärare att undvika narratologins alltför tekniska analyser ("il est important d'éviter les analyses trop technicistes de narratologie" [Ministère de l'Éducation nationale, 2001]). Dessutom motsäger denna rekommendation Todorov's påstående att narratologin är alltför central i fransk litteraturundervisning. Emellertid visar en närmare analys av textböckerna som används i fransk gymnasieundervisning att ministeriets råd inte riktigt följs, då narratologin används i hög grad och på ett mycket tekniskt sätt (se till exempel Guy Morels [2007] och särskilt Sylvie Patrons [2011] slutsatser i denna fråga). Men även i dessa fall används litteraturteorin på ett oreflekterat och ahistoriskt sätt, utan referenser till teoretiker och tidigare arbeten, och utan hänsyn till debatterna och utvecklingen i fältet.

Situationen är helt annorlunda i Sverige, där litteraturteori och kritisk läsning varit uppseendeväckande frånvarande från kursplanerna för ämnet svenska på gym-

nasiet under de senaste 40 åren (se exempelvis Persson 2007, s. 87). Skolverket har föredragit att grunda litteraturundervisningen på en annan pedagogisk modell, som inspirerades av Louise Rosenblatts reader response-teori. En sådan modell, där fokus ligger på elevernas reaktioner på texten mer än på texten själv eller på teorier, ligger närmare den modell som Todorov förordar när han anklagar narrativa studier för att ha lett till den nuvarande bristen på intresse för skönlitteratur. Man kan emellertid fråga sig om inte denna pedagogiska modell skulle vara en av förklaringarna till de svaga resultat som svenska elever presterar enligt vissa internationella studier. En konstant urholkning av såväl litterära kunskaper och kompetenser som läsförmåga kan nämligen konstateras hos svenska elever sedan mätningarna startade i exempelvis OECD:s PISA-undersökning (Programme for International Student Assessment). Det är förmodligen på grund av denna utveckling som en förändring skedde i samband med gymnasiereformen 2011, då berättarteknik fick en mer framträdande roll i kursplanerna för ämnet svenska. Det bör emellertid påpekas att även i dessa fall betraktas denna teknik som metod snarare än som ett sätt att främja kritisk läsning. Det bör även tilläggas att det från universitetets sida allt oftare påpekas att eleverna får för lite träning i teori och i vetenskapligt skrivande på gymnasiet. ”För många studenter är denna typ av skrivande i det närmaste helt okänd då de kommer till högskolan”, skriver utbildningsforskarna Birgitta Norberg Brorsson och Karin Ekberg (s. 9). Steget över till universitetets teoretiskt präglade arbetssätt blir därmed ofta väldigt stort även för elever som gått studieförberedande gymnasieprogram.

Frågan som ställs i denna artikel är om ett annat sätt att närma sig narrativ teori skulle kunna användas med större framgång inom gymnasieundervisningen. Artikeln är därför en första undersökning om möjligheten att undervisa narratologi som en teori, och inte bara som en metod. Ett sådant synsätt skulle innebära att teorin används i syfte att få eleverna att tänka kritiskt snarare än mekaniskt. Det skulle också innebära en utvidgning av textbegreppet och en upptäckt av teorins intermediala potential. Detta ligger helt i linje med den aktuella utvecklingen i narrativa studier, där intermedialitet blivit allt viktigare. Enligt David Herman, Brian MacHale och James Phelan försöker nämligen narrativ teori ge ett svar på frågan “what makes narrative a distinctive mode of discourse, regardless of the medium of the telling” (Herman, MacHale & Phelan 2010, s. 2). Det är med tanke på denna medieöverskridande aspekt som även målningar och filmer inkluderades i exemplet nedan.

En av de vägar som utvecklingen av narrativa teorier tagit på senare år är en utvidgning av studieobjektet. Teoretiker analyserar inte endast litterära texter längre, utan har utvidgat narratologins begreppsapparat till att omfatta även andra narrativa former. En veritabel “explosion of interest in narrative”, med David Herman, Brian MacHale and James Phelan ord (2010, s. 1), har skett, eller en så kallad narrative vändning – “narrative turn” – med Martin Kreiswirths ord. Detta kan illustreras med användningen av narrativ teori i medicin (Rita Charon), i geografi (Derek Gregory), i historia (Hayden White), i arkitektur (Daniel Libeskind) eller i juridik (Stanley Fish och Maria Aristomedou). “Anything at all, in short”, skriver Cunningham, “which

can be thought of as if made textually, imagined as imagined, as narrated, as constructed language-like, and thus 'readable', is now being 'read'" (Cunningham 2002, s. 26). Narrativitet har blivit ett centralt element på ett sätt till, nämligen eftersom den har en automatisk roll i den omvandling som sker av konsumenter till producer av berättelser i dagens medievärld. Detta är något som är mycket lättare att förstå för eleverna, som aktivt deltar i en värld där interaktivitet främjas via Web 2.0 och sociala medier.

Den så kallade narrativa vändningen är ett av de argument som kan åberopas mot övergivandet av narratologiundervisning. Detta är även vad Jonathan Culler kommer fram till när han skriver att poststrukturalistisk teori kanske överskuggat narratologi: "narrative theory, for example, is crucial for the analysis of the texts of all sorts. These days, beginning graduate students often have little acquaintance with basic narratology (they've read Foucault but not Barthes or Genette, much less Wayne Booth" (Culler 2000, s. 276). Även om Cullers iakttagelse verkar legitim är det frågan om det är möjligt att undervisa narratologi utan hänsyn till poststrukturalistisk teori. Min hypotes är att narratologi inte är så långt ifrån poststrukturalistiska teorier som man får intrycket av om man läser Cullers reflektion. Tvärtom kan analyser av berättarteknik väcka samma frågor som poststrukturalistiska teorier, något som illustreras av exemplen nedan.

Verklighet och fiktion

Kan narratologi verkligen användas i undervisning för att diskutera förhållandet mellan artefakten och den yttre världen? Det svar som verkar rimligast är nej. Klassisk narratologi är den gren inom litterära teorier som kritiserats mest för att försumma den yttre kontexten, och har av många betraktats som symbolen för strukturalistisk teori. Det är en av anledningarna varför Todorov kritiserar narratologin i sin ovan nämnda bok, när han påstår att det enda som räknas i dagens litteraturundervisning är de så kallade interna metoderna, som inte tar hänsyn till externa faktorer: "Seules comptent aujourd'hui les approches internes et les categories de la théorie littéraire", (Todorov 2007, s. 29. Se även ss. 18-19).

I detta underavsnitt kommer jag att visa att synen på narratologin som ett fenomen som är helt isolerat från verkligheten kan utmanas. Detta har förstås redan gjorts inom ramen för de nya grenarna av den så kallade postklassiska narratologin, som till exempel feministisk narratologi, onaturlig ("unnatural") narratologi eller postkolonial narratologi, som är några av försöken att kontextualisera den klassiska formen av narratologi. Detta har även gjorts på en mer grundläggande teoretisk nivå av Robert F. Barsky, som påstod att de som kritiserat formalistisk teori för att ignorera artefaktens kontext inte riktigt hade rätt. "[L]iterariness and strangeness", skrev Barsky, "must be evaluated with regard to the 'everyday' language spoken in the society and to the history of literary form itself – what is new and strange to one generation becomes old and familiar to the next" ([4], p. 37). Med andra ord ingår den

historiska kontexten automatiskt även i formstudier, eftersom form inte kan undgå att underkastas tidens konventioner.

Om man ser på narratologi som teori, något som egentligen var fallet i Barthes, Todorovs eller Genettes tidiga studier, kan man använda den på sätt som är mindre mekaniska än dem som präglar dess undervisning på franska gymnasieskolan. Man kan exempelvis analysera om berättartekniken används för att representera verkligheten på sätt som avslöjar verklighetens konstruerade karaktär.

Jag testade denna hypotes i en gymnasieklass i årskurs 1 under en kursdel där vi diskuterade realism. Utgångspunkten var Gustave Flauberts roman *Madame Bovary*, närmare bestämt Charles Bovarys mössa. Eleverna fick i uppgift att rita mössan i enlighet med det stora antal detaljer som gavs i beskrivningen. Resultatet blev en mängd helt olika ritningar, något som eleverna snabbt använde som ett argument mot möjligheten att komma åt verkligheten med hjälp av språket. Emellertid visar en närläsning av det stycket i Flauberts bok att beskrivningen egentligen gjordes av en mindre viktig karaktär i romanen, nämligen en av Charles Bovarys klasskamrater. Denna karaktär har berättarrösten endast under detta avsnitt, något som skulle kunna tolkas som ett tecken på att avsnittet har en särskild betydelse. Det kan nämligen vara en så kallad markör. Det som är speciellt med detta avsnitt är nämligen att beskrivningen görs av en homodiegetisk berättare, dvs. en berättare som är del av den berättade världen. Det innebär att verkligheten just i detta fall filtreras genom karaktärens medvetande. Med andra ord är förmodligen det överordnade syftet inte att läsaren ska få en inre bild av denna mössa, utan mer att via mössan beskriva en av huvudkaraktärerna i boken.

Förutom att antyda en möjlig semiotisk läsning av mössan som en synekdoke för Charles Bovary – det vill säga den retoriska figur som innebär att en del av en helhet ersätter helheten – visar detta stycke att verkligheten som vi läsare upplever när vi läser till och med en realistisk roman är filtrerad genom en berättares medvetande. Eleverna var anmärkningsvärt mottagliga för den här förklaringen, och ledde själva diskussionen i en riktning som ligger nära poststrukturalismens epistemologiska skepticism. Som jag redan nämnt uttryckte nämligen vissa elever en skepsis vad gäller möjligheten att överhuvudtaget gestalta verkligheten med hjälp av språket. Men det som är ännu viktigare är att de drog slutsatsen att en detaljerad beskrivning endast är en litterär konvention som används i en viss typ av realistiska romaner, inte som ett verktyg att kopiera den yttre verkligheten. Genom denna slutsats upprepade eleverna omedvetet Roland Barthes reflektioner så som de kom till uttryck i artikeln "L'effet de réel" (verklighetseffekten) från 1968. En jämförelse med franska realistiska målningar från samma tidsperiod som Flauberts roman stärkte elevernas tro på den slutsatsen. De ansåg nämligen inte att detaljrikedomen och objektiviteten i en tavla som Gustave Courbets *La rencontre* (Mötet) från 1854 var tekniker som bidrog till att fånga verkligheten. De tyckte tvärtom att impressionistiska målningar var mer realistiska, eftersom de gestaltar något som när allting kommer omkring är mycket säkrare: sättet på vilket en enskild individ uppfattar verkligheten. Användningen av

en homodiegetisk berättare som själv upplever verkligheten han eller hon återger kan förklara varför det är svårt för läsaren att föreställa sig den beskrivna världen. Men en fråga som eleverna tog upp var om beskrivningen egentligen kommer närmare verkligheten i de fall den görs av en allvetande berättare med heterodiegetisk status – dvs. som inte finns med i den berättade världen. Diskussionen av denna fråga fick eleverna att inse att verkligheten aldrig når dem i obearbetat skick i de litterära texter de läser, utan den är filtrerad eller konstruerad av ett medvetande. Detta ledde i sin tur till frågan om alla litterära texter har en berättare, och om vilka effekter användningen av olika typer av berättare kan åstadkomma hos läsaren.

Alla dessa diskussioner var tydligt teoretiska, även om inga tekniska narratologiska termer presenterades för eleverna i förväg. Detta tillvägagångssätt är i linje med slutsatsen från redaktörerna för samlingsvolymen *Teaching Narrative Theory*, nämligen att en alltför teknisk terminologi kan skapa hinder för nykomlingar till fältet (Herman, McHale & Phelan 2010, s. 2). Poängen är att det kan vara mer givande att närma sig narratologi på det sättet, det vill säga induktivt, så att eleverna upptäcker olika former av berättarröster innan de serveras Gérard Genettes typologi. Att anta ett teoretiskt perspektiv gör det möjligt att reflektera friare och mer kritiskt kring förhållandet mellan berättarröst och gestaltningen av verkligheten. En sådan reflektion hindras ofta av att man förlitar sig på alltför enkla förklaringar av hur berättarteknik automatiskt skapar en viss effekt. Det är för att ifrågasätta sådana förklaringar som teorin kan användas.

Det finns även risker med att använda teori på det här sättet. Valentine Cunningham varnar till exempel för att man skulle kunna skapa en allmän epistemologisk osäkerhet. "Particularly bad", skriver Cunningham, "is that Theory is carried away – and seeks to carry reading and readers away with – a tidal wave of hermeneutical suspicion" (Cunningham 2002, s. 54). Men frågan är om syftet att lära elever att vara kritiska mot fördomar och enkla sanningar inte är viktigare än rädslan för en allmän skepticism.

Fokalisering

En av de viktigaste distinktionerna i klassisk narratologi är den mellan röst och fokalisering, som fastställdes av Gérard Genette i boken *Figures III* från 1972. Det är emellertid en distinktion som varit och är fortfarande en av de narratologiska aspekter som debatteras mest i den teoretiska kursen. Utan att gå in i för många detaljer av den debatten kan jag här understryka att undervisningen av fokaliseringen särskilt i Frankrike har förenklat frågeställningarna alltför mycket. Den franska litteraturteoretikern Sylvie Patron konstaterar i sin analys av ett antal textböcker i ämnet franska för gymnasiet att fokaliseringen undervisas på ett mycket mekaniskt sätt, utan hänsyn till den teoretiska debatt som legat till grund för frågans utveckling (Patron 2001). Alla textböcker som studerats av Patron betraktar fokalisering som endast en fråga om syn, vilket framgår av den ständigt återkommande frågan "vem ser?" som ställs som motvikt till frågan "vem talar?".

Genette själv var faktiskt emot en så enkel distinktion. Det är vad litteraturforskaren Sabine Schlickers konstaterar i följande ordalag: "Reducing the question 'who is the character whose point of view orients the narrative perspective?' to the formulation of 'who sees?' limits focalization to the visual aspect, which is what Genette aims to avoid" (Schlickers 2009, s. 246). Exempelvis är det så, fortsätter Slickers, att avgränsning av fokaliseringen till en fråga av seende utesluter texter där berättaren inte ser genom en karaktärs ögon, men ändå kan tränga in i karaktärens huvud och tankar.

Detta kan framstå som en alltför svår detalj att undervisa om på gymnasienivå, i synnerhet som det är tydligt att även teoretikerna har svårt att nå konsensus i frågan. Emellertid är detta ett bra exempel som visar att teoretiska reflektioner, även på en så hög nivå, kan användas i klassrumssituationer. Som exemplet som presenteras nedan visar var det eleverna själva som startade diskussionen, men det var upp till läraren att leda diskussionen i en teoretisk riktning och att avgöra huruvida det var lämpligt att gå in i terminologiska detaljer eller inte.

Startpunkten för diskussionen var en scen i Andrea Arnolds film *Fish Tank* från år 2009, en film som hade valts ut av en elev i samma klass som i det tidigare exemplet i syfte att illustrera engelsk socialrealism. Det faktum att det är en film som tas som exempel är ingalunda en nackdel i studiet av narratologiska begrepp. Det ger tvärtom möjligheten att visa på vissa begrepps transmediala potential samtidigt som en jämförelse mellan de olika medierna kan bidra till en bättre förståelse av själva begreppet. Det var vad som hände under analysen av denna filmscen, där kameran, som i detta fall var en handkamera, följde efter karaktären som sprang i trapphuset på ett höghus mot en lägenhet. Kamerans läge just bakom karaktären samt kamerarörelserna gav intrycket att scenen fokaliserades på en annan karaktär, som sprang just bakom den filmade karaktären. Detta skulle vara det enklaste sättet att tolka denna scen. Problemet är bara att det inte fanns någon annan karaktär i diegesen, dvs. i den berättade världen.

Diskussionen orsakade en viss uppståndelse bland eleverna, som hade svårt att avgöra om det handlade om subjektiv eller objektiv kamera – det som skulle kallats intern fokalisering och icke-fokalisering med narratologiska termer. Det kunde inte handla om subjektiv kamera – eller intern fokalisering – enligt vissa elever eftersom kameran inte kunde "se" genom en karaktärs ögon, även om tittaren såg miljön på samma suddiga sätt som karaktären förmodligen gjorde på grund av rädsla. Elevernas reaktion illustrerar det som Schlickers kallar avgränsning av fokaliseringskonceptet till endast seendet. Därför kan ett sådant exempel, som är långt ifrån sällsynt i filmvärlden, användas för att visa eleverna två saker. Först och främst visar exemplet på möjligheten att använda sig av en abstrakt, implicit berättare, som fungerar som en karaktär som inte finns i diegesen. Detta är särskilt vanligt i film, där kameraarbetet kan få tittarna att känna sig som osynliga vittnen till det som sker i diegesen. Det anser exempelvis Ed S.-H. Tan när han mycket talande beskriver tittarens närvaro i diegesen som ett rörligt, avhugget huvud: "The imagination entails one's presence in

the fictional world as a limitlessly mobile, viewing head, severed from its extremities” (Tan 1994, s. 17). Den andra aspekten som tydliggörs av detta exempel är möjligheten som berättaren har att gå in i en karaktärs huvud, vilket inte per automatik innebär att berättaren alltid måste se genom den karaktärens ögon.

Det handlar alltså om centrala frågor i litterär teori, frågor som används i undervisning på alltför instrumentella eller mekaniska sätt, särskilt i Frankrike. Så här kritiskt och ironiskt skriver Antoine Compagnon om användningen av narratologins och retorikens terminologi i undervisningen i Frankrike:

A candidate who cannot say whether the bit of the text in front of him is ‘homo’ or ‘heterodiaegetic,’ ‘singulative’ or ‘iterative,’ or is in ‘internal’ or ‘external focalization,’ will not pass, just as once he would have had to distinguish an anacoluthia from a hypallage, and to know the date of Montesquieu’s birth” ([6], pp. 2-3).

Men hur kan man förvänta sig av en gymnasieelev att ta ställning i frågor som teoretikerna själva har problem med?

Av allt att döma är kunskapen om terminologi mindre viktig när man undervisar om berättarteknik än insikterna om berättarteknikens komplexitet och möjligheter. Fokalisering kan med fördel användas i en sådan process, eftersom dess transmedialitet är lätt att förklara tack vare dess visuella aspekt. Filmer kan användas i syfte att förklara hur fokalisering används i det skrivna mediet, där berättarröstens prevalens kan göra det svårt att bli på det klara med skillnaden mellan ”att se med” karaktären och ”att veta om” karaktären – eller med andra ord att veta vad karaktären har för tankar. Jonathan Culler anser att sådana frågeställningar inte är obetydliga i en kontext där den ovan nämnda så kallade narrativa vändningen – ”the narrative turn” – visat hur viktigt det är att läsa och tolka (”read” and ”interpret” med Cullers ord) världen omkring oss. “[Students] may not know about identifying narrative point of view or the analysis of implied readers or narrates, despite the centrality of such matters to questions that *do* actually concern them”, anser Culler (Culler 200, s. 276). Därav vikten att undervisa om narrativ teori, trots Todorovs råd om motsatsen.

Frågor om tid och varaktighet – Ellipsen

Bland de mest tekniska begreppen inom narratologi finns de som Genette använde i sin klassificering av element som berör varaktigheten. Den kanske viktigaste klassen är anisokronierna, som kan indelas i fyra underklasser: beskrivande paus, scen, sammanfattning och ellips. Jag kommer att här fokusera på ellipsen, som inom ramen för klassisk narratologi definieras som att man i diskursnivån utelämnar tidsperioder från historien (för en överblick över Genettes klassificering av de olika typerna av varaktighet hänvisar jag till Suzanne Keen 2003, s. 97). Ellipsen blev nämligen föremål för en diskussion i en klass i årskurs 3 på gymnasiet, i franska steg 6.

Trots att den term som Genette valt är tämligen teknisk är uppenbarligen inte det som termen står för så komplicerat att förstå för gymnasieelever. De tidsluckor som den martinikanske författaren Patrick Chamoiseau använde sig av i sin roman *Bibliques des derniers gestes*, ur vilken eleverna fick läsa vissa utdrag, var nämligen lätta för eleverna att upptäcka. I ett avsnitt i romanen (Chamoiseau 2002, ss. 57-71) berättas huvudkaraktärens Balthazar Bodule-Jules födelse på ett slavskepp. Tiden för denna händelse nämns aldrig uttryckligen i boken, men för eleverna var det självklart att detta skedde under slavhandelns tid. Därför blev eleverna medvetna av den plötsliga övergång till nutid som sker på sidan 72, där samma karaktär dyker upp igen som om han stått utanför tiden.

Denne övergång mellan dåtid och nutid ledde huvudsakligen till en diskussion om fiktionens möjligheter att leka med realistiska normer överhuvudtaget, eftersom eleverna först och främst reagerade på karaktärens övernaturligt höga ålder. Men en annan sak som diskuterades var den möjlighet som berättandet erbjuder att göra sådana hopp i tiden. Ellipser är ett av de bästa sätten att förklara skillnaden mellan historienivån och diskursnivån, för att använda ett av många begreppspar som använts för att skilja mellan händelserna i en roman och deras gestaltning. Det handlar om en av de mest grundläggande distinktionerna i narratologi, som inte desto mindre är ganska svår att förklara. Diskussionen ledde faktiskt till att ett annat begreppspar nämndes, de ryska formalisternas berömda dikotomi *fabula – szuzhet*. Det handlar om en dikotomi som jag finner användbart och viktigt eftersom den pekar mot narratologins ursprung. Andra forskare som rekommenderar att rysk formalism används i litteraturundervisning är Leona Toker (Toker 2011, s. 64) och även Robert F. Barsky, som menar att rysk formalism är en bra startpunkt eftersom den trycker på vikten av närläsning snarare än på extratextuella dimensioner (Barsky 2010, s. 35). Men att aldrig komma förbi närläsningen skulle innebära att man fastnar i den av Todorov kritiserade mekaniska undervisningsformen. Dessutom verkar det som om ellipsen är en särskilt väl lämpad figur för nästa steg, som är tolkning av texten. Som exemplet ovan visar är det nämligen så att det tomrum, eller den lucka, som är karaktäristiskt för ellipsen kräver att läsaren är mer aktiv i sin läsprocess. Enligt receptionsteoretikern Wolfgang Iser är litterära texter fulla med luckor, som han kallar ”leerstellen”, som stimulerar läsarens fantasi så att denne projicerar, fyller ut och korrigerar så att han eller hon kan fullgöra läsprocessen (Iser 1978, ss. 165-169). Därför var det föga förvånande att följande fråga kom från klassen: Vad är det som tystas ner av den här ellipsen? Självklart skulle eleverna ha behövt läsa hela boken för att kunna besvara den frågan, men eftersom boken är väldigt lång hjälpte jag dem att hitta indicier i texten som kunde stödja dem i tolkningsprocessen. Det som tystas ner i texten via denna ellips är nämligen själva slaveriet, som på flera ställen i boken framställs som ett föremål för en förträgningsprocess. Således kan de vara så att denna ellips inte är ett sådant ”leerstelle” som ska fyllas ut av läsaren. Det kan till och med vara så att ellipsen används i syfte att antyda författarens oförmåga att gestalta ett smärtsamt förflutet, ett förflutet som dessutom aldrig dokumenterats av slaveriets offer. Man

kan finna flera argument för en sådan tolkning i min avhandling om denna roman (se Lutas 2008, ss. 125-183). Därmed kan det konstateras att detta klassrumsexempel visar att narratologins begrepp inte bara är verktyg som på automatiserade sätt levererar enkla svar om skönlitterära texter. Tvärtom handlar det om begrepp som fortfarande kan vara föremål för teoretiska debatter och reflektioner. Dessa teoretiska reflektioner kan alltid leda till nya insikter, som ibland till och med kan vederlägga etablerade sanningar.

Slutsats

De tre klassrumsexemplen som presenterades i denna artikel kan alla användas som argument mot Todorovs förslag att man inte ska undervisa i litteraturteori på gymnasiet. Min slutsats är att gymnasielever kan nå bredare och djupare insikter om teorin används i studier av skönlitteratur. Det ska erkännas att Todorov förmodligen har rätt när han skriver att skönlitteraturen i sig riskerar att hamna i skymundan, och kanske till och med bli utbytbar, när litteraturteori får ett framträdande roll i undervisningen. Denna risk är särskilt påtaglig i dagens mediedominerade värld, eftersom teorin blir allt mer intermedial i sitt tillvägagångssätt. Med andra ord riskerar skönlitteraturen att bli betraktad som bara ett sätt bland många att nå teoretiska insikter. Det faktum att det utvidgade textbegreppet lyckats hitta sin väg till gymnasieskolans kursplaner i ämnet svenska är ett av flera tydliga bevis för detta. Men om sådana teoretiska insikter gäller saker som är viktiga för eleverna, som till exempel att förstå verkligheten omkring sig och vägen till kunskap, att tolka berättelser eller utsagor i allmänhet, eller att lära sig att tänka kritiskt, då är det svårt att se varför teorin inte ska få plats inom gymnasieundervisningen.

Jag håller med Todorov att ett mekaniskt sätt att undervisa i litterär teori är fel. Poängen med att undervisa teori kan knappast vara att överföra en massa esoteriska termer till en generation som börjar sina gymnasiestudier i en tid när teorin i allmänhet ses med mycket skepticism. Att använda ett metaspråk i analysen av skönlitteratur eller andra berättelseformer från andra medier kan visserligen vara nyttigt och bra, men det kan mycket väl förhålla sig så att de termer som används i litteraturteori saknar den precision och otvetydighet som krävs för termer som används i hård vetenskap. Enligt Valentine Cunningham är det kanske så att vi kanske helt enkelt har fel om vi förväntar oss att litterära teorier ska fungera på samma sätt som vetenskapliga kognitiva instrument (Cunningham 2002, s. 15).

I exemplen ovan analyserade jag några fall av undervisning i narratologi, en av de grenar inom litteraturteori som kan anses vara mer vetenskaplig än många andra nya teorier, framför allt tack vare dess ursprung i lingvistik och pragmatik, men även tack vare dess uttalade syfte att komma åt det som är gemensamt för all skönlitteratur. Resultaten har varit positiva i alla tre klasserna, något som visade sig både under klassrumsdiskussionerna och i elevernas utvärderingar. Det är emellertid svårt att generalisera dessa slutsatser. Bägge de klasser där experimenten genomfördes består

av elever med särskilt intresse antingen för film och litteratur eller för ämnet franska. Det är med all säkerhet så att undervisning av litteraturteori fungerar mindre bra i klasser där sådant intresse saknas. Lärare i gymnasieklasser där de flesta elever har problem på grundläggande nivå skulle dessutom säkerligen tycka att teoriundervisning är en utopi i deras klasser. De ovan nämnda resultaten i OECD:s PISA-undersökningar visar att mycket arbete återstår att göra på basnivån. Men detta innebär inte att skönlitteratur eller litteraturteori måste ratas på gymnasienivå. Alla elever har rätt att få insikter i allmän teori, särskilt eftersom sådana insikter kan leda till kritiskt tänkande, något som är väsentligt för demokratiska samhällens fortlevnad.

Referenser

- Barsky, Robert F. (2010). "The Undergraduate Theory Course", i *Teaching Narrative Theory*, red. D. Herman, B. McHale & J. Phelan. New York, The Modern Language Association of America, ss. 33-45.
- Byrne, Katheryne (2011). "From Theory to Practice: Literary Studies in the Classroom", i *Teaching Theory*, red. Bradford R. London, Palgrave Macmillan, ss. 111-126.
- Chamoiseau, Patrick (2002). *Biblique des derniers gestes*. Paris, Gallimard.
- Compagnon, Antoine (2004). *Literature, Theory and Common Sense*, översatt till engelska av Carol Cosman. Princeton, Princeton University Press, 2004. Först publicerat på franska år 1998 som *Le démon de la théorie – Littérature et sens commun*. Paris, Seuil.
- Culler, Jonathan (2000). "The Literary in Theory", i *What's Left of Theory?*, red. Butler, J., Guillory, J. and Thomas, K. New York, Routledge, ss. 273-292.
- Cunningham, Valentine (2002). *Reading After Theory*. Oxford, Blackwell Publishers.
- Fish, Stanley (1980). *Is There a Text in This Class?, The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, MA: Harvard UP.
- Graff, Gerald. (1989). "The Future of Theory Teaching of Literature", i *The Future of Literary Theory*, red. Cohen R. New York & London, Routledge.
- Herman, David, McHale, Brian & Phelan, James (2010). "Introduction", i *Teaching Narrative Theory*, red. D. Herman, B. McHale & J. Phelan. New York, The Modern Language Association of America, ss. 1-15.
- Hägg, Samuli (2005). *Narratologies of Gravity's Rainbow*. Joensuu, University of Joensuu Publications in the Humanities 37.
- Iser, Wolfgang (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. John Hopkins University Press.
- Keen, Suzanne (2003). *Narrative Form*. London, Palgrave Macmillan.

- Lutas, Liviu (2008). *Biblique des derniers gestes de Patrick Chamoiseau: Fantastique et Histoire*. Lund, Mediatryck, Études romanes de Lund 82.
- Ministère de l'Éducation nationale, *ENCART B.O. n°28 du 12-7-2001: Programmes des lycées*.
- Morel, Guy (2007). "L'enseignement des lettres au collège et au lycée", i *La débâcle de l'école: une tragédie incomprise*, red. Lafforgue L. and Lurçat, L. Paris, F.-X. de Guibert, ss. 77-92.
- Mortenssen, Anders (2002). "Teorins ställning i svensk litteraturvetenskap", i *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr 4. Uppsala, ss. 5-7.
- Norberg Brorsson, Birgitta & Ekberg, Karin (2012). *Uppsatshandledning och skrivutveckling i högre utbildning*. Stockholm, Liber.
- Olsson, Ulf. (2002). "Teorins delning. En kritik av den hermeneutiska gemenskapen", i *Teorins ställning i svensk litteraturvetenskap*, i *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr 4. Uppsala, ss. 77-91.
- Patron, Sylvie (2011). *Narratological Analysis in the Classroom: A Dead End?*, opublicerat konferensbidrag, presenterat vid "The International Conference Teaching Narrative and Teaching Through Narrative, University of Tampere (Finland), 26 – 28 maj 2011.
- Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur: Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund, Studentlitteratur.
- Schlickers, Sabine (2009). "Focalization, Ocularization and Auricularization in Film and Literature", i *Point of View, Perspective and Focalization: Modeling Mediation in Narrative*, red. Hühn, P, Schmid, W, Schönert, J. Berlin, DeGruyter, Narratologia 17, ss. 243-258.
- Shapiro, Stephen (2011). "The Motivation of Literary Theory: From National Culture to World Literature", i *Teaching Theory*, red. Bradford R. London, Palgrave Macmillan, ss. 78-94.
- Tan, Ed S.-H. (1994). "Film-induced affect as a witness emotion", i *Poetics – Journal of Empirical Research on Literature the Media and the Arts*, vol. 23 (1994-1995), red. Van Rees, Kees, Elsevier, Amsterdam, ss. 7-32.
- Todorov, Tzvetan (2007). *La littérature en péril*. Paris, Flammarion.
- Todorov, Tzvetan (1969). *Grammaire du Décameron*. The Hague, Mouton.
- Toker, Leona (2011). "Syntactics – Semantics – Pragmatics (Still Having One's Cake?)", i *Teaching Theory*, red. Bradford R. London, Palgrave Macmillan, ss. 63-77.
- Wolfreys, Julian. (1999), "Introduction: Border Crossings, or Close Encounters of the Textual Kind," i *Literary Theories: A Reader's Guide*, red. Wolfreys, J. New York, New York University Press, ss. 1–11.