LUND UNIVERSITY

Teori och pedagogik i litteratur- och mediestudier

Andersson, Lars Gustaf; Thavenius, Jan

1997

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

Link to publication

Citation for published version (APA):
Andersson, L. G., & Thavenius, J. (Red.) (1997). *Teori och pedagogik i litteratur- och mediestudier*. (Absalon; Vol. 10). Litteraturvetenskapliga institutionen, Lunds universitet.

Total number of authors:
2

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

ABSALON
Skrifter utgivna vid
Litteraturvetenskapliga institutionen i Lund

Teori och pedagogik i litteratur- och mediestudier

ABSALON
Skrifter utgivna vid
Litteraturvetenskapliga institutionen i Lund
Helgonabacken 12
223 62 LUND

© Författarna och
Litteraturvetenskapliga institutionen i Lund 1997

Redaktion för skriftserien: Birthe Sjöberg (red), Lars Gustaf Andersson, Anders Palm, Johan Stenström, Jenny Westerström.

Layout: Birthe Sjöberg

ISSN 1102-5522
ISBN 91-88396-09-6

Tryck: Reprocentralen vid Lunds universitet
LUND 1997

Innehåll

Förord 5

I

LARS-GÖRAN MALMGREN: *Några tankar om litteraturundervisningens fällor, fallgropar och felslut* 11

LARS GUSTAF ANDERSSON: *Jakten på Rosebud. Erfarenheter från arbetet med kursen ”Kultur och medier”* 23

PER ERIK LJUNG: *Teori och praktik. En liten plaidoyer för textanalysen* 35

ANDERS PALM: *Arte(f)akten – en formel för diktverkets ontologi* 43

LARS GUSTAF ANDERSSON & JAN THAVENIUS: *Teori och pedagogik* 67

II

LARS ELLESTRÖM: *ABC för perfekta lektioner. En optimistisk betraktelse* 81

ANDERS OHLSSON: *Introduktionsvecka i litteraturvetenskap* 99

BIRTHE SJÖBERG: *”Va’ ska man ha teaterhistoria till?” Om examinationen som en del av inlärningen* 105

CHRISTINA SVENSSON: *Den stora gruppens problem* 115

Förord

Under de två senaste läsåren har ett pedagogiskt seminarium samlat en del av lärarna vid Litteraturvetenskapliga institutionen. En av utgångspunkterna var att vi var många som funderade över utvecklingen inom ämnet. Inte minst de senaste decenniernas starka teoriutveckling och omfattande kulturella förändringar har som bekant tillhandahållit gott om anledningar att diskutera de ändrade betingelserna för litteratur- och medieundervisningen. Seminariet gav en möjlighet att förena intresset för nya teorier om litteratur, medier och läsning med engagemanget i undervisningen.

Tre, fyra gånger per termin har alltså olika teoretiska och praktiska frågor diskuterats och kopplats till den dagliga undervisningen. Oftast fanns också en text som någon av deltagarna hade skrivit som diskussionsunderlag för seminariet. Det är dessa texter som nu publiceras här i något reviderad form.

Det pedagogiska seminariet ingår i ett mer omfattande program för den pedagogiska utvecklingen vid institutionen, bland annat inspirerat av ansträngningarna att höja den allmänna pedagogiska kompetensen vid universitetet. Till det programmet hör t.ex. att alla nya lärare ska få en mentor under sitt första år. Mentorsmodellen med sina mästar-lärlingrelationer passar för att just hjälpa nya lärare att skaffa sig lite undervisningsvana och lära känna de skrivna och oskrivna regler som gäller vid institutionen, ”rökrummets hemligheter”. Många av de lärare som inte varit så länge vid institutionen utnyttjar också de universitetspedagogiska kurser som ges. Några av de texter som presenteras i den här boken har urspungligen kommit till i ett sådant sammanhang.

Programmets största och mest grundläggande del är emellertid det kollegiala samarbetet i lärarkollegiet men framför allt i de lärarlag som har ansvaret för de olika kurserna. Det är ett samarbete som utgår från att vi alla har något att lära av varandra, äldre och yngre, garvade och nykomlingar. Diskussionerna i lärarlagen har alltid sin bas i en konkret undervisningsverklighet och har möjlighet att vara en ständig del av vardagen. Där sker i

bästa fall ett erfarenhetsutbyte och en prövning av teorierna i en undervisning som lärarna måste ta ansvar för.

Lärarlag och kollegialitet förutsätter att alla lärare ges möjlighet till ett reellt ansvar och inflytande. Pedagogiska beslut och initiativ måste huvudsakligen komma från enskilda lärare eller grupper av lärare. Därför har det varit en viktig del av programmet att också delegera mer av de beslut som tidigare tagits av prefekt och studierektorer. Bland annat har ett system med huvudlärare för olika kurser prövats. Men denna del liksom för övrigt alla de andra måste hela tiden stödjas och vidareutvecklas.

Ett pedagogiskt program av det här antydda slaget kräver lite extra resurser. Under det senaste läsåret har därför en del av institutionens medel avsatts för en generell nedsättning i tjänsterna – noga bestämt fem procent (eller 20 timmar av en undervisningsvolym på 400 timmar). Tanken var att varje lärare skulle ha ett utrymme i sin tjänst för att kunna vara mentor, gå på kurs, delta i seminarier, vara huvudlärare, utveckla gamla och nya kurser eller komma med helt egna idéer som ingen annan kommit att tänka på. Trots de nedskärningar som nu aviseras vid institutionen är det betydelsefullt att också framöver försöka avsätta medel för detta viktiga pedagogiska utvecklingsarbete.

*

Det pedagogiska utvecklingsarbetet vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Lund präglas liksom den internationella diskussionen på området av en stor heterogenitet. Gammalt och nytt bryts; teori möter praktik; impulser kommer från de mest skilda discipliner, och de skilda specialiteter som finns företrädda vid institutionen har var och en sina pedagogiska traditioner och sina ämnesspecifika didaktiska problem. Denna heterogenitet önskade vi ta del av i seminarieserien och göra till en gemensam erfarenhet. Tanken var alltså inte att i första hand komma överens, att nå konsensus, utan att tydliggöra skillnader mellan traditioner och specialiteter för att problemen – och kvaliteterna – skulle bli synliga. Dessa förhållanden avspeglar sig i det material som nu läggs fram. Här återfinns olika teoretiska hållningar och skilda typer av empirisk erfarenhet.

Lars-Göran Malmgren reflekterar i sitt bidrag över litteraturundervisningens alla ”fällor, fallgropar och felslut” och diskuterar hur man skall

kunna skapa förutsättningar för en undervisningssituation som tillåter många röster att höras. Något av en liknande infallsvinkel har Lars Gustaf Andersson som presenterar arbetet med en av institutionens nyare kurser, ”Kultur och medier”, och därvid har anledning att komma in på frågan hur vi i undervisningen tenderar att tänka i fasta kategorier som ofta verkar homogeniserande.

Per Erik Ljung och Anders Palm närmar sig den litterära tolkningens problem. Per Erik Ljung gör en vältalig plaidoyer för textanalysen och ställer samtidigt den nödvändiga frågan om var *texten* egentligen finns. Ett av hans svar är att texten skapas i seminarierummet tillsammans med studenterna i den pedagogiska praktiken. Hans resonemang utmynnar i ett konkret förslag för litterärt studium. Anders Palm utgår även han från postulatet att litteraturpedagogikens huvudfåra är texttolkningen. Diskussionen kring tolkningens karaktär leder över till frågan om diktverkets ontologi. Palm betonar verkets dubbla karaktär av statisk respektive dynamisk identitet; dvs dikten både finns och blir till om igen, och i en sådan kontext blir den tolkande akten naturligtvis central.

I en översiktlig text tecknar Jan Thavenius och Lars Gustaf Andersson en skiss av den internationella teoridiskussionen kring pedagogik, heterogenitet och postmodernitet. Det fält som inventeras visar sig rymma såväl textanalytiska och tolkningsteoretiska positioner som socialt orienterade, kontextbaserade modeller.

En viktig faktor i det institutionella arbetet är de pedagogiska kurser som ges av olika instanser inom universitetet. Lars Elleström, Anders Ohlsson, Birthe Sjöberg och Christina Svensson bidrar med erfarenheter kurser av detta slag, och här transformeras teorin till praktik; schemaläggning, gruppindelning, lektionsformer mm presenteras och diskuteras.

Lars Elleström och Anders Ohlsson beskriver arbetet med att utveckla LIV 012, en ny litteraturvetenskaplig grundkurs, och berättar om experiment med examinationsformer och undervisningsmodeller. Elleström jämför olika lektionsförlopp med varandra och kan därvid urskilja grepp som kan användas för att bereda plats åt en mer kvalificerad studentaktivitet. Anders Ohlsson har liknande utgångspunkter när han presenterar en detaljplanering av den första veckan på LIV 012 där det litteraturvetenskapliga

stoffet för första gången skall exponeras för studenterna, samtidigt som en social kontext skapas.

Birthe Sjöberg utgår även hon från arbetet med en ny kurs, utvecklad ur ett äldre kursprogram. Hon beskriver hur en teaterhistorisk delkurs förnyats, inte minst med hjälp av nya examinationsrutiner och, liksom i Elleströms och Ohlssons fall, en planläggning som möjliggjort ett mer aktivt arbete från studenternas sida. Christina Svensson, slutligen, lyfter i sin text fram en av de förutsättningar som nu är helt avgörande för universitetsundervisningen; de knappare ekonomiska resurserna framtvingar ibland undervisning i större studentgrupper. Hur skall man hantera detta utan att hamna i den gamla katederföreläsningen? En viktig poäng är att lärarrollen står inför en radikal omvärdering.

De praktiska pedagogiska erfarenheter som vädras i dessa bidrag går alla att koppla till den nya situationen som likt Janus har två anleten. En bistrare ekonomi med färre timmar på fler elever och större arbetsbörda för varje enskild lärare är den ena sidan. En möjlighet att öppna den pedagogiska diskussionen på nytt och ompröva det gamla är den andra. Såsom antyds i några av de inledande inläggen kan man avläsa universitetets situation mot en bakgrund av en alltmer påträngande kulturell heterogenitet där det inte längre är givet med ett enhetligt kunskapsbegrepp, där det inte längre är givet med en enhetlig kultur, där det inte ens är givet vad som är litteraturvetenskapens kärna. Här presenteras alltså några försök att både beskriva och hantera det nya läget. Perspektiven sammanfaller inte, och det är heller inte meningen. Det går inte att ta en omväg runt den nya tiden; det är i den vi lever. Kanske kan det sedan i lyckliga stunder bli så som Per Erik Ljung hoppas när han i sin text refererar ett samtal med en frågvis dotter som undrade vad han egentligen höll på med: ”Författarna undersöker ju verkligheten... Och så undersöker ni vad de gör...?! Men OK [...]. Då kanske ni kommer tillbaka till livet ändå... till sist?”

I

Några tankar om litteraturundervisningens fällor, fallgropar och felslut

Lars-Göran Malmgren

Den här uppsatsen handlar som rubriken avslöjar om litteratur och undervisning. Men låt mig inleda den med ett litet minne om ett kanske för många av oss egendomligt förhållande mellan fotboll och poesi. För några år sedan var det VM i fotboll i USA. Många fotbollsintresserade minns naturligtvis Sveriges överraskande bronsmedalj i detta evenemang sommaren 1994. Färre kanske minns att Karin Boye hade med den saken att göra.

Sommaren 1994 blev Karin Boye fotbollspoet. På sportsidorna ströddes valda citat ur hennes dikter ut mellan de oändliga referaten av matcher och de ständigt pågående spekulationerna om spelarnas skador. Mediabilden gav vid handen att Karin Boyes dikter hade bidragit till de svenska s.k. hjältarnas bragder på planerna i USA. Man kan naturligtvis undra om diktarinnan den gång hon skrev sina klassiska rader om knopparna som brister, vägen som gör mödan värd och livet som det oändliga äventyret kunde ana att dessa ord skulle trösta överansträngda knä- och ljumskskadade fotbollsspelare och inge dem hopp om hägrande VM-medaljer.

Notiserna om Karin Boye och det svenska fotbollslandslaget kan kanske betraktas som kuriosa och man kan naturligtvis undra i vilken utsträckning ledarnas eventuella högläsning påverkade trötta och sargade spelare. De hade ju också betydligt poppigare ”lyriker” till hands som stöd i kampen. Men nog är tanken på Karin Boye som fotbollspoet lite svindlande. Vem kunde ana att hennes texter skulle hamna i en sådan kontext. Man kan invända att hennes diktning har sin naturliga jordmån i betydligt livsviktigare sammanhang. Men allt är görbart i detta postmoderna tidevarv. Karin Boye kan bli brukspoet i ett landslag och Sverige kan ta brons i VM.

Nu kan kanske den första överraskningen över Karin Boyes postmoderna öde dämpas av den kännedom vi har om modern litteraturteori som begrundar just relationen mellan texter och kontexter. Texter är interrelaterade fenomen som inte existerar i sig själva utan som får liv i oli-

ka sammanhang. De kultiveras och frodas mer eller mindre i olika sociala och kulturella jordmåner. Det gäller litterära texter som Karin Boyes dikter och även de fotbollsmatcher som nått oss från Amerika.

Den riktigt gamla skolan lärde oss att förväxla texten med författarens intention. De nya kritiken lärde oss att glömma författaren för texten i sig. Den murade in texten mellan författare och läsare med sina resonemang om intentionella och affektionella felslut. Isoleringscellen blev sedan färdigbyggd då vissa delar av strukturalismen klämde till med det slutliga murverket genom att lansera tesen om det referentiella felslutet. Så hotades litteraturen att dräneras på sin livskraft och förvandlas till ett objekt avskilt från varje subjekt. Lyckligtvis raseras murarna med besked av de senaste läsarorienterade teorierna som tycks växa som svampar ur jorden inte minst i USA. Texterna öppnas för olika kontexter och ses som något som får sitt liv av läsarnas både individuella psykologi och gemensamma kulturer, av läsarnas tankar och känslor och av deras inlärda konventioner. Den här kort och grovt skissade historiken har jag hämtat från en av de böcker jag läst på senare tid, Kathleen McCormicks *The Culture of Reading. The Teaching of English* (1994).

Jag återkommer till den och annan aktuell läsning i min uppsats, som också kommer att handla om norsk littearturpedagogik på mellanstadiet, fransk litteraturundervisning inför den hägrande ”baccen”, en dansk berättelse och några erfarenheter från min egen undervisning på litteraturvetenskapliga institutionen i Lund. Men först blir det lite mer fotboll, kan jag lova i denna trailerpassage.

Det är med fotbollsmatcher som med litterära texter. De förefaller inte vara några entydiga objekt och skiftar betydelse med olika åskådare och utsiktspunkter. Jag vet av egen åskådarerfarenhet. I början av femtiotalet i pågaåren såg jag de flesta av HIFs hemmamatcher från olika vinklar på Olympia. Svårast var det då man hade sittplats på löparbanans andra eller tredje rad. Därifrån kunde man i bästa fall skymta att någon närmade sig Kalle Svenssons mål och laddade för skott, men det var nödvändigt att fråga den långe grannen bredvid om Kalle tog skottet. Det fågelperspektiv, som en sittplats på stora läktaren under tak gav, erbjöd överblick och möjlighet till analys av hela spelet. En ståplats mitt bland en hop fulla göteborgare och GAIS-anhängare kunde å andra sidan ge mer distraherande intryck av matchens ”text”. På femtiotalet var man bunden till den direkta

och autentiska upplevelsen av en match. Visserligen kunde man höra en match på radio ibland men för att se med egna ögon måste man vara på plats.

Nu är det annorlunda. Matcherna framstår som i högsta grad förmedlade objekt. Medieförmedlingen genom TV kommer vi inte ifrån. Matcherna förmedlas genom en konstruerad kontext. Ett mål på femtiotalet såg man en gång. Nu repeteras Dahlins nickmål om och om igen, i olika vinklar, i närbild och helbild, med eller utan häftig popmusik, i ultrarapid, mitt i en intervju då målgöraren själv kommenterar skeendet. De snabba klippen, det höga tempot, bildernas växlingar, highlights och målkavalkader, inklippta rockvideos, ljudeffekter och devota kommentarer har bidragit till en estetisering av matcherna i svensk TV. Poetiska betraktelser om fotbollskulturen har frammanat både kult och inlevelse i skeendet. Under just VM 1994 framstod för mig matchernas infattning mer som emotionell potentiering av fotbollen än som saklig analys av den. Vid några tillfällen blev jag ganska trött på den folkhemska gulligheten och den ohöljda estetiseringen och knäppte över till Danmark.

På dansk TV fanns ibland tydligare inslag av näranalys av matcherna. Hade man tur kunde man få bevittna riktiga gubbaseminarier där fotbollsspelet som sådant analyserades. I ett sådant som jag såg under VM 94 gavs synpunkter på själva spelmönstret efter kvalomgången. Samtalet fokuserade på t.ex. försvar, anfall, mittfält, fasta situationer och spelet beskrevs, tolkades, exemplifierades och jämfördes med spelmönster som uppfattats i tidigare turneringar. Fotbollstexten historiserades. Denna textanalys ägde rum utan musik, estetisk kult och heroisering. Men det fanns en gräns för samtalet. Analysen var immanent. I den fanns inga utblickar i sociala, kulturella och samhällshistoriska kontexter. Det var fotbollstexten i sig, spelets inre skeende, som var intressant .

Både fotbollsmatcher och skrivna litterära texter kan läsas och behandlas på olika sätt. Ibland kan man bli förvånad över hur det kan gå till. Under våren 94 hade jag förmånen att tillsammans med Gun (Malmgren) vistas i Paris för att skaffa information om fransk litteratur- och modersmålspedagogik. Om man mycket komprimerat ska sammanfatta intrycken så ter sig ämnet franska vara präglat av en stark textcentrering. Redan på lågstadiet ska t.ex. eleverna lära sig skilja på enkla textgenrer. Ämnet är från början till slut styrt av examination och prov och präglat av en mycket

differentierad bedömning enligt en betygsskala från 1 till 20. Den litterära prägeln är också påfallande redan i lägre stadier och tycks öka genom stadierna för att kulminera under det andra teoretiska gymnasieårets vårtermin, då eleverna ligger i hård litteraturträning inför den slutliga examinationen, ”baccen” (le bac). De här dragen överraskade oss knappast. De fanns i våra förhandsaningar.

Under vår vistelse fick vi möjlighet att besöka ett kommunalt förortsgymnasium och vara med på några litteraturlektioner. En av dem ingick i träningsprogrammet inför studentexamen. Under det muntliga studentförhöret i franska prövas elevernas textanalytiska förmåga. I sin klass har läraren valt ut två verk som under terminen studeras i sin helhet (s.k. l'oeuvre integrale) och dessutom har ett urval texter (prosautdrag och dikter) valts i förhållande till olika teman (s.k. groupement de texte). De hela verken penetreras under lång tid under vårterminen som förberedelse för den slutliga prövningen. I den klass vi besökte studerades *Candide*.

Under lektionens inledning bad läraren eleverna att slå upp kapitel 14. Då lektionen slutade, 60 minuter senare, och då det litterära helklassamtalet var slut hade man hunnit med en dryg sida. En timma ägnades åt analys av en sida! Detta hade vi inte väntat. Det går inte att föreställa sig något liknande i en svensk gymnasieklass. Klassens elever var till största delen flickor, ca 20 stycken i sjuttonårsåldern. Hälften var färgade. De var snälla och vänliga och under hela lektionen var stämningen mjuk och behaglig. Inget missnöje, inga tecken på trötthet, inga protester syntes till. Till historien hör att uppskattningsvis hälften av dessa snälla flickor hade deltagit i de stora ungdomsdemonstrationer som skakade om Paris under våren 1994, ofta med kravaller som bieffekt.

Lektionen hade en mycket fast struktur med vissa regelbundna inslag i interaktionen mellan lärare och elever. Lärarens roll var starkt styrande och mestadels mer dominerande än hon själv ville. Vissa fasta sekvenser återkom genom hela lektionen. De kan beskrivas på följande sätt: En elev får högläsa en kort passage. Passagen analyseras enligt återkommande turer. Läraren ställer frågor om texten, vad uttrycker den, hur kan stilen karaktäriseras, vad menar författaren osv. Lärarens frågor styr mot tolkning av texten och ibland mot litteraturhistoriska intertextuella associationer. Eleverna levererar korta svar som evalueras av läraren som först när hon får ett tillfredsställande svar går vidare i bearbetningen. Med jämna mellanrum efter

dessa sekvenser av trestegsinteraktion dikterar läraren på ett summerande sätt en riktig tolkning som hon förfogar över. I dessa sekvenser som kommer med jämna intervaller skriver eleverna av den analystext som läraren dikterar. De mer avancerade frågorna som leder ut i litteraturhistorien får hon genomgående själv ge svar på. I slutet då den dryga sidan är genomarbetad får eleverna en avslutande konkluderande fråga om vad Voltaire ville bekämpa med texten. Eleverna levererar olika förslag som evalueras negativt. Läraren upprepar frågan, formulerar om den och vidgar den till att gälla Voltaires intention med hela verket. Nya gissningar evalueras negativt och i ett sista försök vidgar läraren frågan till att gälla Voltaires hela gärning. Vad bekämpade han alltid? Precis då klockan ringer får läraren själv leverera slutsatsen. Han bekämpade orättvisorna i världen! Eleverna utbrister unisont med ett insiktsfullt Ahhhha! och skriver ner de sista orden i sina anteckningsböcker.

Det som förvånar en svensk litteraturpedagog i exemplet är den intensiva analysen av textens detaljer och det faktum att åtskilliga veckor ägnas åt analys av en roman. Det som också förvånar är den starka reproduktionen av en dikterad riktig tolkning. Allt detta har naturligtvis sin förklaring. Eleverna skall kunna klara detta textavsnitt om det kommer upp i den muntliga examen som väntar och som kommer att bidra till det slutbetyg de kommer att få. Den undervisningskultur inom vilket detta litterära samtal äger rum är mycket målrationell, konkurrensstyrd och examinationsinriktad. Innehållet i samtalet går emellertid ut på att förmedla ett centralt drag i det franska kulturarvet som är av ett mer kritiskt slag. I inledningen av kap 14 träffar Candide med sällskap en negerslav då de är på väg in i Surinam. Den minutiösa analysen går ut på att visa hur en författare genom ironisk saklighet och realism rationellt kritiserar slaveri och rasdiskriminering. Upplysningens kritiska förnuft ska traderas genom textanalysen till flickorna i klassen. Innehåll och interaktionsformen med sina ramar rimmar kanske dåligt med varandra i det som händer. Händelsen är präglad av den nödvändiga instrumentella överlevnadsstrategi som är ett centralt element i skolinstitutionen. Utanför klassrummet på Paris gator har en ungdomsrevolt mot orättvisorna i Balladurregeringens föreslagna ungdomsreform genom häftiga manifestationer tvingat regeringen på reträtt. Uppskattningsvis hälften av eleverna på gymnasiet vi besöker har enligt lärarna deltagit i demonstrationerna. I förstädernas segregerade getton präglas inte

minst färgade och invandrade ungdomars tillvaro av dåliga framtidsutsikter. På gatorna prålar Le Pens ”Heja Frankrike”-posters i all sin provokativa glans. Hela denna aktuella verklighet som Voltiares text kan associeras till tycks inte beröras inom franskämnets ramar och inom litteraturundervisningen. Sådana möjliga fria associationer får knappast spelrum i den textcentrerade näranalys som tycks prägla fransk litteraturundervisning. Undervisningen tycks bli ett ganska lätt offer för systemets rationella instrumentalism. För att klara studenten måste man kunna reproducera textens riktiga innebörd, den innebörd som förutsätts finnas gömd i texten som ett objekt som framstår som avskilt från elevernas egen sociala verklighet.

Men när väl den värsta förvåningen lagt sig kan man också känna igen sig själv som litteraturpedagog i det franska exemplet. Låt mig berätta om ett eget aktuellt lektionspass som jag genomförde med en grupp lärarstuderande.

Gruppen bestod av ca 15 flickor. Kursen heter ”Tematisk litteraturläsning” och är integrerad i ett 10-poängs examensarbete där de studerande planerar, genomför, dokumenterar och analyserar ett litteraturpedagogiskt förlopp i vilket de själva är lärare. Slutprodukten är en uppsats. Kursen förbereder den egna undersökningen och inleds med textläsning och textanalys. Till det första passet hade jag valt två ungdomsromaner för läsning och bearbetning, en science-fictionartad framtidsberättelse och en historisk roman. Ett inledande progressionssteg i kursen går från textanalys till pedagogisk planering. Under det första passet som sträckte sig över fyra lektioner en varm augustidag i sal 1 tänkte jag mig att de studerande skulle tvingas röra sig i texterna. De skulle göra textiakttagelser, gå i klinch med texterna och koppla iakttagelser till personliga reaktioner och associationer i ett interaktivt samtal. Av tidigare erfarenhet menade jag att textbearbetningen var viktig för de studerande. För att tala klartext tyckte jag att det hade varit lite klent på den fronten i tidigare kurser. Jag hade förberett mig ganska väl, tyckte jag, och hade laddat upp med anteckningar, overheads över nyckelställen i texterna, noterat möjliga tolkningar som täckte in texternas form och innehåll. Min tanke var att starta samtalet med de studerandes spontana reaktioner utan nämnvärd styrning. Sedan hoppades jag att ett dialogiskt samtal skulle utvecklas och att mina egna iakttagelser skulle interagera med de studerandes. Så blev det inte. Matchen fick en annan form. Efter den inledande spontanrundan verkade de studerande vara tömda och

då jag började styra mot mera näranalytiska textiakttagelser tappade samtalet den balans jag hade hoppats på. Det blev en fågel-fisk-eller-mittemellan-lek! Jag tvingades in i ensidiga frågor om texternas uppbyggnad och möjliga innebörd. Eleverna sökte svar i texterna, jag evaluerade, ställde nya frågor, fick själv svara, sammanfatta, skriva konklusioner på tavlan om berättarens roll, genren, tolkningar, textens ideologi osv. I salen satt en kollega från lärarhögskolan, medlem i examensarbetets lärarlag och känd klassrumsinteraktionsforskare. Å ena sidan kändes den tvingande gissningsleken pinsam. Å den andra kände jag efter passet att jag hade gjort ett rejält jobb. Det var knappast någon tvekan om att det var jag själv som hade dragit lasset i fyra timmar. Men det fanns också smolk i bägaren. En liten tös frågade gnälligt varför man egentligen måste dissekera texter så här. De studerandes läsningar framstod som ganska klara för mig efter det hela. De hade levt sig genom berättelserna och skaffat sig ganska spontana uppfattningar om dem, mestadels positiva. Mer blev det inte. Den textanalytiska diskursen fick jag stå för. I samtalet fanns ingen integrering av de studerandes personliga reaktioner och de textiakttagelser jag som lärare höll för viktiga. I samtalet reducerades texterna till utvändiga objekt som vi – mest jag själv – rotade i för att hitta svar på en rad frågor. Det är en kritisk och lite hårdragen dom över händelsen.

Jag tror att vi i detta samtal hamnade i vad man i anslutning till Kathleen McCormicks tidigare nämnda bok *The Culture of Reading. The Teaching of English* kan beteckna som en nykritisk fälla. Texten kan i ett samtal förvandlas till ett slags från oss själva som läsande subjekt avskild och utvändig container som vi rotar i för att hitta något värdefullt, i värsta fall den entydiga, absoluta och riktiga tolkningen. Hermeneutiken blir falsk och den förutsatta litteraturuppfattningen blir objektivistisk. Texterna förstås som autonoma objekt som i sig innehåller något man kan rota fram och visa upp. Jag menar inte att syftet med lektionen var felaktigt eller att mina förberedelser var otillräckliga. Själv ser jag mig inte som en sträng objektivist och delar inte en nykritisk litteratursyn utan vill med McCormick hävda en mer relativistisk och läsarorienterad litteraturuppfattning. Texten får sitt liv i de socio-kulturella kontexter den kommer in i. Läsningarna varierar med tid, plats och recipierande person. I denna öppenhet ligger en central del av litteraturpedagogikens fascination och kunskapskraft. Men retoriken rimmar inte alltid med den pedagogiska praktiken. Det har flera

litteraturdidaktiska undersökningar visat. Möjligen kan jag i mitt fall liksom min franska kollega skylla på eleverna. Den här klassens elever som vi såg, menade hon, var *inte så ägnade* åt konstruktiv reflexion. Det enda sättet att klara dem genom en examen var att låta dem reproducera bestämda tolkningar. Den nödvändiga reproduktionen snarare än den önskvärda produktionen och konstruktionen av tolkning blev resultatet. *De måske egnede* heter en upprörande roman skriven av Peter Høeg. I den framträder ett socialdeterministiskt utbildningssystem där sorteringen och klassificeringen av människor är rå och obarmhärtig i barmhärtighetens och den progressiva tankens namn. De människor som tecknas går ett tragiskt öde till mötes. Berättelsen framstår för mig som upprörande, på gränsen för de dissonanser man kan tåla.

Av en ren tillfällighet läser jag direkt efter den danska romanen och just före McCormick en till svenska nyöversatt norsk bok om litteraturundervisning, Anne-Kari Skardhamars *Litteraturundervisning i grundskolan* (1993). Skardhamar ser litteraturen med öppna ögon som ett njutningsobjekt som är upphöjt och avskilt från olika ideologier och från den allmänna upplösningen i tiden. Det pedagogiska recept hon utfärdar går ut på att göra litterära texter till ”njutningsmedel” genom näranalys av texterna. Påståendet ter sig besynnerligt efter läsningen av Peter Høegs upprörande berättelse. Själv har jag i denna veva njutit av att kunna urskilja Maldinis och Baresis samspel i Italiens mittförsvar mitt i alla highlights, spektakulära mål och dramatiska utvisningar. Att urskilja det samspel som finns i bakgrunden och under den direkta ytan i spelmönstret bidrar till min fotbollsanalytiska självkänsla mitt i alla nynationella Sverige-bröl som omger fotbollen. Och visst kan jag också uppleva spelet och gestaltningen i *De måske egnede*. Men berättelsen blir något mer än detta och här upphör alla liknelser mellan fotboll och litteratur. Maldinis konster glömmer man snart, men de livsöden och den bild av världen och samhällets ordning som gestaltas i *De måske egnede* och som man för med sig ur läsprocessen lever kvar längre och med andra och allvarligare förtecken som handlar om liv och död, om existens, livsvillkor, historia och samhälle.

Anne-Kari Skardhamar går med öppna ögon in den nykritiska fällan. För henne framstår den situation hon befinner sig i heller inte som en fälla. Bokens första del innehåller en rapsodi över olika litteraturteorier. Den andra är en plädering för nykritisk objektiv textanalys som ska verkställas i

grundskolan genom det naturliga förhållandet att läraren frågar och eleverna rotar i textcontainern efter svar. Sedan fastslår läraren med sitt självklara tolkningsföreträde den riktiga tolkningen som är gömd i texten. Bokens tredje del demonstrerar praktiska exempel med rader av lämpliga frågor av olika slag; producerande reflexionsfrågor till de ägnade och reproducerande minnesfrågor till de mindre ägnade. De texter som ska stå i centrum ska ”inte bara” vara ”skräp”, ”inte bara” vara nya och ”inte bara” vara adapterade för barn och ungdom. Boken siktar in sig på mellanstadiets litteraturpedagogik.

Litteraturundervisning i grundskolan ter sig som ett uppror mot sjuttiotalets (vad annars) progressivism, elevcentrering och marxism samt mot åttiotalets kulturella erosion. De fundamentala texterna ska analyseras som de fasta objekt de är i protest mot hotande ideologier och postmodern dekonstruktiv kulturell upplösning. Bokens egen underliggande ideologi skymtar fram i ett pseudoneutralt läromedelsspråk. Ansatsen att relatera pedagogisk praktik till litteraturteori är aktningsvärd, men slutsatserna är svåra att skriva under på. Den teoretiska genomgången är inte heller speciellt up-to-date, särskilt inte då det gäller läsarorienterade teorier.

I *Litteraturundervisning i grundskolan* tvättas de skitiga kontexterna bort från Texten. Den analytiska renhetsiver som ser det som så viktigt att särskilja både det ena och det andra från det mesta präglar boken. Dess ideologi framstår som det som är frånvarande i dess egen framställning. Den hållning jag kan utläsa ter sig som lätt dold. Den framstår som något politiskt omedvetet för att ta till ett tolkande perspektiv.

Personligen får jag också en del vardagliga associationer till fotbollsplanen då jag läser boken. Fattas bara. Då jag var liten och tillbringade min mesta tid på den planen dök det ibland upp sådana som vi sade var ”rädda för att skita ner sig”. De var alltför renhållna för att riktigt kunna delta i spelet och mötte ibland ett alltför grymt öde från alla oss andra som ville vältra oss i kontexten med glidtacklingar och fälleben. Ett sådant det omvända klassförtryckets öde önskar jag dock inte Anne-Kari Skardhamar.

Kathleen McCormick framstår som Skardhamars motsats. Hon talar inte frånvarons och den reducerande analysens språk. Allt är öppet och närvarande i hennes text. Framställningen har en tydlig röst. Texten är skriven från en tydligt formulerad position. Den teoretiska genomgången är för mig ny, fräsch och spännande. McCormick kan sägas tillhöra reader-

response-rörelsen i USA, närmare bestämt den del av den som betonar den socio-kulturella kontextens betydelse för läsning, reception och litteraturundervisning. En text är för McCormick något som existerar i en kontext. Både läsare och texter ser hon som sociala konstruktioner som är producerade historiskt i en social formation. På så sätt är de bestämda (determined). Samtidigt har både texter och läsare en relativ autonomi, texten som ett personligt svar på en kulturell situation, läsaren som handlande agent utifrån sina egna erfarenheter. McCormick intar en dialektiskt balanserad hållning. I en genomgång av den senaste vågen av läsarorienterade teorier och empiriska receptionsundersökningar i USA urskiljer hon till att börja med två poler: kognitionsteorier som riskerar att hamna i den nykritiska fällan och expressiva teorier som riskerar att förlora sig i ensidig psykologisk introspektion och betoning av den subjektive läsarens allmakt. Textens existens reduceras i det senare fallet. Läsaren slukar texten. I det förra fallet riskerar texten att bli en objektiv modell för ett riktigt tänkande. McCormick lyckas parera både vad hon ser som ett objektivistiskt och ett subjektivistiskt felslut på ett dialogiskt sätt. Både texter och läsare får i hennes uppfattning ett liv i en historiskt kulturell situation. Hennes universitetspedagogiska ideal blir det dialogiska klassrum där förutsättningarna bakom de studerandes egna läsningar och hållningar diskuteras och teoretiseras. McCormick urskiljer olika sätt att förhålla sig till teori i undervisning och kursplanering på universitetsnivå. Man kan kanonisera ”a body of theoretical knowledge” genom att låta en kurs genomsyras av teoretiska texter – enligt ett visst paradigm – och låta de studerande läsa dem. Det är en traditionell akademisk modell som riskerar att hamna i en orealistisk elitism. Man kan också helt enkelt lägga de nya teorierna till de gamla i ett additivt kurssystem. Kursmönstret får i detta fall en ideologiskt pluralistisk prägel. Denna modell tillhör enligt McCormick en beprövad akademisk praxis. Det tredje sättet att teoretisera, som demonstreras genom McCormicks egen pedagogiska erfarenhet, är det dialogiska klassrummets modell. På ”klassiskt” reader-response manér är utgångspunkten studenternas egna läsningar, tolkningar och hållningar. Utifrån dem genereras en *teoretiserande* diskussion.

Den viktiga utgångspunkten i ett litterärt samtal är alltså enligt McCormick att pejla vad som finns bakom de studerandes egna läsningar i ett samtal om en text, att urskilja de teoretiska förutsättningar läsningarna vi-

lar på. Den ensidiga textcentreringen ska undvikas liksom en ensidig läsarcentrering som kan medföra en alltför lättköpt värderelativism.

I det franska fallet och min egen lektion i sal 1 är det knappast tal om en sådan dialogisk balans. Men låt mig för att putsa upp fasaden avsluta med ytterligare en kort berättelse om ett samtal om texter – i samma kurs ett år senare, i en annan lokal och med en mindre grupp studerande. Berättelsen handlar om en optimist och en pessimist.

Det gäller samma inledningsseminarium i en ny kursomgång. Jag hade förberett mig på samma sätt som tidigare genom att aktualisera texterna som skulle behandlas, sorterat och ordnat anteckningar, tryckt upp overheads över viktiga nyckelsidor och ägnat mig åt sedvanlig mental stretchning på tjänsterummet, innan jag gick in på planen i konferensrummet. Denna gång blev spelet mindre ensidigt och istället mer dialogiskt. Jag behövde inte dominera genom att ställa alla frågor, evaluera svar och leverera riktiga tolkningar själv. Tavlan var lika välfylld som i sal 1 lektionen. Det var lika svettigt den här gången, men jag inbillar mig att resultatet blev mera teoretiserande i McCormicks bemärkelse. Anledningen till det var att det i gruppen utkristalliserades två poler. Två läsprofiler exponerades och kunde bli föremål för mina och andras kommentarer. I gruppen fanns en flicka som konsekvent läste och såg allt som hände i de romaner vi talade om med ljust idealistiska ögon. Hon strävade konsekvent efter att förstå och tolka karaktärer och händelser till det bästa. Tragiska passager parerade hon med kämpande tillrop. Öppna slut och andra tomma platser i texterna fyllde hon med ”lyckliga” begivenheter.

Som tur var fanns det också en motsatt läsare i andra ändan av elevraden längs bokhyllan. Flickan som satt där inte bara suckade tungt över figurernas tragiska belägenhet. Hon bekräftade också deras sorgliga öden med exempel från det verkliga livet. Inget öppet slut, inget tomrum i texten färgades av hennes blick med glädje, hopp och tro. Skepsis, kritik och sorgmod vilade över hennes reaktioner. Allt tycktes hopplöst såväl i fiktionens som i verklighetens värld. De två profilernas reaktioner genererade frågeställningar som gav näring åt att göra iakttagelser i texten. Utan att hamna i gissninglekens garn och textobjektivismens fälla fick jag användning för mina förberedelser och kunde intervenera med exempel, facktermer, egna tolkningar och slutsatser utan att dessa ting spikades upp som den absoluta sanningen. Hermeneutiken i samtalet blev mera mångskiftande. Texterna

försvann inte utan fick ett spelrum och förutsättningarna bakom de exponerade läsningarna kunde beskrivas och ifrågasättas som de kulturella och ideologiska hållningar de var uttryck för.

Då detta skrivs är det snart tid för samma kurs och samma startlektion. Frågan är om jag måste leva på hoppet att det ska finnas en optimist och pessimist i studentgruppen eller om det finns mindre ödesbundna strategier för att undvika de många fällor och fallgropar som alltid tycks lura och överraska i den litteraturpedagogiska praktiken.

Litteratur

Skardhamar, Anne-Kari, *Litteraturundervisning i grundskolan*, Lund 1993.

Høeg Peter, *De måske egnede*, Köpenhamn 1993.

McCormick, Kathleen, *The Culture of Reading. The Teaching of English*, Manchester och New York 1994.

Jakten på Rosebud
Erfarenheter från arbetet med kursen ”Kultur och medier”

Lars Gustaf Andersson

I

Vårterminen 1995 gavs vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Lund för första gången kursen ”Kultur och medier” (LIV 504).[1] De undervisande lärarna var, förutom undertecknad, Jan Thavenius och Magnus Persson. ”Kultur och medier” byggde på erfarenheter av kulturstudier inom skilda discipliner och av en serie tvärvetenskapliga påbyggnadskurser kring modernitet och postmodernitet som getts inom institutionen de senaste åren.[2] Den viktigaste inspirationskällan för ”Kultur och medier” är otvivelaktigt den typen av kulturanalys som går under namnet Cultural Studies och som leder sitt ursprung till den brittiska s.k. Birminghamskolan och namn som Raymond Williams, Stuart Hall och John Fiske. En viktig utgångspunkt för oss vid planeringen av kursen var Anthony Easthopes texter, framförallt *Literary into Cultural Studies*.[3]

Under kursens gång hade vi kontinuerliga utvärderingsdiskussioner inom lärarlaget och tillsammans med studentgruppen. Efter terminsavslutningen sammanfattade jag en del av intrycken i ett paper som lades fram i en mediepedagogisk session under 12:e nordiska konferensen för masskommunikationsforskning som avhölls i Helsingör i augusti 1995.[4]

Vid konferensen och senare under hösten har jag samlat in synpunkter på mitt paper, och har nu reviderat och utvidgat texten till det aktstycke som föreligger här.[5]

II

En av de viktigaste erfarenheterna vi kunnat dra av kursen är att man inom dess ram kan genomföra något som skulle kunna kallas en *kategorikritik*; dvs. en perspektivisering av de kategorier som används i pedagogik och historiografi inom humaniora. Vi har därvid tagit vår avstamp i diskussionerna kring det postmoderna.

Om det finns en postmodern konst eller en postmodern litteratur så utgörs dess främsta värde av dess förmåga att vidga gränserna för vad som kan uttalas och att ständigt ompröva det som tas för givet; en hållning som av Julia Kristeva formuleras på följande sätt:

> Låt oss säga att postmodernismen är en litteratur som skriver sig själv i den mer eller mindre medvetna avsikten att vidga det signifierbara och därmed mänskliga området. Mot den bakgrunden skulle jag kalla denna litterära praktik en ”gränsutforskning”, för att låna ett uttryck av Georges Bataille: av språkets gränser som kommunikativt system, av den subjektiva och självklart också den sexuella identitetens gränser och av samhällelighetens gränser.[6]

Postmoderniteten kan naturligtvis definieras på många skilda sätt. Det som förenar många teoretiker är att de ser det postmoderna tillståndet som i grunden heterogent, samt att de betraktar den postmodernistiska begreppsapparaten som avslöjande; man påvisar hur kulturella konventioner har naturaliserats eller internaliserats och därmed tagits för givna. På den senare punkten kan den postmoderna kategorikritiken påminna om den traditionella ideologikritiken som ofta har försökt leda i bevis att våra föreställningar om ”det naturliga” eller ”det givna” är genomsyrade av ideologi. Kristevas – eller Batailles – term ”gränsutforskning” förefaller adekvat i sammanhanget.

Det kan vara klokt att skilja på postmodernitet och postmodernism. En hantering av begreppen går ut på att se postmoderniteten som det tillstånd vi befinner oss i, medan postmodernismen då skulle vara dels de tankemodeller som försöker omfatta det tillstånd, dels de konstnärliga uttryck som svarar mot det. All konst under postmoderniteten är med detta synsätt inte postmodernistisk; på samma sätt är det postmoderna tänkandet inte enbart ägnat att utröna postmoderniteten. Den postmodernistiska begreppsapparaten kan också användas för att förstå skeden som inte är postmoderna.

Denna kategorisering är självklart begränsad; det är en *pedagogisk modell* som framför allt syftar till att göra en komplex diskussion tillgänglig och analyserbar i t.ex. en undervisningssituation, men den gör faktiskt också att vi kan upphäva de inneboende spänningar som finns i begreppsapparaten. Vi kan alltså betrakta termerna postmodernitet/postmodernism som i första hand instrumentella, för att nå kunskaper inom andra fält.

Linda Hutcheon och flera andra tongivande debattörer lyfter fram en specifik egenskap hos postmodernistisk konst och kritik; att man *denaturaliserar*:

> While the postmodern has no effective theory of agency that enables a move into political *action*, it does work to turn its inevitable ideological grounding into a site of de-naturalizing critique. To adapt Barthes's general notion of the 'doxa' as public opinion or the 'Voice of Nature' and consensus [...], postmodernism works to 'de-doxify' our cultural representations and their undeniable political import.[7]

Denna fundamentala begreppskritik har varit vägledande för oss i konstruktionen av "Kultur och medier", och jag skall nu exemplifiera med hur vi inom kursen arbetade med att granska och problematisera de kategorier som i hög grad är bestämmande inom den traditionella filmkunskapen och filmpedagogiken.

III

All undervisning som utgår från ett stort stoff bygger på kategorisering. Vi delar in materialet i typer och perioder; vi söker upphovsmän och deras stilar, vi söker övergripande genrer och konventioner. Detta är särskilt tydligt i estetiska vetenskaper som litteratur- och konsthistoria, och gör sig naturligtvis också gällande i filmvetenskapen som är nära förbunden med dessa discipliner.

Kategorierna är inte naturliga. En hel del av den materialistiska ideologikritiken från Marx och framåt har påpekat historiciteten i de begrepp och normer som vi omger oss med, men med de postmoderna teoretikerna skärps diskussionen.[8] Kategorierna är inte naturliga, de är inte givna utan avspeglar olika sociala och historiskt betingade konventioner. Det innebär inte att de med nödvändighet är falska eller förmedlar "falskt medvetande".

Det postmoderna denaturaliseringsprojektet syftar inte till – eller bör inte syfta till – att utplåna det kategoriska tänkandet. Om begreppen än är konstruerade så är de nödvändiga. Vi måste ha kategorierna för att kunna tänka och tala. Denaturaliseringen handlar om att avslöja kategoriernas historiska karaktär.

De kategoriska begrepp vi traditionellt begagnat oss av i filmvetenskapen skall alltså inte rensas ut utan problematiseras. Jag skall kort ge några exempel.

När vi skriver historia begagnar vi oss av olika begrepp för att pedagogiskt kunna förmedla historien. Vi delar in det förflutna i distinkt avskilda avsnitt; dvs. vi *periodiserar*. En typisk periodisering är decennieindelningen som i filmhistoriografin har nästan lika stor betydelse som i litteraturhistoriografin. I svensk filmhistoria följs således 40-talsfilmens mörker och svartsyn av 50-talsfilmens solsken och erotiska frimodighet; därefter kommer 60-talets politiska uppvaknande och 70-talets vilsenhet. Detta är schabloner och alla som skriver eller undervisar i filmhistoria vet att det är fråga om schabloner; men decennietänkandet som konvention perspektiviseras mycket sällan på allvar.

Ytterligare en kategori är *stilen* eller vågen. Tysk expressionism, amerikansk film noir, italiensk neorealism, fransk nya vågen-film osv. Detta är ofta en mycket grov kategorisering som vid ett närmare betraktande blir problematisk. Men det är en stark konvention och den är ofta sammankopplad med idén om en nationell filmstil. *Nationen* eller kulturkretsen blir ytterligare en kategori som filmen kan definieras i; något som visar sig t.ex. i flera översiktsverk i filmhistoria.[9]

En annan, mer sofistikerad kategori är *genren*. Genrerna existerar och understödjs ofta av en viss självreflexivitet. Det kan gälla science fiction eller skräckfilm eller västern. Detta är ett pedagogiskt hjälpmedel som gör att studenten kan sortera det han/hon ser och liksom periodiseringen och stilorienteringen bidrar det till att skapa en viss reda i kaos, samtidigt som det naturligtvis återspeglar vissa intentioner hos filmindustrin och filmskaparna och de förväntningar som tillhandahålls av publiken och den kulturella gemenskapen.

Förmodligen som ett led i den strid om kulturell legitimitet som filmen utkämpat ända sedan begynnelsen har både filmkonsten och filmforskningen lånat instrument och värdeskalor från andra konstarter, i främsta rummet från litteraturen. I sin inflytelserika essä om konstverket i reproduktionsåldern tar Walter Benjamin sig an problemet när han diskuterar hur filmen skulle legitimeras som konstart och konstaterar att man i det längsta varit blind för att reproduktionsåldern lösgjort ”konsten från dess kultiska förankring”, att auran slocknat.[10] Benjamin visar hur tidiga teoretiker och polemiker på ett nästan våldsamt sätt försöker knyta filmen till äldre konstarter och kultiska element, alltifrån hieroglyferna till Fra Angelicos bilder. Med utgångspunkt i Benjamins resonemang kan man t.o.m. dra slut-

satsen att den tidiga filmteorin tillkom bl.a. som ett svar på främst behovet av kulturell legitimitet. Filmteorin och de litterära adaptionerna tjänar i princip samma syfte, och de utgör på så vis en paradox som är parallell med de paradoxer som moderniseringen i allmänhet kan uppvisa. Å ena sidan är filmen en konstart i sig, värd att tas på allvar för sin egen skull, å den andra sidan är den egentligen ett slags litteratur och en utlöpare av en äldre tradition. På en gång något radikalt nytt och något gammalt.

Kopplingen till och beroendet av den litterära traditionen märks t.ex. i formulerandet av *auteur-teorin*; dvs. den franska kritikerskola som under 1950-talet koncentrerade sig på att finna distinkta stilar som skilde upphovsmän åt. Filmregissören uppvärderades från att ha varit hantverkare till konstnär, och denna process interagerade med framväxten av den europeiska konstfilmen med namn som Bergman, Visconti, Ophüls, Dreyer m.fl. I ett annat sammanhang har jag diskuterat hur detta för den svenska filmens vidkommande kommit att spela stor roll vad gäller förhållandet till tolkningsakter och meningsstrukturer.[11]

Det torde vara uppenbart att auteuren och tanken på en upphovsman med konstnärliga intentioner är en av de starkaste av de kategorier jag här har radat upp. Det märks bl.a. på att konventionen så starkt slagit igenom i filmpublicistiken där man obekymrat talar om ”Tarantinos nya film” eller ”Oliver Stones briljans”. Man kan också spåra förhållandet i den ström av C-uppsatser inom filmområdet som produceras vid vår institution. Visst finns det en upphovsman bakom verket, men hans/hennes roll kan problematiseras och förstås på olika vis, vilket också belyses av nyare filmteori där finns det en rik diskussion kring auteur-begreppet.[12] Mer sällan ser man diskussioner om de kulturella och ideologiska förklaringarna till auteurismen. Förmodligen finns det skäl att koppla problemet till frågan om smakhierarkier och kulturell distinktion.[13]

En viktig kategori till, som ofta tas för given, är *verket*. Som David Bordwell har visat i *Making Meaning* går huvuddelen av all filmforskning ut på att analysera enskilda verk av upphöjda regissörer.[14] Men det enskilda verket är inte den naturgivna formen; vi skulle också kunna studera större strukturer som tematiska komplex, stillkomplex eller genrekomplex, men allt som oftast stöps filmanalysen i det enskilda verkets form. Det kan ha fördelar och nackdelar men det är i vilket fall något som borde sättas under belysning, för det får stark återverkan på idéer om hur mening produce-

ras och distribueras. Det är också de enskilda verken som sammantagna bildar kanon, dvs. den serie av upphöjda klassiker som anses utgöra konstartens kärna.[15]

Vi kan alltså inte undfly kategorierna när vi skriver filmhistoria eller undervisar i film; däremot kan vi ifrågasätta det naturgivna i deras karaktär och diskutera de ideologiska implikationer de bär med sig. Vilken kunskap överför vi med dessa kategorier och vilken kunskap döljer vi? Vad är det som sorteras bort? Vilka intressen kan stå på spel? Man skulle t.ex. kunna anta att vissa av dessa begrepp används mindre för att de är instrumentella eller ”sanna” än för att de tjänar vissa syften i ett kulturellt fält; så torde t.ex. vara fallet med konstfilmsinstitutionens grundbegrepp.

Ett sätt att hantera de problem som förvisso uppstår när man dekonstruerar de filmvetenskapliga kategorierna är att sätta in dem i ett överordnat kulturellt sammanhang; dvs. att se vilka funktioner de har i kulturen i en vidare bemärkelse. Här kan den kulturanalytiska forskningen bidra. Det finns skäl att anta att flera av de humanistiska projekten efter hand kommer att inordna sig under ett mer övergripande kulturstudium. I Sverige har Cultural Studies fått fotfäste inom delar av ungdomskulturforskningen där tvärvetenskapligheten varit av nöden och där forskningsuppgiften många gånger varit av ideologi- och kategorikritisk karaktär. Kulturstudiet börjar nu etableras inom de traditionella universitetsdisciplinerna. Ett exempel är Umeå universitet där forskare och lärare haft utbyte med Centre for Contemporary Cultural Studies i Birmingham.[16]

Inom ”Kultur och medier” har vi kunnat röra oss från reklamestetik till IT-retorik, från tvålopera i TV till konceptkonst. När detta blivit möjligt har det också blivit möjligt att diskutera det tidigare läget. De tidigare disciplingränserna har med andra ord denaturaliserats. Litteraturvetenskapen eller filmvetenskapen är alltså inte utplånade utan satta under debatt inom ramen för ett bredare kulturstudium.

IV

Det exempel jag här i korthet vill lyfta fram gäller en förhållandevis liten del av undervisningsförloppet då studenterna arbetade med olika former av receptionsforskning. Uppgiften var från början att studera mottagandet av ett givet verk med hjälp av de kvantitativa och kvalitativa metoder som står till buds.[17] Valet av studieobjekt definierades av vår samarbetspartner, In-

stitut for Film- og Medievidenskab, København, och läraren Klaus Bruhn Jensen, som inbjöds att komma till Lund med en grupp studenter som arbetade med likartade problem. De hade sysslat med studier av mottagandet av Orson Welles' *Citizen Kane* (USA 1941) och våra studenter tog sig an uppgiften att se hur det historiska mottagandet av filmen kunde jämföras med de tolkningsstrategier som en samtida publik använder. De gjorde ett antal anspråkslösa intervjuer med jämnåriga som nyligen fått se filmen. Tillsammans med de danska kamraterna diskuterade de sedan förutsättningarna för såväl reception som receptionsforskning.

Trots att uppgiften var begränsad och att studentgruppen av tidsmässiga skäl bara kunde få en tämligen grund inblick i de komplexa problem det rörde sig om blev diskussionerna tidvis av kvalificerat slag. Det som i efterhand är mest frapperande är att just de kategorier som jag tidigare urskilt som filmvetenskapens grundbegrepp här kunde sättas i perspektiv, om än punktvis och utan den fördjupning som ett längre undervisningsförlopp kan erbjuda.

Begrepp som period, stil, nation, genre, auteur, verk och kanon kom att problematiseras. Den främsta orsaken till detta var den kontrasterande jämförelse som mer eller mindre medvetet gjordes av studenterna. De, liksom informanterna, kopplade *Citizen Kane* till egna filmupplevelser och kunde iaktta skillnader som de sedan fick i uppgift att tydliggöra. Skillnader i berättarteknik, kameraarbete och scenografi kunde tas upp, liksom de skilda historiska kontexterna. Det slentrianmässiga bruket av termen ”expressionism” dekonstruerades. Studenterna frågade sig vad ”expressionism” egentligen kan stå för och vad som uttrycks. En omfattande diskussion kom att handla om förhållandet till Orson Welles och dennes filmkarriär, varför det också fanns anledning att rekapitulera auteur-teorin och auteurstrukturalismen, liksom det neoformalistiska begreppet ”biografisk legend” som används i den filmundervisning som meddelas i de ordinarie filmkurser vilka ges inom institutionen.

I mötet med de danska studenterna kom diskussionen främst att röra sig om receptionsforskningens möjligheter och en kärnfråga blev att urskilja den tyngdpunktsförskjutning som skett i och med övergången till mer humanistiskt inriktade masskommunikationsstudier.

Den grundläggande principen för undervisningsmomentet var att skapa förutsättningar för en ”de-naturalizing critique”, om än av modest slag. En

preliminär slutsats vi kan dra av försöken inom ”Kultur och medier” och liknande kurser är att kategorikritiken inte innebär att kaos utbryter och att ”allt fast förflyktigas”. Dekonstruktion är inte nödvändigtvis detsamma som destruktion. Den kritiska läsningen av kulturella fenomen kan också innebära att man skapar något nytt och bygger en fastare grund.

Den minsta gemensamma nämnare som vi beslöt att förhålla oss till var historiciteten (vilket naturligtvis också är en kategori som går att kritisera och problematisera än mer). Den kritiska förståelsen av filmhistoriografin och dess begrepp gjorde enligt vår bedömning att studenterna skapade ett utrymme där de kunde arbeta. Givet ett längre kursförlopp kan denna kunskapsprocess utvecklas mycket mer. (Så har också skett inom ramen för den utvidgade kursen LIV 500 till vilken det säkerligen finns skäl att återkomma vid annat tillfälle.)

”Kultur och medier” är alltså ett av många tänkbara exempel på hur den postmoderna kategorikritiken, inspirerad av landvinningar inom Cultural Studies och gränsöverskridande mediaforskning, kan användas i en pedagogisk situation. Det som varit intressant att följa är hur traditionella ämnesgränser och tolkningsmodeller kunnat analyseras; hur man har kunnat se det nya i det gamla och tvärtom.

V

Naturligtvis finns det fällor och återvändsgränder när man arbetar i ett så öppet fält som det jag skisserat här. Ett av de mer påtagliga problemen hänger ihop med just den öppenhet och den kontinuerliga omprövning som kännetecknar en del av det som utprovats på kursen. Friheten är också skrämmande. Många studenter kan uppleva det vidare kulturbegreppet och den mer eller mindre postmodernt kodifierade begreppskritiken som oöverskådliga komplex, fjärran från de avgränsande kunskapsenheter som de mött i andra kurser eller på andra nivåer. Här är kanske ”jakten på Rosebud” en användbar metafor.

Citizen Kane berättar historien om en åldrad mediemogul, Charles Foster Kane, som i dödsögonblicket mumlar ordet ”Rosebud”. Journalisten Thompson skall försöka göra ett scoop om Kane, och tar fasta på ”Rosebud”. Han söker upp Kanes anhöriga, hans kolleger, vänner som fiender, och försöker med utgångspunkt i deras vittnesmål komma fram till vad ”Rosebud” eventuellt skulle kunna betyda. Hans sökande ger filmens dess

specifika narrativa struktur; filmen består av en serie tillbakablickar, flashbacks, som delvis överlappar varandra och kan sägas bestå av skilda subjektiva utsagor om Kane. I filmens slutögonblick får vi som åskådare information om vad ”Rosebud” är för något, den kälke som Kane lekte med som barn innan han blev satt under förmyndarskap pga den enorma förmögenhet han visade sig besitta. Thompson vet inte om detta, och ingen annan heller. Vi som åskådare får veta att ”Rosebud” var en kälke, men denna information ter sig tämligen trivial i jämförelse med alla de kunskaper om Kane som vi får genom de skilda tillbakablickarna.

I undersökningen av receptionen av *Citizen Kane* arbetade de svenska och danska studenterna utifrån två skilda metoder; de svenska studenterna intervjuade jämnåriga om deras förståelse av filmen för att få ett grepp om en nutida reception, medan de danska studenterna på sitt håll arbetade med rent teoretiska betraktelser kring vilka källor som skulle kunna användas för att kartlägga den historiska receptionen. I det senare fallet rörde det sig om pressreaktioner och jämförbara dokument.

Från lärarhåll (inklusive den danske läraren) bedömde vi momentet som lyckat. Många av de problem som tidigare varit svåra att lyfta fram och konkretisera fick här oväntat relief och det gick att få fram en reflexion inte bara över receptionen av *Citizen Kane* utan även över det vetenskapliga arbetet med receptionen.

Men i en av diskussionerna visade det sig att en grupp studenter förväntade sig att få ”det rätta svaret”. De hade arbetat med en mängd olika historiskt förankrade tolkningar av *Citizen Kane*, nu ville de veta vilken tolkning som var den korrekta, och analogt med detta ville de också veta vilken vår avsikt med undervisningsmomentet varit. Den diskussion som utspann sig kan både belysa vår felkalkylering och de konventioner som studentgruppen arbetade i. Vår pedagogiska poäng med momentet var just att det hela var öppet. Vi visste inte på förhand vart samarbetet med de danska studenterna skulle leda. Däremot hade vi klart för oss att vi ville illustrera att ett verk, i det här fallet en amerikansk film, kan generera olika tolkningar och kan relateras till flera olika kontexter. Vi ville kort sagt relatera *Citizen Kane* till *historiciteten* och åskådliggöra hur denna historicitet betingar våra läsningar. Detta var heller inget dolt pedagogiskt trick utan något som klargjordes tidigt och dessutom gick att förankra i den typ av forskningslitteratur vi använt tidigare under terminen.

Trots denna utvärderande diskussion av momentet kvarstod ett element av ”misstänksam hermeneutik” hos en minoritet av studenterna som fortfarande väntade på en slutgiltig lösning. De hoppades, liksom Thompson i filmen, på ett uttömmande svar på gåtan ”Rosebud”.

En annan sak som tolkades olika av lärare och studenter var de åskådarintervjuer som genomfördes. Från lärarhåll betraktades intervjuerna som ett material som sammantaget kunde tolkas och diskuteras, även om de svar som kom fram i intervjuerna var torftiga och okvalificerade. Hos studenterna fanns en strävan att elaborera fram kvalificerade åskådarreaktioner redan i intervjuerna. Man ville inte låta sig nöja med en svag läsning av filmen utan försökte på olika sätt locka fram en tolkning som svarade mot de mönsteranalyser som presenterats i undervisningsmomentets inledningsskede (och då närmast för att illustrera den akademiska receptionen av filmen ifråga). Detta går att koppla till den besvikelse som några kände inför att aldrig få ”den rätta” tolkningen konfirmerad, samtidigt som allt de dittills hade läst och diskuterat gick ut på att det i det här fallet inte var ”den rätta” tolkningen *i sig* som var intressant, utan snarare *dess orsaker*.

Glappet mellan pedagogisk intention och studenternas tolkning av denna intention är knappast något uppseendeväckande. Var och som undervisar kan säkert känna igen sig.[18] En enkel åtgärd skulle kanska vara att vara än tydligare i instruktionerna, men jag tror inte att det bara hänger ihop med en eventuell oklarhet från vår sida. Jag tycker mig snarare se hur vi i just det här kursmomentet avvek från de tolkningskonventioner som annars är dominerande och som vi alla, studenter som lärare, är inskolade i. Teorin som användes var inte mer sofistikerad eller svårgenomtränglig än något annat som lästes på kursen, tvärtom var flera av inslagen mer av praktisk natur, men uppenbarligen tolkades uppgiften som textanalytisk snarare än kulturanalytisk om den distinktionen nu kan användas. Då uppstod för några av deltagarna ett tomrum; jakten på Rosebud syntes förgäves.

VI

Arbetet med ”Kultur och medier” så som det hittills har gestaltat sig har visat sig framgångsrikt när det gällt att diskutera tolkningskonventionerna och bryta upp disciplingränserna. Men här uppstod alltså även några problem som är välkända både från teorin och den dagliga praktiken för de

flesta som undervisar. Jag tycker mig urskilja några fält som man knappast kan komma förbi.

För det första de problem som uppstår när man vill arbeta processuellt eller ”öppet”, som i det relaterade fallet med *Citizen Kane*. Det finns här en inbyggd motsättning mellan den styrning som det pedagogiska förloppet måste ha och den öppenhet som det samtidigt skall präglas av. Vid vilken punkt blir detta förlopp ohanterligt? När måste digressionerna avslutas och studiet koncentreras? Frågan hänger samman med frågan om vad ”ämnets kärna” är för något. Litteraturen om pedagogikens förhållande till Cultural Studies diskuterar ofta detta problem. Cultural Studies definieras som något som ständigt utvecklas, *är i rörelse*, som ett fält där det ständigt pågår en strid. Samtidigt finns det institutionella och pedagogiska (och säkert psykologiska) behov att avgränsa ämnet, att finna dess centrum.

Till detta kommer vår oförmåga att ”teach the conflicts”, dvs. att dra pedagogisk nytta av att det inte råder konsensus och använda oss t.ex. av olika motsägelsefulla tolkningar, inte för att bland dem hitta den rätta tolkningen, utan för att i enligt med ett kulturanalytiskt perspektiv försöka förklara *varför* tolkningarna ser ut som de gör. Olika strukturer (t.ex. institutionella rutiner och instrumentella praktiker) bidrar till att konflikterna tonas ned. Det heterogena fältet blir homogent, och kanske ofrivilligt hamnar vi i en situation där vi återskapar en totaliserande förståelse.

Allt detta bottnar såvitt jag kan se det i den grundläggande svårigheten att förbinda våra teoretiska framsteg med pedagogiken. Uppenbarligen måste nya förbindelser öppnas mellan teoriproduktionen och dess praktiska omsättning i lärosalarna. Det är en utmaning att få pröva detta inom ramen för t.ex. ”Kultur och medier”, men det borde rimligtvis vara angeläget inom alla program som präglas av hög teoriproduktion. Här är utmaningen dubbel: Det handlar förvisso om att ifrågasätta den praktik som inte fungerar enligt teorin, men det rör sig också om att ifrågasätta den teori som inte kan generera fruktbar praktik.

Citizen Kane avslutas med en åkning ut från Charles Foster Kanes sagolika palats ”Xanadu” och skylten ”No Trespassing”. Ingen ”gränsutforskning” värd namnet borde få göra halt här.

Noter

1. ”Litteraturvetenskap:Kultur och medier” 1–20 p, LIV 504. Kursen var en grundkurs men hade som antagningskrav ”60 poängs ämnesstudier varav 40 inom ett område”. Kursen gavs ännu en gång vt 1996 för att läsåret 1996/1997 ersättas av 40-poängskursen ”Litteraturvetenskap; kultur och medier”, LIV 500.
2. De påbyggnadskurser som åsyftas är ”Postmoderna strategier: filmen, litteraturen och det nya berättandet” 5 p vt 93 (JTh/LGA), ”Populärkultur och postmodernitet” 5 p ht 93 (JTh/LGA), samt ”Postmodernism och textanalys” 5 p vt 94 (JTh/LGA).
3. Antony Easthope, *Literary into Cultural Studies*, London & New York: Routledge 1991; Anthony Easthope & Kate McGowan (red), *A Critical and Cultural Theory Reader*, Toronto/Buffalo: University of Toronto Press 1992; Anthony Easthope, ”Paradigm Lost and Paradigm Regained”, Richard Bradford (red), *The State of Theory*, London & New York: Routledge 1993, s. 90–104.
4. Lars Gustaf Andersson, ”Postmodern kategorikritik och filmpedagogik”.
5. En viktig samtalspartner har kollegiet vid den danska kursen ”Medier og kultur” varit. ”Medier og kultur” ges av institutionerna för film- och medievetenskap, resp. nordisk filologi vid Köpenhamns universitet. Sedan LIV 504 startade – och sedermera LIV 500 – har vi haft kontinuerlig kontakt med det danska lärarlaget.
6. Julia Kristeva, ”Postmodernism?”, Mikael Löfgren & Anders Molander (utg), *Postmoderna tider?,* Stockholm: Norstedts 1986, s. 364 f.
7. Hutcheon, s. 3.
8. Kanske kan historieskrivningen ledas ända tillbaka till den medeltida universaliestriden. Det väsentliga är att diskussionen rör sig om vilken status begreppen skall ha, och hur en kontextualisering av dem skall vara möjlig.
9. Ett aktuellt exempel är Rune Waldekranz’ trebandsverk *Filmens historia*, Stockholm: Norstedts 1985, 1986, 1995.
10. Walter Benjamin, ”Konstverket i reproduktionsåldern”, *Bild och dialektik*, Stockholm/Stehag: Symposion 1991, s. 71 f.
11. Lars Gustaf Andersson, ”Den svenska konstfilmsinstitutionen”, *Filmhäftet* no 1–2, 1995, s. 5–14.
12. Se t.ex. Jim Collins, *Architectures of Excess: Cultural Life in the Information Age*, London/NY: Routledge 1995, s. 188–222.
13. I ”Den svenska konstfilmsinstitutionen” gör jag ett preliminärt försök att föra in Pierre Bourdieu och dennes nomenklatur. Jim Collins för i sin *Architectures of Excess* ett resonemang kring vad han kallar ”Taste Cartographies” som också är tillämpbart.
14. David Bordwell, *Making Meaning. Inference and Rhetoric in the Interpretation of Cinema*, Cambridge Ma./London: Harvard University Press 1989.
15. Janet Staiger, ”The Politics of Film Canons”, *Cinema Journal* vol 24, no 3, 1985, s. 4–23.
16. Anders Öhman, ”Den kulturella cirkeln. Cultural Studies och litteraturvetenskapen”, *Kulturella Perspektiv. Svensk etnologisk tidskrift* 3 1994, s. 35–42; Dan Landmark, ”Cultural studies – framtidens humaniora”, *Svensklläraren* 3 1995, s. 20–23.
17. Huvudbok här var Klaus Bruhn Jensen & Nicholas W. Jankowski (utg.) *A Handbook of Qualitative Methodologies for Mass Communication Research*, London & New York: Routledge 1991. Viss hjälp fick studenterna också av Ib Bondebjerg, *Elektroniske fiktioner. Tv som fortællende medie*, København: Borgen 1993.
18. Richard E. Miller har beskrivit liknande situationer i ”’A Moment of Profound Danger’: British Cultural Studies Away from the Centre”, *Cultural Studies* 8:3 1994.

Teori och praktik
En liten plaidoyer för textanalysen

Per Erik Ljung

Varje gång man funderar över litteraturundervisning slår det en att det är konstigt att man inte gör det oftare – med tanke på hur central själva iscensättning av stoffet är i just vårt ämne. På anslagstavlan i institutionens korridor fann jag en pedagogisk dagboksartikel från 1976, signerad av dåvarande studierektorn, som påminde dels om att diskussionen fördes redan då och dels om den undertext som den gången var given. Frågan om teori och praktik var ställd från vänster.

Diskussionen då rymde nämligen en kritik av det som uppfattades som ”idealism”. Teori förstods i termer av idéer, medan praktik stod för verklighet. Kritiken gick ut på att litteraturen studerades som frikopplad från den historiska verkligheten, som en autonom entitet, och att de höga värderingar som litteraturen omgavs med bearbetades på ett icke ifrågasatt sätt, i en cementerad kanon av texter, föreläsningar och examinationsformer. När diskussionen nu tas upp igen, sker det inom ramen för en problematik som delvis är en annan; kraven på historisering av stoffet har väl delvis klingat av och delar av den pedagogiska praktiken har förvisso förändrats, med nya kursuppläggningar och examinationsformer.

Frågan tycks nu gälla hur olika litteraturteorier kunde tänkas påverka sättet att undervisa om litteratur. I grunden rör det allstå en vetenskaplig frågeställning: är vårt objekt av fundamentalt annorlunda art än t.ex. geografins eller medicinens, dvs. *finns* litteraturen på ett sätt som kräver en annan vetenskaplig och didaktisk praktik? En anledning att ställa den frågan är naturligtvis att teoriinflödet i ämnet numera är så uppenbart och oroande och att stoffexpansionen är så omfattande. Det senare visar sig i framväxten av deldiscipliner som presshistoria, drama- teater- film, kultur och medier etc., och inom den traditionella litteraturvetenskapen som ett ifrågasatt och utvidgat textbegrepp (som dock inte nämnvärt har påverkat själva textkanon). Med titlar som *Textens dimensioner* (Kurt Aspelin, 1975), *Den*

okända texten (Anders Olsson, 1987) och *Den svindlande texten* (Mikael van Reis, 1992) anas graden av sofistikation i övervägandena kring vad en litterär text kan vara.

Den komplicerade stoff- och teori-situationen kunde göra envar litteraturpedagog fullständigt förvirrad. Så är emellertid inte fallet – i varje fall inte på institutionell nivå. *Praktiken* kör på, relativt oanfäktad. Till de litteraturhistoriska översiktskurserna, som fortfarande dominerar vår undervisning, har sedan sjuttiotalet fogats mindre kurser i teori och metod och en kurs i litteratur och samhälle. På senare år har man försökt arbeta in vissa teoretiska och litteratursociologiska moment i litteraturhistorien; andra tas upp i de separata kultur- och medie- studierna. På forskarnivån är på samma sätt de nya teorierna relativt osynliga – i varje fall som faktorer som kunde påverka själva de organisatatoriska formerna. Här tycks man efter det tidiga sjuttiotalets innovationer ha gått tillbaka till att anse litteraturhistoria vara nödvändigt som en tyngsta del i doktorandernas pensum – med ett tillägg av en introduktionskurs där man informerar om olika forskningsinriktningar. En sådan vidare diskussion – om ett ”nytt” objekt med ”nya” infallsvinklar som kanske kunde ifrågasätta själva kursutbudet på olika nivåer, eller möjligen föranleda några debatter – är emellertid inte mitt ärende här.

Jag förutsätter i stället i det följande en ganska ”normal” situation, med ”normal” undervisning, med t.ex. *en* text och *två* timmar på programmet, så som det ofta ser ut. Vilken ”teori” är mest utmanande för oss, i den ”praktiken”?

Det är de allesamman, om man tar dem på allvar. T.ex. nykritiken – med dess radikala krav på att genomlysa texterna som konstnärliga helheter och där man gör rättvisa åt sammanhanget mellan form och innehåll. Krävande är också ett litteraturhistoriskt paradigm, om man verkligen har för avsikt att belysa verkens historicitet, den må så vara filologiskt eller mer socialhistoriskt accentuerad. Men mest rabalder har kanske väckts av receptionsestetiken; den sätter nämligen frågetecken vid själva textens status som föremål för pedagogisk aktivitet.

I en radikal utgåva säger den att litteraturen inte *finns* – förrän någon läser den. *Is there a text in this class?*, som Stanley Fish undrade – eller uppstår bara som resultat av några konventionellt givna aktiviteter i en viss socialt konstruerad tolkningsgemenskap.[1] Ibland tänker man sig att texten

bara existerar som en skärm för indiviuduella projektioner; i oreflekterat solipsistiska versioner blir det som att säga att exempelvis Teckomatorp inte finns förrän någon åker dit.

I en annan variant finns litteraturen, men bara som ett antal individuella *upplevelser,* där texten åtminstone levererar ena halvan till det möte som läsningen utgör. Det kan då föra till att man diskuterar dessa upplevelser.[2]

I ett tredje sätt att tänka finns den litterära texten som ett objekt som medvetet *konstrueras* för att utsättas för vissa postulerat relevanta analysoperationer. Det kan så ske i Fishs regi, men lika gärna i en nykritisk eller strukturalistisk. De invecklade procedurerna i Peter Brasks program för textanalys legitimerades just med sådana argument en gång i tiden.[3] Och ännu i Christian Grambyes och Harly Sonnes ”psykosemiotiska” bidrag till *Skud – tekstanalysen idag,* den uppslagsrika och användbara antologi som Anders Østergaard ställde samman till en konferens med danska gymnasielärare häromåret, hävdas rimligheten i att gå fram efter en analysmodell; de hävdar dessutom att den inte bara siktar mot objektivitet och omfångsrik kunskapsproduktion – den är dessutom ”demokratisk” och kräver inte någon omfattande bildning eller svårfångad estetisk sensibilitet.[4]

Det är väl de konstruktivistiska inslagen som spritt förvirring och motstånd på sina håll – hur ska vi legitimera våra aktiviteter om inte texten finns? Blir det inte fritt fram för en total godtycklighet i så fall? Jo, men en kreativ sådan, skulle jag vilja påstå. Det öppnar och legitimerar själva sysslandet med litteratur i lektionsform i en oanad och efterlängtad omfattning! Och det ger oss ett betydande ansvar. Läsning i en undervisningssituation *är* en social konstruktion; tar vi receptionsestetiken på allvar så *är* en sådan läsning litteratur. Litteratur i den formen är inte något som finns i en individuell och föregående läsning, den uppstår och konstrueras verkligen. Vissa försök har också gjorts att radikalt skilja mellan en ”läskultur” och en ”tolkningskultur”.[5] Om litteratur nu är något som inte finns annat än i läsning(ar), så går det ju an att hävda att litteraturundervisning i viss mening *är* litteratur. (Vilket inte hindrar att man i hemlighet, i ett annat resonemang, samtidigt tycker att texten verkligen finns, redan innan någon börjar läsa den; kanske börjar man läsa den just därför, för att den finns där i sin ”skabende fremmedhed”, som Erik A. Nielsen talar om i sitt bidrag till *Skud*.[6]) Litteratur i lektionsformen är en annan läsning, en kollektivt informerad läsning. Och den typen av ”litteratur” är på många sätt den *bästa;*

dessutom är det ofta den enda gången vissa texter *blir* litteratur i denna performativa mening. Det ger lärarna några värdiga förpliktelser: (1) mot litteraturen och dess möjligheter, och (2) mot våra egna litterära erfarenheter.

Till belysning vill jag gärna använda en geografisk metafor, från Vilhelm Ekelunds *På hafsstranden* (1922). Han skriver där bl a om Jean Paul:

> Att ha läst Jean Paul är som att ha gjort en färd till någon af de outforskade delarna af jordklotet. I grunden sedt kan naturligtvis *hvarje* utomordentlig författare för hvarje verklig läsare skänka behaget och äfventyrligheten af detta, att beträda stigar som sällan beträdas: ty det ligger i sakens natur att det utomordentligas uppsökare äro sällsynta, här äro stigarna alltid daggbeglänsta. Men i fråga om Jean Paul är förhållandet det, att äfven det vanliga slagets resenärer i hans väldiga landområden – det slagets, som så att säga, icke lämnar några som helst spår efter sig – äro sällsynta. Äfven den blott litterära kunskapen om honom är obetydlig.[7]

Sådana färder sätter vi – förhoppningsvis – igång med vår undervisning, som ofta går långt utöver ”den blott litterära kunskapen”. Vi vet mer om geografin och vi har tidigare resenärer och egna reseminnen till vår hjälp när vi ger oss ut eller in i texterna och sätter dem i spel under våra lektioner.

Att resan i sig är värdefull och att den startar i texten postuleras här – vilket kan uppfattas som både snobbigt och patetiskt. Så jag blir naturligtvis tvungen att lägga ut det en smula och samtidigt bemöta några tänkta invändningar.

Vart tar t.ex. ”verkligheten” vägen, om vi bara ska syssla med texter, kan man fråga sig. En av mina döttrar frågade mig en gång vad det egentligen är vi håller på med i vårt ämne. Författarna undersöker ju verkligheten... Och så undersöker ni vad de gör...?! Men, OK, tyckte hon sen lite trevande. Då kanske ni kommer tillbaka till *livet* ändå...till sist? Just det! Det är det vi gör: kommer tillbaka till livet. Hur man ska leva, hur det kan vara att leva. Den aspekten infinner sig närmast implicit och utan ytterligare pedagogiska åthävor. Man behöver inte särskilt meddela att t.ex. Bellman har med livet att göra.

Texter har alltså med ”verkligheten” att göra på ”effekt”- sidan, nästan av sig själva. Avståndet mellan ”livet” och den verkliga ”verkligheten” kan visserligen vara avsevärt; men det får bli den resande lärarens ensak att demonstrera det, efter lust och förmåga. Och om texterna inte automatiskt blir indragna i *subtilitas applicandi*, inte omedelbart tillämpade i en aktuell situation, så blir de det eventuellt efter lite övningar i *subtilitas intelligendi*

och *subtilitas explicandi*, för att tala med Gadamer.[8] Det vill säga efter det att texten gjorts begriplig på mer elementära nivåer och därmed blir åtkomlig för förståelse.

Man kunde också fråga sig om inte en sådan undervisning blir väldigt *text*-centrerad – i motsats till *kontext*-orienterad eller (litteratur-) historisk. Nej, inte automatiskt, blir då mitt bud. Text-*prioritering* är inte det samma som att ställa text *emot* kontext, vilket lätt blir fallet i diskussionen kring skilda pedagogiska eller teoretiska strategier (ibland spetsformulerat som nykritik vs socialhistoria eller dekonstruktion vs kulturstudier, ibland som en ideologisk motsättning, där textorientering automatiskt tänks medföra en ”idealistisk” eller ”finkulturell” hållning, medan kontextualiseringar omedelbart skulle vara mer verklighetsnära). Textanalysen *öppnar* texten. Det är ett – möjligt – resultat av all den moderna textteorin. Antingen öppnas den från text-hållet ut mot kringliggande diskurser och sammanhang eller så öppnar den kontextorienterade analysen texten – om den verkligen har något specifikt att säga om texten. Om den inte gör det, så förblir den, som Adorno skulle säga, ”yttre” i förhållande till den litterära texten, som då lika gärna kunde ersättas av något annat som kunde exemplifiera de sociologiska iakttagelser som är på färd.[9]

Textanalysen öppnar texten, både mot läsaren (”livet”) och mot de sammanhang den kommer ur eller kan kopplas till i kraft av att den är en ”historisk betinget symboliseringsform”, som Søren Schou formulerar det i sitt bidrag till *Skud*.[10] På alla textanalysens nivåer öppnas texten mot vidare rymder.[11] Tematiken pekar mot konflikter och problem och den ”värld” som texten *stan(d)ser* (för att nu använda en dansk vits) ur den stora livsvärldens amorfa continuum: den både får världen att *stanna upp* och stansar ut sin egen.[12] Narrativiteten rör formerna för tradering och förståelse – historiernas utsagor (deras *enoncés*). Berättandet eller ”udsigelsen” (énonciation) rör texternas eget sätt att iscensätta sitt vetande (som därmed bli oundgänglig kunskap, om vi ska tro Roland Barthes; litteraturen går ju långt utöver de påståenden om allt och alla som görs på andra håll; här sätts kunskapen *i spel*!).[13] Analysen av diskursen eller diskurserna kan föra hur långt som helst ”utanför” texten – när man nämligen börjar fråga sig hur texten hakar i omkringliggande språk. Om inte texten explicit handlar om verkligheten, så förhåller den sig ju oavbrutet till de ”jargonger” som omger den. De fyra ”nivåerna” för en textanalys som här har antytts är ju inga-

lunda de enda att ta till. Tvärtom: det finns en uppsjö av grepp och massor av *know how* för att öppna texter. Vi kvackar ju också gärna i psykologi, sociologi, kriminologi, meterologi och semiotik och snart sagt allting när vi talar om texter. Litteraturen har ju med allt annat att göra, också, förutom att den utgörs just av texter – som man lämpligen startar med. Och inte minst: så länge vi rör oss i de kända regionerna så finns det alltid tidigare behandlingar av texterna. Från scratch behöver man aldrig starta, om man inte insisterar på det.

Behöver man då inte vara en särdeles pedagog för att göra textanalyser eller initiera resor av de slag som Ekelund suggererar – och som jag här helt lättsinnigt har fört samman med övningar som inspirerats av teoretiker med helt annan läggning? Nej, jag är övertygad om att studenterna är beredda på rätt excentriska, anspråkslösa eller beskedliga pedagoger – bara vi får texterna att *tala!* Till det krävs det upplysningar av allehanda art, textobservationer, filologiska förklaringar och kanske strategiskt levererade *Verfremdungs* – ”frames” av olika slag, sådant som ges i forskningen och sekundärlitteraturen och där läraren är den mest kreativa guiden. Själv älskar jag att se vad *andra* har hittat i texterna – som i exemplet med Ekelund och Jean Paul (och Ekelund tar vägen via Goethe och Nietzsche innan han når fram till Jean Paul). Jag har minnesvärda erfarenheter av att lektionsvis nå till några dikter av Hölderlin *via* Sonnevi, Gösta Oswald och Ekelund (Birgitta Holm satte mig på spåret i sin avhandling om Oswald[14]). Eller att diskutera *Den unge Werthers lidanden* inom en litteraturhistorisk kurs utifrån frågan om 1) vad Thorild (om man nu har mött honom i föregående lektion) kunde tänkas se i texten och 2) vad Roland Barthes fascinerades av i *Frágments d'un discours amoureux* (där Werther är ett huvudnummer). Kunde man sen lägga till en del berättartekniska synpunkter (kanske med hjälp av Bertil Rombergs analys i vänboken till Algot Werin[15]), så har man väl gjort ett någorlunda jobb. Överhuvud taget tycks det mig vara fruktbart att arbeta utifrån divergerande läsningar eller tolkningskonflikter.[16]

Hunnen så långt kan man börja fundera på om det verkligen är en veritabel text-*analys* jag pläderar för. Är det inte snarare en text-*genomgång* av ganska traditionellt och eklektisk slag, utan speciella teoretiska pedagogiska implikationer? Det är en högst rimlig invändning. Det jag talar för är i första omgången att ge just umgänget med texter större utrymme i undervisningen. Skulle jag komma med några önskemål, så går de i följande riktning.

(1) Ett originellare textval. Även inom en kanon-orienterad undervisning som vår måste man vidgå att denna kanon rymmer mycket mer än det som slentrianmässigt transporteras via våra kurslistor. Traditionen borde sonderas mycket mer flexibelt och personligt från vår sida – just eftersom iscensättningen är så central.

(2) Studenterna borde ges fler tillfällen att arbeta med textanalys: lektionsvis, med skriftliga och muntliga uppgifter. Jag kan tänka mig att textanalysen på danskt vis görs till en egen disciplin, med egna kurser.[17]

(3) Vår egen kompetens-nivå borde förstärkas och vår lust att i undervisning arbeta med texter intensifieras – genom att vi tvingades hålla kurser av fördjupningskaraktär, det gäller både textanalys som sådan (verk, genrer och texttyper) och historiska kurser (period, författarskap, tema) där texter spelar en avgörande roll. En tredje kompetens kunde ligga i att vi skulle ge kurser i något så brett och vagt som ”modern kultur” (1900-talets idéströmningar, utflykter i andra konstarter, sociologiska raider etc. ut i ett bredare fattat kulturliv etc.), som på sikt kommer umgänget med texter till godo.

En sådan riktning i utvecklingsarbetet tycks mig inte alltför utopiskt. Med relativt enkla medel kunde man initiera ett studium som skulle omfatta två år (vilket inte är något överbud för ett ämne av sådant kolossalt omfång som vårt – och dessutom mer i linje med praktiken i våra grannländer). Mitt förslag är: texthistorisk översikt, ungefär som nu (=th), textanalys (ta), litteraturhistorisk fördjupningskurs (lh),modern kultur (mk) och avslutande uppsats. Fördelat över fyra terminer, i 10-poängsmoduler:

I	II	III	IV
th (10)	th (10)	th (10)	th (10)
ta (10)	lh (10)	mk (10)	uppsats (10)

Alltså: 80 poäng; en ordentlig och lugn genomgång av texthistorien; nya kurser i textanalys och modern kultur; fördjupningskurser av olika slag; en progression i skriftliga uppgifter från enklare arter av textanalys till litteraturhistoriska uppgifter och orientering i modern kultur till en självständig slutuppsats sista terminen; massor av spännande och *fakultativa* uppgifter för lärare och studenter (t.ex. ena året *barocken* som litteraturhistorisk fördjupning, andra året *Selma Lagerlöf;* ena året en semiotiker som textanalytiker, andra året en hermeneutiker; ena året *Disney,* andra året *Deleuze* etc.

etc.). Det handlar om att kreativt sätta stoff och kompetens i spel. Med texten i centrum.

Noter

1. Jfr Hans Hauge, ”En introduktion til Stanley Fish”, *Kritik* 73, 1985
2. I Brodow m fl, *Svenskämnets kris*, Lund 1976, utsattes denna ”upplevelseläsning” med ackompanjerande pedagogik för en radikal kritik; emellertid tycks den komma tillbaka köksvägen i litteraturpedagogiska diskussioner – nu som ”ingång” till historiserande resonemang.
3. Peter Brask, *Tekst og tolkning. Bidrag til den litterære semantik*, Bd 1–2, Roskilde 1974; se också Morten Nøjgaard, *Det litterære værk. Tekstanalysens grundbegreber*, Odense 199
4. Christian Grambye og Harly Sonne, ”For det hjelper alligevel ikke...”, i Anders Østergaard (red), *Skud – tekstanalysen idag*, Viborg:Amanda 1992, s. 78 ff.; jfr bokens avslutande ”Rundbordssamtale”, s. 157 ff.
5. Jfr Kathleen McCormick, *The Culture of Reading and the Teaching of English*, Manchester & New York: Manchester University Press, 1994
6. ”At fortolke fortolkeren – om hermeneutiske anskuelsesformer”, i *Skud – tekstanalysen idag*, s. 39.
7. Ibid., s. 83 ff; jfr Res Publica
8. Jfr Hans-Georg Gadamer, ”Tidsavstånd, verkningshistoria och tillämpning i hermeneutiken”, Claes Entzenberg & Cecilia Hansson, *Modern litteraturteori*, Del 1, Lund: Studentlitteratur 1992, s. 359
9. Theodor Adorno, ”Om lyrik och samhälle”, *Modern litteraturteori*, Del 1, s. 248–250.
10. Søren Schou, ”Romantikken profaneret”, *Skud*, s. 57.
11. Nivåerna skisseras i Christian Grambyes och Harly Sonnes bidrag till samma bok, men är naturligtvis ”äldre”; något av en dansk kodifiering ägde rum i Torben Krag Grodal, Peter Madsen, Viggo Røder (udg), *Tekststrukturer. En indføring i tematisk og narratologisk tekstanalyse*, København: Borgen 1974.
12. Peter Bornedal, *Rekonstruktioner. At tænke hinsides Derrida*, København: Museum Tusculanums Forlag 1990, s. 50.
13. Se Roland Barthes introduktionsföreläsning till professuren vid Collège de France 1997, översatt bland annat i Karin Gundersen, *Roland Barthes. Etapper i fransk avantgardeteori 1950–1980*, Oslo: Universitetsforlaget 1989, s. 80–100
14. Se avsnittet om ”40-talets idoler” i Birgitta Holm, *Gösta Oswald. Hans liv och verk och hans förbindelse med det svenska 40-talet*, Stockholm 1969.
15. Se Bertil Romberg, ”Goethes röst och Werthers stämma”, i *En Goethebok till Algot Werin*, Lund 1958.
16. Därför blir man så glad när man hittar analytiska översikter som Anders Palm, ”Den gäckande skyggen. Mångtydighetens strategier i H.C.Andersens eventyr”, *Tolkning och tolkningsteorier. Föredrag och diskussionsinlägg vid Vitterhetsakademiens symposium 17-19 november 1981*, Stockholm 1982 Skyggen eller Finn Barlby (red), *Det flydende spejl. Analyser af H.C.Andersens ”Den lille Havfrue”*, København:Dråben 1995; för inte att tala om Leif Søndergaard, ”Syv fantastiske analyser af Karen Blixens ’Ringen’”, *Kultur og Klasse* 73 1993.
17. Inledningsvis kunde man sända en observatör till ”Jubileumskonference på Institut for Sprog og Kultur”, Roskilde Universitetscenter, 14–15.november 1997”, om *Detaljen. Tekstanalysen og dens grænser*.

Arte(f)akten –
en formel för diktverkets ontologi

Anders Palm

Utgångspunkten är ett påstående: all litteraturforskning och all litteraturundervisning har, oavsett teoretisk och metodisk inriktning, sin grund i texttolkningen. Den litteraturvetenskap som frånsäger sig uppgiften att tolka texten väljer också bort litteraturen själv. Tolkningen som är vår enda möjlighet att förstå är – i lika hög grad som litteraturen själv – litteraturvetenskapens sine qua non. Utan litteratur, ingen litteraturvetenskap, det kan tyckas självklart; men heller ingen litteratur utan tolkning. En sådan insikt om litteraturens elementära beroende av tolkningen förvandlar ämnesbeteckningen ”Litteraturvetenskap” från truism till program. Litteraturvetenskapen är en tolkningsvetenskap.

”Esse est interpretari” – att vara är att tolkas – redan under medeltiden kunde man med den frasen framhäva att interpretationen var själva existensformen för det skrivna ordet. Tolkningen av en litterär text – eller kanske snarare en litterär tolkning av en text – är alltid baserad i en underliggande föreställning om dess existensform, dess sätt att vara, dess ontologi. Denna föreställning kan vara mer eller mindre medveten, den är oftast tagen för given och sällan reflekterad, än mindre argumenterad och formulerad, av den som tolkar texten. Men den finns där som fundament i den förförståelse som betingar varje tolkningsaktivitet. Ontologin är tolkningens tysta kunskap.

Allt talar för att det just är divergerande övertygelser om det litterära verkets ontologi som ligger till grund för litteraturvetenskapens olika teoribildningar och därmed betingar våra metodiska val och infallsvinklar i mötet med texten vid interpretationen. Tolkningsvariationer eller tolkningskonflikter visar sig i allmänhet kunna återföras inte bara till skilda teoritraditioner och metoder utan också till bakomliggande divergerande uppfattningarna om själva litteraturens existensform. Diktverkets mångdimensionella och gäckande ontologi är i själva verket den primära förutsättningen

både för litteraturvetenskapens och litteraturkritikens dynamik. Därifrån utgår svaren på den litterära tolkningens två stora frågor – de enklaste att ställa, de svåraste att besvara: ”Vad betyder texten?” och ”Hur betyder texten?”

Att beskriva eller definiera diktverkets existensform är en av den litterära estetikens grundfrågor. Synpunkter och bestämningar har växlat och brutits mot varandra sedan antiken. Aldrig har meningarna varit så många och så delade som i de senaste decenniernas litteraturteoretiska högkonjunktur med ett aldrig i ämnets historia tidigare upplevt utbud av alternativa lösningar. Problemet är ofrånkomligt, så länge man vidhåller att konsten finns. Och dess ofrånkomlighet är det givna skälet till dess eviga aktualitet, dess ständiga återkomst och revidering, om än i skiftande vetenskapshistorisk inramning: vad är konst, vad är dikt, egentligen? En rimligt nyanserad och perspektivrik bestämning av diktverkets ontologiska dimensioner är ett nödvändigt grundarbete, om man vill förstå den litterära interpretationens mångfald och möjligheter. Det är bara från en sådan position som det är möjligt att pröva sig fram till en vetenskaplig grundmodell för hur vi skapar betydelse av litteraturen som konstart. Varje förslag till en modell för texttolkningens villkor måste bygga på en genomreflekterad föreställning om diktverkets sätt att vara.

Statisk identitet och dynamisk identitet

Det litterära diktverkets ontologi, dvs. dess olika framträdelseformer, kan ses som ett helt prisma av problem, där de många facetterna inte låter sig belysas samtidigt utan framträder i ett viss selekterat urval i olika litteraturteoriers belysning. Annorlunda uttryckt: varje betraktelsesätt inom litteraturvetenskapen byggs upp genom en principiell fokusering av vissa delar av diktverkets existensform. I sådana termer skulle man t.ex. kunna beskriva den grundläggande skillnaden mellan en nykritisk och en receptionsestetisk litteratursyn, där nykritikern ser verket framträda som en helhetsstruktur av spänningsrika textinterna kraftfält i helheten, medan receptionsforskaren ser samma text i en framträdelseform som är resultatet av läsares läsakter inskrivna i historien. Skiljaktigheterna eller rentav konflikten mellan låt säga en psykoanalytisk och en marxistisk tolkning av samma text går rimligen ytterst tillbaka på att den psykoanalytiske forskaren vill se

diktverket som delvis maskerade uttryck för det undermedvetnas drivkrafter, medan marxisten ser samma verk som en funktion av ekonomiska och sociala krafter i samhällstrukturen.

Exempel på sådana skilda vetenskapsideologiska och estetiska positioner ger i all enkelhet en indikation om att alla så kallade ”teorier” om litteratur måste betraktas som reduktiva eller selektiva i förhållande till diktens mångdimensionella totala ontologi. Sålänge vi anser att de var för sig har vetenskaplig och estetisk relevans bär de också vittnesbörd om diktverkets sätt att vara, men bara om en begränsad uppsättning av dess möjliga aspekter. Någon generell litteraturvetenskaplig teori i den meningen att den inreflekterar diktverkets ontologi i samtliga dess framträdelseformer tycks inte existera, kan kanske heller inte finnas. Diktens totala existensform förefaller vara permanent resistent mot varje enskild så kallad litteraturteori med totalitetsanspråk. I varje teori tycks en bestämd, men en avgränsad, idé om diktverkets ontologi ligga inkapslad. Frågan är om det är möjligt att få grepp om arten av den helhet till vilken samtliga teorier är hänvisade i sina respektive val av en viss fokuseringspunkt.

Naturligtvis existerar den litterära texten i elementär mening som en följd av språktecken, komponerade till en helhet och/eller uppfattade som en artistisk helhet. Det vill säga den är en sammanhållen i en fixerad sekvens av språk, oftast – men inte nödvändigtvis – både avsedd av den som skapade den och tolkad av den som läser, just som en litterär helhet. Denna helhet har en uppsättning odiskutabla, konventionellt beskrivbara egenskaper och basala innebörder som ger den identitet. Det kan gälla sådant huvudhandlingen i en roman, versmåttet i en dikt, eller aktindelningen i en pjäs. I en rad elementära avseenden är varje enskilt verk möjligt att beskriva med full enighet mellan litteraturkännare, därför att själva dess språkliga form och manifesta uttryck, på vissa punkter åtminstone, är fullt entydiga. I antikens retorik talade man om en textens fundamentala *sensus literalis*, en bokstavlig mening, t.ex. ett episkt förlopp som varje läsare kunde tillgodogöra sig.

Dessa textens i princip oföränderliga egenskaper och mer eller mindre indiskutabla betydelseskikt konstituerar vad som här skall kallas *textens statiska identitet*. Denna inbegriper dels dess identitet som språkligt objekt (lingvistiska form- och strukturegenskaper), dels dess intersubjektivt säkerställda elementära innebörd på meningsplanet. Den statiska identiteten

uppenbarar texten som objekt och i dess minimala version av betydelse. Som sådan, i sin statiska identitet, kan texten bli föremål för en objektiv deskription och intern analys i t.ex. narratologiska, stilistiska eller dramaturgiska termer. Den statiska identiteten är textens sätt att existera i mer eller mindre objektiv mening.

Naturligtvis kan man hävda att redan själva urvalet av dessa säkerställda egenskaper i en text är en form för subjektivering och tolkning.[1] Men icke desto mindre måste man nog utgå från att en och samma text, i en och samma kultur men under olika tider, har en uppsättning av formella egenskaper och en grundläggande innebörd som gäller med full konsensus bland litteraturkännande läsare från en tid till en annan. Det finns ting i texten som hävdar dess permanens och objektkaraktär som meningsbärande uttryck i en viss form. Det är sådana förutsättningar som ligger bakom varje synkront textstudium av en litterär text, t.ex. av den formalanalytiska typ som Jakobson lade till grund för sin bestämning av ”den poetiska funktionen”. Det är denna universella och synkrona aspekt på det litterära verkets ontologi som kan beskrivas med frasen textens statiska identitet. Det är en existensform som också alldeles bokstavligen täcks av begreppet ”*Artefakt*”. Den latinska etymologin talar ett tydligt språk om ’ars’, konst, som är fullgjord, fullbordad som ”fakt(um)”, perfekt particip-formen av ’facere’, göra. ”*Artefakt*” betecknar således ordagrant diktverkets ontologiska status som objekt, som konstprodukt.

Denna statiska identitet är naturligtvis en abstraktion, som man kan använda som beskrivning och benämning av en fundamental delaspekt av diktens framträdande som helhet. Man kan inte fullt och helt isolera textens statiska identitet, och texten stannar i princip heller aldrig i sin statiska identitet. Därför kan den bara i teorin skiljas från en annan och oändligt mycket mer problematisk aspekt på diktverkets ontologi.

I mötet med läsaren överskrider texten i kraft av att vara mänskligt språk sin objektskaraktär och inträder i en tolkningsakt. Det är där och då som texten frigör sin unika potential att kunna skapa betydelse utöver eller bortom den elementärt givna. Denna textens andra existensform, konstituerad i läsningens och tolkningens meningsproduktion, skall till skillnad från diktverkets statiska identitet här kallas *textens dynamiska identitet*.[2] Detta är en existensform som kan motställas verket såsom varande en ”*Artefakt*” nämligen i formen av ”*Arteakt*”, ett begrepp som här nybildas och introduceras.

”*Arteakt*” utpekar – lika ordagrant som ”*Artefakt*” *sin* dimension – en annan dimension av konsten. ”*Arteakt*” är ett begrepp som fångar konsten, när den är i sitt blivande och vardande, betecknat av verbalsubstantivet ’akt’, av latinets ’agere’, handla.

Den statiska identiteten skulle således kunna beskrivas som textens ”varande” visavi den dynamiska identiteten som textens ”blivande”. Varje tolkning som syftar till att tillvarata ett diktverks betydelsepotential vilar på övertygelsen om att verkets dynamiska identitet finns inbyggd i denna tolkning. Det är verkets dynamiska potential som lockar eller rentav uppmanar till en tolkningsaktiviteten som överskrider den rent deskriptiva fasen i mötet med texten. Samtidigt hålls självfallet aldrig dessa båda aspekter av verkets ontologi strikt åtskilda i den faktiska tolkningsprocessen. Diktverkets statiska och dynamiska identitet är där sammanlänkade i ett ständigt reciprokt och rörligt förhållande. Den hermeneutiska cirkelns eller spiralens princip, från del till helhet och vice versa, mot en allt djupare förståelse, arbetar alltid över gränsen mellan diktens ”vara” och ”bliva”. Diktverket ”*är* vad det *bliver*”.[3]

Textens statiska identitet kännetecknas först och främst av att den är skrift. Därigenom skiljer den sig i en rad väsentliga avseenden från det talade språket. Dessa skillnader kan tyckas självklara, men de utgör själva grundvillkoren för förståelsen av skriftens språk som artskilt från talets språk. Skriften är i motsats till talet fixerat och objektiverat för för att få fortsatt existens. Det språkliga uttrycket blir med skriften inskrivet i en existens bortom sin tillkomst, tecknen träder in i en öppnad, ovetbar historisk dimension. Samtidigt utträder språket därmed ur det kommunikativa dialogförhållande som kännetecknar talet, där den talande och den tilltalade är samtidigt och gemensamt närvarande i en och samma situation. Denna talets dialogsitutation karaktäriseras av ett givet, för båda parter tillgängligt sammanhang, och av omständigheter, i vilka både den som talar och den som lyssnar är delaktiga. Det är denna gemensamma situationskontext som dikterar villkoren för förståelsen av talet.

När det gäller den skrivna texten är förhållandena radikalt annorlunda. De två aktörernas närvaro har ersatts av en ömsesidig frånvaro. Läsaren är frånvarande i skrivsituationen, liksom författaren är frånvarande i lässituationen. Detta innebär sålunda att talets språk och skriftens språk existerar på fundamentalt olikartade villkor. Dessa skilda villkor har sin grund i av-

stånd och skillnad, i tid och i rum. För tolkningen av texten, för möjligheterna att på olika sätt realisera textens dynamiska identitet, utgör detta avstånd och denna skillnad, de alltid relativiserande grundförutsättningarna för textens artegna sätt att generera nya betydelser.

Med skriften har textens språk fixerats och samtidigt frigjorts till en möjlig existens bortom skrivsituationen. Där möter den sina läsare. Utan läsare är dess uppdrag alltid ogjort. Texten finns inskriven i en historisk dimension av både varaktighet och förvandling genom att alltid både ”vara” – i sin egenskap av en fixerad texthelhet – och ”bliva” – inom ramen för sin i tid och rum frisatta meningspotential. Som konstnärlig text blir den en bland många andra texter i den kulturtradition vi kallar litteraturen. Den inordnas därmed i ett nätverk av alla de både bestående och föränderliga konventioner som tillsammans utgör litteraturen som socio-kulturellt fenomen. Den blir underkastad de villkor som gäller för det enskilda verket i den så kallade litterära institutionen.

Som skriftligt tilltal är diktverket inte begränsat till en eller vissa bestämda adressater utan i stället till flera, i princip ett oändligt antal för författaren anonyma läsare, var och en med sina möjligheter att tolka och förstå. Varje läsare möter texten under andra villkor än de som en gång var författarens, och varje läsare möter texten under andra villkor än varje annan läsare. Läsningen är alltid underkastad den förändringens lag som tid, situation och person dikterar. När det skrivna blir läst, är författarens förståelse av sin text dömd att ingå i ett asymmetrisk förhållande till sin läsares annorlunda förståelse av samma text. Det gäller också om författarens själv är denne läsare. Ingen stiger nånsin ner i samma läsning två gånger, sin egen eller någon annans.

Så läggs till textens statiska identitet, språket som bundet i skrift, dess dynamiska identitet, språket som befriat att betyda. Och med den dynamiska identiteten följer den dynamiska förståelsen. Texten upphör att vara en absolut kategori, ty dess möjligheter att betyda har överlämnats åt historiciteten. Och historiciteten är ett kontinuum av förändring. Förhållandet mellan författaren och texten, liksom förhållandet mellan texten och läsaren, är underordnat de växlande omständigheter som dikteras av tidens och rummets relativiserande kraft. Textens betydelsemöjligheter frigörs hos dem bägge, fast i två från varandra skilda skapande akter, utvecklade under skilda omständigheter. Vad författaren menade med sitt verk, när han skrev el-

ler när han läste det, kan läsaren sällan eller aldrig veta. Av författarintentionen – hur man nu än skall förstå detta notoriskt undflyende begrepp – kvarstår oftast bara det lilla, men generellt giltiga fragment av fenomenet som säger att verket blev skrivet för att, under lång tid, kunna bli läst av andra än den som skrev, på det sätt som står i läsarens makt.

För litterärt skapande tycks tillsvidare gälla vad som gällt konsten i alla tider: verkets mening är att göra sin mening postum. Men den postuma meningen blir alltid en annan, samtidigt som tiden kan ackumulera de meningar som tillskrivits den i det förgångna. Men historiciteten ger ingen pardon. Meningen är alltid också temporär, traditionen till trots.

Tänker vi så samman till en ontologisk helhet dels verkets statiska identitet – dess varande som ”*Artefakt*” -, dels dess dynamiska identiet, - dess blivande som ”*Arteakt*” -, når vi fram till en helhet av ”vara” och ”bliva”, som här skall benämnas med hybridbegreppet ”*Arte(f)akt*”.

Mellan objektivism och relativism

Spännvidden mellan diktverkets statiska identitet, dess permanenta objektskaraktär, dess *Artefakt*-status, och dess dynamiska identitet, dess ständiga möjlighet till förändring, dess *Arteakt*-status, anger ytterpunkterna för å ena sidan en strängt objektivistisk och å andra sidan en radikalt relativistisk syn på texten. Det är från olika positioner på skalan mellan dessa ytterligheter av objektivism och relativism som debatten om diktverkets ontologi och dess tolkningsmöjligheter har förts i modern litteraturteori. Är det litterära verkets identitet baserat på vissa textimmanenta egenskaper, som låter sig friläggas och analyseras med objektivt verifierbara metoder, eller får texten sin mening som litteratur bara genom läsarens mer eller mindre självrådiga sätt att läsa, analysera, tolka, förstå? Och om nu vare sig den ena eller andra ytterlighetsståndpunkten visar sig giltig, hur skall man förklara och förstå denna diktverkets dubbla existensform av att vara en fixerad text i rörelse, ett dynamiskt objekt. Är textens litterära egenskaper något man som läsare eller litteraturforskare upptäcker eller något man uppfinner, något som *är skrivet* eller *kan tillskrivas*?

Objektivismens mest stridbare förespråkare har varit E.D. Hirsch Jr. I *Validity in Interpretation* (1967), under kapitelrubriken ”Objectivity in Interpretation”, gjorde han gällande att den litterära textens betydelsemöjlig-

heter kan delas i två helt olika typer av meningsbildning. Den ena, ”significance”, är den alltid skiftande tolkade mening som olika läsare beroende på sin skilda förutsättningar och omständigheter tillskriver texten i ett subjektivt betingat sammanhang. Detta skiljer sig från författarens utgångspunkter och avsikter. Den andra däremot, som han kallar ”meaning”, grundas på textimmanenta lingvistiska egenskaper och kan, menade Hirsch, säkerställas som författarens egen mening med sitt verk.

> Verbal meaning is whatever someone has willed to convey by a particular sequence of linguistic signs and which can be conveyed(shared) by means of those linguistic signs.[4]

Hirschs koppling mellan en textstabil, lingvistiskt baserad mening och författarens rekonstruerade intention har i decennier kritiserats från skilda utgångspunkter liksom den stränga tolkningsetik han förfäktat genom att göra författarens återerövrade mening till målsättning och norm i litteraturvetenskaplig interpretation.[5] Även om det är både rimligt och riktigt att som Hirsch se diktverkets ontologi och därmed dess meningsproduktion dels i en författardimension, där den är ursprunglig, dels i en läsardimension, där den är förvandlad, stöter det på betydande svårigheter både praktiskt och tolkningsteoretiskt att begränsa den vetenskapliga verksamheten till uppgiften att återuppliva och återgestalta den mening som var författarens (”the authors meaning”, ”the original meaning”.) Men Hirschs på många punkter ohållbart reduktionistiska hållning har från början varit vägledd av och ovillkorligen underordnad ett bestämt vetenskapsideal, den ”objektiva” och verifierbara interpretationens ideal.[6]

Diametralt motsatt Hirschs krav på objektivt säkerställbara tolkningar, grundade på diktverkets intenderade mening, är den radikala relativism som förespråkats av Stanley Fish. Redan titeln på hans mest omdiskuterade bok, *Is there a text in this class?*(1979), är en utmaning mot själva den ontologiska grundfrågan: existerar texten – och i så fall som vad och var? Fish ifrågasätter om texten överhuvudtaget existerar, dvs. i en sådan definierbar, objektiv mening att den möjliggör någonsomhelst pålitlighet vad gäller dess identitet eller prövbarhet som tolkningsobjekt, det som Hirsch kallade just ”validity in interpretation”.

Fish utgår från att språket i sig självt saknar bestämda betydelser och han gör det i första hand utifrån pragmatiska utgångspunkter. Att fastställa

betydelser är en form för överenskommelse mellan kommunicerade parter med tillgång till samma situation, samma omständigheter, samma kontext. Det låter sig möjligen göras i det talade språkets dialogiska kommunikation. Men den litterära texten är genom skriften berövad eller lösgjord från givna och ursprungliga förutsättningar. Den saknar – eller slipper – den givna situationen, den givna externa kontext som bestämmer och binder dess betydelse. Den har att betyda för de anonyma läsarna långt bortom författarens horisont. Asymmetrin – i tid och rum – mellan författare och läsare är konstitutiv för textens existens. Därmed är den också utlämnad till relativiseringens obegränsade risker och möjligheter.

Dessa möjligheter tillhör läsarna. Och textens mening tillhör, enligt Fish, därmed dem som tolkar den. Några absolut givna koder att dekodera till bestämda betydelser finns inte. Därför finns inte heller texten som en gång för alla fastlagd mening. Det är själva tolkningen som är textens existensform. I tolkningen blir texten till, gjord av läsaren för att betyda mer eller mindre tillfälligt, som en funktion av den tolkandes förutsättningar, förväntningar och fördomar. ”Interpreters do not decode poems; they make them.”[7]

Fishs radikalrelativistiska idéer har kritiserats, ibland också löjliggjorts, i minst lika hög grad som Hirschs motsatta objektivistiska ståndpunkter. Men framför allt har Fish själv varit en av sina skarpaste resonörer och kritiker med ambitionen att kontinuerligt revidera sig själv med egna motargument och modifieringar. Den litterära textens ontologiska upplösning i läsarnas ständiga nyskapande av något som inte ”är” utan bara ”blir” kunde han själv inte acceptera. Också för honom ”finns” texten. Vi kan, menar han, om inte fixera, så i vart fall approximera dess mening som överenskommelse. Vi kan bli överens om olika tolkningars giltighet och relevans, men det beror inte på textens absoluta egenskaper utan på läsarnas bundenhet till språkets regelverk och litteraturens konventioner.

Som en överordnad regulativ instans för att bemästra den litterära textens relativitet lanserade Fish begreppet ”interpretive community”, tolkningsgemenskap. ”Interpretive community” är ett institutionellt fenomen, grundat på människors gemensamma föreställningar om tolkning av litteratur, den konsensus om litteratur som den litterära socialisationen kan ge.

En sådan tolkningsgemenskap är naturligtvis omöjlig att exakt definiera i tid och rum, omfång och uppfattningar. Föreställningen om en tolknings-

gemenskap som ett stabiliserande motargument mot den radikala tolkningsanarkin lider svårt av sin brist på precision. Begreppet svävar ogripbart mellan konkretion och abstraktion: är tolkningsgemenskap ett viss konkret kollektiv eller en bestämd uppsättning strategier och värderingar? Hur fastställer man det ena eller det andra? En tolkningsgemenskap tycks inbegripa ett okänt antal människor, som förenas av att de har liknande, men naturligtvis inte i alla avseenden samma, föreställningar om vad litteratur är och hur litteratur skall förstås. Hela den så kallade litterära institutionen (författare, kritiker, läsare, förlag, bibliotek, forskare etc.) i ett visst historiskt skede kan betraktas som en tolkningsgemenskap. Men denna överordnade gemenskap, inom vilken bara vissa grundläggande synpunkter är gemensamma, sönderfaller i ett obegränsat antal mindre gemenskaper som skiljer sig från varandra genom meningsavvikelser i det ena eller andra avseendet. Hur nu än denna gemenskap skall bestämmas, är det i en sociokulturellt någorlunda enhetlig miljö med sina egna villkor som förutsättningar skapas för att man åtminstone kan vara eniga om vissa elementära tolkningprinciper och etablera vissa oskrivna regler för hur litteratur bör förstås och hur man bäst skall hantera tolkningskillnader, när de uppkommer. Det är enligt Fish bara i en sådan tolkningsgemenskap som textens flytande mening kan fixeras. Fish skriver:

> Members of the same community will necessarily agree because they will see (and by seeing, make) everything in relation to that community's assumed purposes and goals; and conversely, members of different communities will disagree because from each of their positions the other "simply" cannot see what is so obviously and inescapably there: This, then, is the explanation for the stability of interpretation among different readers.[8]

Fish sätter således textens statiska dimension inom parentes. En text kan inte betyda, menar Fish, utan att det mänskliga medvetandets medverkan och är därmed inte satt ur spel, men väl i rörelse. Vad som gäller är läsarnas och tolkarnas i princip obegränsade möjlighet att tillskriva texten mening. Men relativismen har sina gränser. Och dessa är dikterade, menade Fish, av det konglomerat av institutionellt och traditionellt, som bildar en tolkningsgemenskap.

"Interpretive community" är ett av flera sociologiskt baserade grundbegrepp som under de senaste decennierna aktualiserats som värn mot den to-

tala relativismen och som förklaring till att läsare, kritiker och forskare trots allt oftast i princip är eniga om hur litteratur kan beskrivas, analyseras och tolkas. Grundläggande åsiktsgemenskap och nyanserat samförstånd – mellan kritiker, mellan forskare – är trots allt vanligare än total splittring, när det gäller förståelsen av litterära verk. Som styrande principer för denna konsensus inom tolkningsgemenskaperna fungerar ”konventioner” av olika slag. Ju starkare den litterära textens meningsdynamik har framhävts för att bestämma diktverkets ontologi som flytande, desto större roll har förklaringen av litteraturen som ett system av reglerande konventioner kommit att spela.

Konvention kan definieras som en tyst överenskommelse som beskär den individuella friheten och reglerar ett socialt beteende. Att hela det litterära systemet – om det så gäller författarnas sätt att skriva, bibliotekens principer för katalogisering eller litteraturforskarnas metoder att tolka – är reglerat av ett nätverk av konventioner kan ingen betvivla. Däremot är det först när insikten om textens dynamiska identitet tycks öppna för en ohämmad subjektivism och relativism som konventionsbegreppet måste mobiliseras och bli centralt i diskussionen om tolkningens gränser. Jonathan Culler tillhör dem som hävdat tolkningskonventionerna som interpretationens styrmedel:

> Such interpretations are not the result of subjective associations. They are public and can be discussed and justified with respect to the conventions of reading poetry – or, as English allows us to say, of *making* sense. Such conventions are the constituents of the institution of literature [---].[9]

Bakom den mest radikala och omstörtande relativismen i modern tolkningsteori, finner man ofta idéer om textens ontologi som går tillbaka på Derridas filosofi. Med utgångspunkt från Saussures analys av det språkliga tecknets tillfälliga, arbiträra natur av likheter och skillnader, vilka bara hänvisar till varandra i all oändlighet, ville Derrida omöjliggöra språkets möjlighet att betyda med preciserad mening. All så kallad mening i språket, hävdar Derrida, är satt på spel genom sin egen tolkning, som också den är språk som kräver mera språk som i sin tur kräver mera...

Spelet mellan språket som något betecknande, ”signifiant”, och språket som något betecknat, ”signifié”, är enligt Derrida en meningskarusell som man paradoxalt nog ständigt sätter igång närhelst man vill försöka stanna

den. Tolkningen, meningsproduktionen, har inget slut, därför att språket skapar genom skillnader som ständigt uppskjuter målet för manövern (”différance”). Att tolka text är att vara fången i språkets fria spel. Just ”free play” blir en ödesmättad term i Derridas terminologi, det fria spelet, som öppnar språket och utestänger den slutliga meningen. Det finns ingen möjlighet att komma ut ur språket med meningen i handen: ”Il n’y a pas d’hors texte”.[10]

Det har sagts att Derrida kom att stå fadder för amerikansk poststrukturalism och dekonstruktion med sin programmatiska föreläsning vid Johns Hopkins University i Baltimore 1966: ”Structure, sign and play in the discours of the human sciences.” När han där markerade front mellan två principiellt olika sätt att förstå vad tolkning innebär, gjorde han det med hänvisning till två helt skilda uppfattningar om textens ontologi. Den ena, menar Derrida, lever fortfarande kvar i tron att texten har ett ursprung, en grund, en mening i botten, som kan dechiffreras fram, återerövras och göras närvarande genom tolkningen. Den andra är en nyvunnen insikt om att den ordning som gäller för tolkningen är tecknets ordning (”the order of the sign”), som är ett öppet ”freeplay” utan varje garant för en bestämd mening bakom orden. Så här talade Derrida:

> There are thus two interpretations of interpretation, of structure, of sign, of freeplay. The one seeks to decipher, dreams of deciphering, a truth or an origin which is free from freeplay and from the order of the sign, and lives like an exile the necessity of interpretation. The other, which is no longer turned toward the origin, affirms freeplay and try to pass beyond man and humanism, the name man being the name of that being who, throughout the history of metaphysics or of ontotheology – in other words, through the history of all his history – has dreamed of full presence, the reassuring foundation, the origin and end of the game.[11]

Derridas distinktioner har under de gångna trettio åren utsatts för förödande kritik både från språkfilosofiskt och litteraturvetenskapligt håll. Men de har också försvarats och nyanserats både av honom själv och av hans proselyter runt om i världen.[12] Inte minst genom dessa konfrontationer kring Derridas dictum har debatter om vad som är möjligt, rimligt, relevant eller vad som rentav kan vara tillåtet i litteraturvetenskaplig tolkning kommit att förankras just i frågan om diktverkets ontologi, dess existens i spänningsfältet mellan en statisk identitet och en dynamisk.

Ytterligheterna berör inte varandra. Det är alltför långt mellan å ena sidan Hirschs intentionsförankrade forskningsetiska ideal om den rekonstruerade objektiva meningen och å andra sidan Fishs eller Derridas radikalrelativism på pragmatisk respektive språkfilosofisk grund. Men mellan ytterligheterna av objektivism och relativism finns utrymme för en perspektivism där det litterära verkets objektkaraktär – dess statiska identitet – betraktas i ett växelspel och reciprokt förhållande, med dess rörlighet – dess dynamiska identitet. En sådan perspektivism finner man framför allt utvecklad i den fenomenologiska hermeneutiken, som har sin tanketradition förankrad i tysk 1900-talsfilosofi – Husserl, Heidegger, Ingarden, Gadamer – och som fick sin litteraturteori utvecklad under 60- och 70-talen, först i den s k Konstanz-skolan med Wolgang Iser och Hans Robert Jauss som receptionestetikens grundare, därefter i USA och Kanada med Mario J. Valdés som främste förespråkare och fullföljare.[13]

Den filosof i samtiden som har gjort den fenomenologiska hermeneutiken till ett ofrånkomligt alternativ i all humanistisk och teologisk tolkningsteori är Paul Ricœur, hans insats är kort sagt ovärderlig.[14] I Isers och Ricœurs reflexioner över textens ontologi kan man kan finna de goda argumenten för ett synsätt, där diktverkets specifika existensform som ett dynamiskt objekt blir ett humanistiskt imperativ för den tolkande forskaren att frigöra dess betydelsemöjligheter på intersubjektivitetens villkor.

Det är i mötet mellan text och läsare som all hermeneutisk fenomenologi har sin utgångspunkt och slutpunkt. Där måste reflektionen kring litteraturens egenart ta sin början och därifrån formuleras visionen om dess möjligheter. Iser skriver: ”The phenomenological theory of art lays full stress on the idea that, in considering a literary work, one must take into account not only the actual text but also in equal measure, the action involved in responding to the text.”[15] För Iser är det uppenbart att den kommunikativa idén om diktens dolda mening, inpackad i språk för att packas upp och visas fram, är en felsyn. Diktverket har inte någon mening som man söker och finner, utan meningsmöjligheter att förverkliga. Det är inte meningen som upptäcks utan möjligheterna. Meningen är något man utvecklar på möjligheternas villkor.

Texten måste således ses som en väntande och vilande meningspotential vilken bara kan realiseras av läsaren, av kritikern, av forskaren, i läsningen och i det inträngande studiet. Därmed förskjuts problemet med diktens on-

tologi, från en fråga om ett ”varande” som statiskt objekt till en fråga om ett ”vardande” som dynamiskt objekt, ett ”blivande”. En ofrånkomlig aspekt av textens ontologi är således den processuella, interaktionen mellan text och medvetande. Iser ser som sin uppgift att identifiera, precisera och beskriva funktionerna av de skilda egenskaper i den litterära texten som möjliggör denna tolkande interaktion mellan diktverk och läsare. Därmed har han också markerat en principiellt annan ståndpunkt än den som företräds av i första hand Stanley Fish, där tolkningen frigjorts från textimmanenta egenskaper.

Uttryck som ”Unbestimmtheit”, obestämdhet, ”Leerstellen”, tomma platser, och ”Sinnlücken”, meningsluckor, gjorde Iser till tolkningsteoretiska nyckelbegrepp genom sin utforskning av den litterära läsaktens villkor. Han såg dessa textegenskaper som de mest elementära drivkrafterna, när det litterära verkets realiserades i tolkningsprocessen.[16] Det är textens obestämdhetskaraktär och läsarens sätt att göra den hanterlig och meningsgivande med olika tolkningstrategier som sätter interaktionen text – läsare i rörelse. Och i en sådan process kan dessa textegenskaper enligt Iser ha både en frigörande och regulerande funktion. Läsaren söker sammanhang och konstruerar meningshypoteser med författarens text som instruktion och sina egna kontexter som suppleringar. Tokningen blir ett både intellektuellt och emotionellt kreativt arbete, en konstruktion av en imaginär värld i ett tätt samarbete mellan text och läsare. Resultatet beror lika mycket på läsarens analytiska skarpsinne och fantasirikedom som på textens betydelsebärande strukturer och dess potentiella fascinationskraft. Reception och konstruktion är den dubbla formeln för denna tolkning. En interaktion, där text och läsare båda aktiveras. Såväl det av läsaren skrivna som det av läsaren tillskrivna har del i textens ontologi.

> The written work is indeed a guideline for reading, but nevertheless an unfinished work which presents holes, lacunae, ’places of interdeterminacy’... The text is a set of *instructions* which the individual or public reader *complies* within a passive or creative way. But the text becomes a work only in the interaction between text and recipient.

Citatet är en sammanfattning Isers syn på det litterära verkets ontologi, men det är inte hans eget utan formulerat av Paul Ricœur i en narratologisk studie från 1985.[17]

Ricœurs litterära hermeneutik är i sina fenomenologiska utgångspunkter samstämd med Isers, men hans projekt – som är ett livsverk – har en filosofisk och existentiell ambition och räckvidd långt bortom den litteraturvetenskapliga texttolkningens problem. Detta hindrar inte att hans hermeneutik också rymmer en estetik, och i denna estetik står diktverkets möjligheter som dynamiskt objekt i centrum.

Avståndet i tid och rum mellan textens tillkomst och dess förverkligande i läsningen – osamtidigheten mellan konception och reception – är också för Ricœur den tvingande omständighet som ytterst måste styra varje reflexion om diktverkets meningsproduktion. Den litterära textens dubbla karaktär av att ”vara” och att ”bliva”, vad som här kallats dess statiska respektive dynamiska identitet, är enligt Ricœur den primära förutsättning för en kreativ tolkning, ”une interprétation créatrice”. Denna tolkning svarar mot verkets dubbelnatur av fixering och rörelse genom att vara både bunden (liée) och fri (libre). Den kreativa tolkningen genererar mening utifrån det i texten redan givna, som binder. Men detta givna har en öppenhet, som befriar till mening, bortom den givna.[18]

Det litterära språket bärs enligt Ricœur av sin i grunden symboliska karaktär. Diktverkets symbolfunktion garanterar innebörder utöver den bokstavliga. Symbolen – som hos Ricœur närmast själv kan ses just som en symbol för det litterära språket som helhet – kännetecknas av sitt överflöd eller överskott av mening, ”the Surplus of Meaning”. Frasen finns redan i själva titeln till *Interpretaion Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*.[19]

En av hans Ricœurs många epigrammatiskt innebördsrika formuleringar lyder: ”le symbole donne á penser”. Satsen har dubbel innebörd. Dels betyder den att symbolspråket ”ger” mening, ungefär som man överlämnar en gåva, dels också att det ”ger något att tänka på”, dvs. innehåller ett tolkningsimperativ, som uppfordrar läsaren att tänka bortom bokstaven, ”penser plus”.[20]Texten tänker inte själv. Tolkningen kräver tanken bortom texten. Texten ger sig som föremål för tanken, men uppfordrar till förvandling.

Liksom i den traditionella hermeneutiken alltifrån Schleiermacher till Gadamer är tiden, som är historien, den princip som lägger grunden för Ricœurs betraktelse av textens vara. Det faktum att texten, till skillnad från talet, alltid är distanserad i tidrummet från sitt ursprung, då den görs närva-

rande i tolkningen, öppnar för Ricœur nya perspektiv på diktens ontologi och dess betydelseproduktion. Han ser detta elementära förhållande som en frigörelseprocess med – alldeles bokstavligen – oanade konsekvenser.

> Textens frigörelse från det muntliga medför en fullständig omvälvning av såväl relationerna mellan språket och världen som förhållandet mellan språket och de olika subjektiviteterna i fråga – författarens och läsarens.[21]

De speciella villkor som kommer att gälla för texten till följd av denna frigörelse kallar Ricœur för dess ”semantiska autonomi”. Denna autonomi är inte på något sätt absolut, det är en relativ självständighet, som gäller i tre olika riktningar. För det första i förhållandet till författaren, som texten alltid lämnar bakom sig. För det andra i förhållandet de tilltänkta namnlösa läsarna i författarens samtid, vilka följs av andra än mer anonyma läsare i tider bortom samtiden. För det tredje i förhållandet till hela den sociokulturella värld som var diktverkets ursprungliga sammanhang och referensram, och som just med tiden alltid går förlorad eller förvandlas till historia.

Naturligtvis kan denna värld bakom texten, ”*arrière le texte*”, återkallas och utforskas för att öka förståelsen för dess tillkomst och dåtida innebörd. All traditionell historiskt inriktad litteraturforskning söker sig till detta som kan finnas *bakom* texten, till dess författare och hans biografi, till hans värld, idéer och samtid. Därifrån, ur detta ”bakom texten”, kan en förklaringsgrund till diktverket lyftas fram. De kausala och dialektiska sambanden mellan texten och den värld som den framsprungit ur kan både ge vägledning till en förtståelse och upptas i en förståelse. Men förklaringen är inte detsamma som förståelsen in toto. Och förståelsen av ett diktverk kan heller inte begränsas av insikten om de förklarande omständigheterna vid dess tillkomst och i dess dåtid. Förståelsen av verket kan inte heller bli liktydigt med att förstå författarens värld och författarens person bakom texten.[22]

Lika lite kan en tolkning av verket bindas till det som är dess bestående form, dvs. dess lingvistiska struktur, dess språkliga komposition och helhet. I ett studium av formen kan texten definieras som statiskt objekt. Men definitionen av texten låter sig inte låsas i en sådan hypostasering av språket. Det synkrona perspektivet måste förenas med ett diakront, där diktverket framträder i sin historicitet och med sin dubbla referentialitet, den

bundna, knuten till författarsituationen, den frigjorda, öppnad i läsarsituationen.

För Ricœur är diktverkets teckenkaraktär och verbala form bara *en* aspekt av dess ontologi, som i likhet med textens existens i en tillkomstsituation kan ha en förklarande funktion i tolkningen. Men den uppenbarar aldrig ensam den mening som ger förståelse. Texten som fixerad skrift karaktäriserar Ricœur som ett partitur eller en skiss för läsandet: ”L'œuvre écrite est un esquisse pour la lecture.”[23]

Det är först som sist distansen, den kluvna dialogen – den dialog som delats av tid och rum – mellan författare och läsare som öppnar för ett indirekt möte och tolkningens möjligheter. Förbindelsen är bruten. Ricœur skriver: ”The dialogic situation has exploded”.[24] Men denna sprängning betraktar han alltså inte som förstörelse eller störning utan som ett uppgående i en annan och mer kvalificerad existensform. I den uteblivna kommunikationen, den förlorade omedelbarheten, i själva avståndet, äger ett annat möte rum. Där finns diktverkets dynamik och förståelsens dynamik, alla textens ständigt nyförvärvade möjligheter att betyda mera för flera framför texten, ”*devant le texte*”. Det är när kommunikationen sprängts som textens mening expanderar.

De innebörder som väntar *framför* texten måste vara andra än författarens, därför att de genereras i ett oöverblickbart antal läsningar *efter* författaren. Den unika produktiva dimensionen i diktens ontologi är således denna som är den postuma. Författaren bör inte och kan inte tillskrivas ett tolkningsprivilegium eller meningsmonopol. När texten är överlämnad till tiden är den given åt andra att tolka. Ricœur skriver: ”En un sens un œuvre atteint la vérite de son éxistence littéraire quand son auteur est mort.[25] Och i ett annat sammanhang: ”What the text means now matters more than what the author meant when he wrote it.”[26]

Hela Ricœurs tolkningsteori tycks arbeta sig fram mot en ontologi där diktverket existerar i tre olika dimensioner. För det första: som skrivande och skrivet i den tid som var författarens. För det andra: som en helhet av skrift som bevarats över tiden. För det tredje: som läsning och tillägnelse, framför texten, under oförutsägbar tid. De tre dimensionerna skulle för enkelhetens och åskådlighetens skull kunna skrivas ner som tre infinitivfraser, vilka definierar textens ”att vara”, dess ontologi, som tre verb:

Att skrivas – Att vara tecken – Att läsas

Dessa tre dimensioner är oskiljaktiga, men de visar sig ha skilda funktioner i tolkningen. Den första och den tredje är underkastade tiden och omedelbart relaterade till ett medvetande och en aktivitet. De anger således diktverkets två olika historiska dimensioner av handling, dess historicitet, spänd mellan dess tillkomst i det förgångna och varje läsning i det kommande. *Att skrivas* betecknar dess förankring som en händelse i ett där och då, när det skapas under givna villkor. *Att läsas* anger dess möten såsom en följd av händelser med läsare i varje tid, bortom tillkomsten, i oupphörlig förändring. *Att vara tecken* är dess statiska, alltid närvarande, existensform som skrift, vilken möjliggör förbindelsen med läsaren i en annan tid och ett annat rum, i författarens frånvaro.

I Ricœurs utläggning av tolkningens villkor är den tredje dimensionen, *Att läsas*, förståelsens dimension, de båda andra, *Att skrivas* och *Att vara tecken*, är förklarandets dimensioner. Men alla tre interagerar i tolkningen. Beskrivningen av textens ontologi i tre dimensioner korresponderar med själva den kunskapsteoretiska drivkraften i Ricœurs hermeneutik: att överskrida den motsättning mellan ”förklara” (Erklären) och ”förstå” (Verstehen) som alltsedan Dilthey separerat vetenskaplig verksamhet i en objektivism med hemvist i naturvetenskaperna och en subjektivism som tillskrivits humanvetenskaperna.[27] Ricœur vill göra gällande att just texttolkningsprocessen visar att skillnaden mellan förklarandets respektive förståelsens kunskapssökande måste upphävas och förenas i en dialektisk rörelse som är själva meningsproduktionen.

I interpretationen samverkar och interagerar å ena sidan de historiskt förklarande och de strukturellt analytiska betraktelsesätten med å andra sidan läsandets förståelse som utspelas ”framför texten”. Processen kan beskrivas som kognitionsform där ’upptäcka’ och ’skapa’ samverkar, ” à la fois découvrir et creer”.[28] Detta är ett ofta konfliktfyllt arbete av tanke och känsla, där förklaring ofta bryts mot förståelse. Men just denna tolkningens inneboende och ofrånkomliga konflikt är kreativitetens förutsättning. Det gäller både den konflikt som utvecklas i själva den individuella tolkningsprocessen, och den konflikt som sedan också naturligen uppstår mellan olika tolkningar som avviker från varandra eller motsäger varandra. Men det är dialektiken mellan förklaring och förståelse inne i själva tolkningen som

kognitionsprocess som är tolkningskonflikternas grund. Bara genom en sådan dialektik, först mellan det givna och det tillskrivna, och sedan mellan olika tolkningar på skiftande villkor, kan textens mångtydighet och överskott på mening tillvaratas.[29]

Utan att förneka vikten av den historiska litteraturtolkningens och den strukturalistiska interpretationens textdimensioner, ”Att skriva” respektive ”Att vara tecken”, förskjuter alltså Ricœur tyngdpunkten, huvudsaken, ”la chose du texte” som han kallar den, till den tredje dimensionen, ”Att läsas”. Det är den dimensionen som utvecklas ”framför texten”. Han skriver:

> La chose du texte voilà l’objet de l’hérmeneutique. Elle n’est ni derrière le texte comme l’auteur présumé, ni dans le texte comme sa structure, mais déployée devant lui.[30]

I detta ”framför texten” finns diktverket som ”fenomen” för läsaren, dvs. som ”det som visar sig”. Här sätts både objekt och subjekt på spel i samtidig närvaro, i läsningens möte. Bortom författaren och bortom texten som struktur är detta textens tredje dimension. Och denna läsandets dimension förankrar Ricœur i begreppet ”appropriation”, tillägnelse. Han skriver:

> ’Appropriation’ is my translation of the German term *Aneignung*. *Aneignen* means ’to make one’s own’ what was initially ’alien’. According to the intention of the word, the aim of all hermeneutics is to struggle against cultural distance and historical alienation. Interpretation brings together, equalises, renders contemporary and similar. This goal is attained only insofar as interpretation actualises the meaning of the text for the present reader. Appropriation is the concept which is suitable for the actualisation of meaning as addressed to someone. It takes the place of the answer in the dialogical situation...[31]

Med accentuering av läsningen som personlig tillägnelse,’to make one’s own’, anknyter Ricœur till det huvudkapitel i den klassiska hermeneutiken som benämns ”subtilitas applicandi”, dvs. den tolkningsinriktning som betonar läsarens användning av texten, dess relevans som mänsklig erfarenhet, i första hand på ett personligt existentiellt plan. ”Verstehen ist hier immer schon anwenden”, skriver Gadamer.[32] Att förstå är med Ricœurs ord att utsätta sig för texten, att förlora sig i texten: ”Lecteur je ne me trouve qu’en me perdant.”[33] Det är i denna form för tillägnelse, där mångtydigheten tillvaratas som möjligheter, som läsningen får sin mening som fördjupad självförståelse, framför texten: ”Se comprendre c’est se comprendre devant le texte.”[34]

Ricœurs starka framhävande av texten som tillägnelse – på ett personlig plan, på ett kreativt sätt, som en väg till bättre självförståelse – kan naturligtvis inte annat än uppfattas som ett subjetivistiskt och relativistiskt förhållningssätt. Tilltron till den individualiserade tolkningen utsätter honom för risken att förlora i tillit i akademiska sammanhang, om prövbarhet i någonsomhelst vetenskaplig mening skall kunna gälla som kriterium för tolkningens giltighet. Detta är naturligtvis Ricœur medveten om.

I sin tolkningsteori är Ricœur noga med att sätta gräns både mot den sk objektivism, som endast grundas i förklaringens fakta, och den sk subjektivism, som bara är uttryck för en självrådig och självupplevd förståelse. Framför texten finns det alltid en tolkningstradition och en viss form för tolkningsgemenskap byggd på konventioner och gemensamma föreställningar om relevans. Där utvecklas det vetenskapliga och litteraturkritiska samtalet med krav på att tolkningen skall kunna redovisas som en dialektisk aktivitet av både förklaring och förståelse i ett rum av mångas gemensamma intresse för tolkningens sak. Men det är i den individuella interpretationens inre dialog och konflikt mellan förklaring och förståelse som Ricœur säger att tolkningen har ”sitt hjärta”.[35] Både den historiska utforskningen av världen ”bakom texten” och den strukturalistiska eller semiotiska analysen av texten som tecken har förklaringens värde för interpretens förståelse i läsningen och i tolkningen. ”Att förklara mer är att förstå bättre: ”expliquer plus, c’est comprendre mieux”.[36]

*

I de många försöken att komma tillrätta med diktverkets ontologi är det i den fenomenologiska hermeneutiktradition, där Iser och Ricœur hör hemma, som man visat vägen till perspektivismen. Den förlamande konflikten mellan objektivismens absoluta krav och subjektivismens fria spel upplöses här i dialektiken mellan förklaring och förståelse. Hela spänningsfältet finns inskrivet i diktens ontologi uppfattad som en existens i dessa diktens tre dimensioner: att skrivas – att vara tecken – att läsas. Det är dessa tre aspekter på texten som får den att framträda både i en statisk identitet och en dynamisk identitet. Diktverket är – precis som en trädgård – både något gjort, en plats och en aktivitet. Diktverket är en ARTE(F)AKT.

Noter

1. ”Of course, in one sense all projects involve interpretation: selecting facts that require explanation is already an act of interpretation, as is positing descriptive categories and organizing them into theories”. Jonathan Culler, *The Pursuit of Signs. Semiotics. Literature Deconstruction*, London: Routledge &Kegan 1981, s.16.
2. Termen ”dynamisk identitet” används av Paul Ricœur dock endast med tillämpning inom narratologin. Den lanseras av Ricœur som ett komplement till ”logical identity”(”minimal criteria for identfication”) i ”The Text as Dynamic Identity”, i Mario J. Valdés and Owen Miller (eds.), *Identity of the Literary Text*, Toronto: University of Toronto Press 1985, s. 174. Distinktionen mellan textens ”statiska identitet” och dess ”dynamiska” identitet har en motsvarighet i Wayne Booths förslag att skilja mellan texten ”data” och ”danda”, å ena sidan dess ”facts”(data), å andra sidan sådana aspekter på verket som är ”accessible only to those who work within one particular theory”(danda). Booths termer tycks illa valda och hans definitioner av dem är inte sådana att svarar mot det krav på generella skillnader som är syftet med de termer som valts i denna framställning. W. Booth, *Critical Understanding. The Powers and Limits of Pluralism*, Chigago: The University of Chigago Press 1979, s. 140 f.

   Termen ”dynamisk identitet” är en paradox i den meningen att något som har identitet par définition inte ändras. Paradoxen är medveten därför att den är illustrativ: den träffar den litterära texten i dess grundegenskap av samtidigt ”varande” och ”blivande”.
3. Den syntetiska tanken och formulering är hämtad från Heideggers ord om fenomenet Dasein, vars ontologi han menar bara kan beskrivas med orden ”it is what it becomes”, Heidegger, *Being and Time*, trans. J. Macquarrie and E Robinson, New York: Harper and Row 1962, s. 108.
4. E.D. Hirsch Jr., *Validity in Interpretation*, New Haven: Yale UP 1967, s. 31.
5. Under de trettio år som förflutit sedan Hirsch publicerade sin bok har hans grundläggande ståndpunkter kritiserats resp. försvarats i hundratals artiklar och böcker. Här hänvisas endast till två helt aktuella verk. En på pragmatiska grunder övertygande kritik av Hirsch ger Richard Shusterman i *Pragmatist Aesthetics. Living Beauty, Rethinking Art*, Oxford: Blackwell 1992. Till Hirschs försvar argumenterar Wendell V. Harris i *Literary Meaning. Reclaiming the Study of Literature*, Hampshire och London: Macmillan Press 1996.
6. Hirsch summerar detta sitt ideal i ”Value and Knowledge in the Humanities”, i Morton W. Bloomfield(ed.) *In Search of Literary Theory*, New York 1972, s. 57–89. Han pläderar där för en humanistisk forskning som är ”scientific in precisely the same sense that geology and physics is scientific”, byggd på principen ”evidence and logic”.
7. Stanley Fish, *Is there a text in this class? The Authority of Interpretive Communities,* Cambridge Mass.: Harvard UP 1980, s. 327.
8. Ibid., s.15.
9. Jonathan Culler, *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*, London:Routledge & Kegan Paul 1975, s. 116.
10. Jacques Derrida *Of Grammatology* (1967), translated by Gayatri C. Spivak, Baltimore: Johns Hopkins UP 1976, s. 00.
11. Jacques Derrida, ”Structure, sign, and play in discourse of the human sciences”, i Richard Macksey och Eugenio Donatod(eds.), *The Structuralist Controversy: The*

languages of criticism and the science of man, Baltimore: Johns Hopkins UP 1972, s. 264.

12 . Derrida-kritiken, i såväl positiv anda som negativ, har redan hunnit bli i det närmaste oöverblickbar. Christopher Norris *Deconstruction: Theory and Practice,* London: Methuen 1982, är en bland flera goda elementära introduktioner till de litteraturteoretiska konsekvenserna av Derridas filosofi. Bland de många arbeten som från olika utgångspunkter har ifrågasatt och tillbakavisat en dekonstruktion på Derridas premisser skall här följande framhållas som särskilt inflytelsrika: Raymond Tallis, *Not Saussure. A Critique of Post-Saussurean Literary Theory,* Hampshire and London: MacMillan 1988, John M. Ellis, *Against Deconstruction*, New Jersey: Princeton UP 1989, David H. Hirsch, *The Deconstruction of Literature. Criticism after Auschwitz*, Hanover and London: Brown UP 1991, David Wood(ed.), *Derrida: A Critical Reader*, Oxford: Blackwell 1992, Wendell V. Harris i *Literary Meaning. Reclaiming the Study of Literature*, Hampshire och London: Macmillan Press 1996.

13 . Traditionen finns skisserad i Mario J. Valdés, *Phenomenological Hermeneutics and the Study of Literature*, Toronto: University of Toronto Press 1987.

14 . En förnämlig introduktion till Paul Ricœurs tankevärld, med inträngande analyser av hermeneutiska grundfrågor i Ricœurs anda, har Bengt Kristensson Uggla framlagt i sin avhandlingen *Kommunikation på bristningsgränsen. En studie i Paul Rcœurs projekt*, Stehag: Symposion 1994.

15 . Wolfgang Iser, *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*, Baltimore: Johns Hopkins UP 1974, s. 274.

16 . Wolgang Iser, *Der Akt des Lesens. Theorie Ästhetischer Wirkung*, München 1976; i eng. övers. *The Act of Reading: A theory of aesthetic response*, London: Routledge and Kegan Paul 1978.

17 . Paul Ricœur, ”The Text as Dynamic Identity”, i Mario J. Valdés och Owen Miller (eds.), *Identity of the Literary Text*, Toronto: University of Toronto Press 1985, s. 185.

18 . Paul Ricœur, *Le conflit des interprétation. Essais d'herméneutiques*, Paris: Seuil 1969, s. 295. Kristensson Uggla, s. 183.

19 . *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*, Forth Worth: Texas Christian University Press 1976.

20 . Ricœur, *Le conflit des interprétation*, s. 295; Kristensson Uggla, s. 180 f.

21 . Paul Ricœur, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique* II, Paris: Seuil 1986, s. 140; Svensk övers. i Peter Kemp och Bengt Kristensson (red.), *Från text till handling. En antologi om hermeneutik* Stockholm/Lund: Symposion, 1988; Kristensson Uggla, s. 301

22 . Ricœur, *Du texte à l'action*, s. 168. I svensk övers. *Från text till handling,* s. 77; Kristensson Uggla, s. 305.

23 . Paul Ricœur, *Temps et récits* I, Paris: Seuil 1989, s. 117.

24 . Paul Ricœur, *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*, Forth Worth 1976, s. 29.

25 . Paul Ricœur, *Histoire et vérité* (1955), Paris: Seuil 1967, s. 135; Kristensson Uggla, s. 302.

26 . Ricœur, *Histoire et vérité* , s.30.

27 . Den dualistiska synen på vetenskapen i termer av ”förklara” visavi ”förstå” har utlagt och bemötts bl.a. av Georg Henrik von Wright i *Explanation and Understanding*, London 1971.

28 . Paul Ricœur, *La Métaphore vive*, Paris: Seuil 1975, s. 387 f.

29 . Kristensson Uggla, s. 299 ff.

30 . Paul Ricœur, ”Nommer Dieu”, i *Études théologiques et réligieuses*, nr 4, 1977.

31 . Paul Ricœur, ”Appropriation”, i John B. Thompson (ed.), *Hermeneutics and the Human Sciences. Essays on Language, Action and Interpretation*, Cambridge UP 1980, s. 185.

32 . Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Metode.Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (1969), Tübingen 1975, s. 292.

33 . Ricœur, *Du texte à l'action*, s. 117 f; *Från text till handling,* s. 155.

34 . Ricœur, *Du texte à l'action*, s. 31.

35 . Ibid., s. 159; *Från text till handling,* s. 64.

36 . Paul Ricœur, *Temps et récit II. La configuration du temps dans le récit de fiction*, Paris: Seuil 1984, s. 54.

Teori och pedagogik

Lars Gustaf Andersson & Jan Thavenius

Humaniora har under efterkrigstiden fått möjlighet att på ett nytt sätt spela en central roll i samhällsdebatt och samhällsutveckling. Det har främst att göra med att kulturen blivit en allt viktigare samhällsfaktor jämfört med t.ex. ekonomi och politik och, om man så vill, en allt viktigare faktor i ekonomi och politik. Samtidigt har gängse kulturella föreställningar och värden ifrågasatts både av förändringar i och utanför den västerländska kulturen och av nya sätt att se på kulturella fenomen. Allt fler idéer och institutioner har berövats sin till synes givna och självklara karaktär och i stället på ett mer radikalt sätt börjat uppfattas som historiskt och kulturellt bestämda.[1]

En dominerande kultur tycks inte längre kunna fungera sammanhållande i förhållande till den mångfald och de motsättningar som finns i samhället. Kulturen har snarare blivit själva problemet och är inte i samma utsträckning som tidigare svaret på frågan om hur samhället ska hållas samman. Kulturen är inte på samma sätt ett socialt kitt – som det har hetat i sociologislangen. I dag är det i stället inom kulturen som striderna står om vem som ska bli sedd och vem som ska bli hörd. De är en sida av det pluralistiska samhällets ökande smågruppspolitik. Måste man ge olika grupper och subkulturer möjlighet att höja sin röst och kräva sin rätt? Eller förebådar konflikterna sönderfall och kaos i kulturen? Eller representerar de kanske de skillnader som behövs för att skapa ett rikare kulturellt klimat? Vi står inför en kulturell mångfald, en heterogenitet som kan tolkas på flera sätt; något som också har gett ett kraftigt genomslag i den aktuella debatten kring kultur, bildning och estetik.

Att kulturens ställning är centralare men också mer problematisk och problematiserad än på länge, är en utmaning för humaniora och ställer dem inför delvis nya uppgifter.

När det gäller litteratur- och mediestudierna kan man peka på tre drag i samtiden som både uppfattats som oroväckande och vitaliserande – men

alltid konfliktfyllda. Vi tänker först och främst på att det existerar allt fler kulturer inom de samhällen vi lever i och att vi också lever med en större medvetenhet om att djupgående kulturella skillnader alltid präglat moderna samhällen. Vidare finns det inte längre några självklara kulturella hierarkier och inte heller någon klar gräns mellan högt och lågt inom kulturen. För det tredje har det inom humaniora utvecklats en mängd teorier som rycker undan grunden för traditionella uppfattningar om humanioras objekt och uppgifter. De har verkat relativiserande och i debatten rentav karakteriserats som dehumaniserande.[2]

I ett förord till Russell Reisings *The Unusable Past* (1986) förutsätter Terence Hawkes att dessa förändringar måste få konsekvenser för litteraturstudierna:

> It is easy to see that we are living in a time of rapid and radical social change. It is much less easy to grasp the fact that such change will inevitably affect the nature of those disciplines that both reflect our society and help to shape it.
>
> Yet this is nowhere more apparent than in the central field of what may, in general terms, be called literary studies. Here, among large numbers of students at all levels of education, the erosion of the assumptions and presuppositions that support the literary disciplines in their conventional form has proved fundamental. Modes and categories inherited from the past no longer seem to fit the reality experienced by a new generation.

Om det är så att åtminstone några av dessa ”modes and categories inherited from the past” inte stämmer med en ny generations erfarenheter eller kanske av andra anledningar inte längre är möjliga att hålla fast vid, så måste de omprövas och sådana kritiska omprövningar borde kanske i dag vara en del av humanioras uppgift. Naturligtvis sker det hela tiden en viss anpassning till nya förhållanden jämsides med att traditionerna förmedlas och försvaras. Vad vi har i tankarna här är en öppnare debatt och en aktivare bearbetning av den nya situationen. Vi står inför möjligheten att i ljuset av det nya ompröva det gamla. Det kan visa sig att vi befinner oss i en kvalitativt ny situation, ett postmodernt tillstånd; det kan också vara så att vi med de nya instrumenten kan se hur vi hela tiden har befunnit oss i ett heterogent läge. Diskontinuitet och kontinuitet är med andra ord ett begreppspar som kan användas för att klargöra vad som är nytt i det gamla, och vad som, måhända, är gammalt i det nya.

Vi ska i det följande kort beröra några sidor av den kultur- och ämnesteoretiska problematik som vi menar att den akademiska undervisningen i litteratur och medier måste handskas med på något sätt. Vi vill – utan att komma med några som helst lösningar – bara peka på några centrala frågor som handlar om förhållandet mellan den teori vi utvecklar och den undervisning som vi samtidigt bedriver. Inledningsvis kommer det att handla om något så allmänt som kultursynen inom humaniora och därefter mer specifikt om ämnesteori och ämnespedagogik.

Kulturteori och humanistisk utbildning

Kulturteorin har under de senaste decennierna genomgått en dynamisk utveckling och man kan med fog tala om ”the cultural turn”. Denna starka teoriutveckling har skett samtidigt som den s.k. representationskrisen diskuterats allt livligare och begrepp som dekonstruktivism och poststrukturalism vunnit burskap inom universiteten. Här har frågan om den kulturella heterogenitetens karaktär kommit att stå i centrum. Till de frågor som anmäler sig hör t.ex. problemet med postmoderniteten. Står vi inför en radikalt ny situation, ett postmodernt tillstånd, där utbildning, medier och kultur inte har samma funktioner som tidigare, där hävdvunna kanonbildningar och tolkningskonventioner fått vika för en alltmer splittrad världsbild?

Om kulturer i moderna samhällen är grundläggande mångkulturella, blandningar av gamla och nya traditioner, utan en enda auktoritet eller ett enda centrum, utan en enhetlig uppsättning av symboler och betydelser, i så fall måste kanske det homogeniserande kulturbegreppet omfunktioneras. Enhetligheten kan inte förutsättas i begreppet utan det måste vara öppet för undersökningar av omfånget av generella drag och mönster. Vad det är för kulturbegrepp som uttryckligen eller underförstått ligger till grund för olika humanistiska ämnen, är en öppen fråga som förmodligen inte har något generellt svar utan måste undersökas från fall till fall. En annan relaterad fråga är i vilken utsträckning det kontroversiella kulturbegreppet blir föremål för diskussioner i undervisningen.

Till grund för humanioras undervisning ligger exempelvis ofta föreställningar om en given och tämligen oproblematisk kulturell identitet som bara behöver stärkas hos enskilda individer. Ingenting skvallrar om den ”kris för

identiteten" som det talas om inom kultursociologisk forskning.[3] Den krisen handlar om upplösningen av subjektet, dvs. föreställningarna att människan är en autonom och enhetlig individ utrustad med en kärna som gör att identiteten är fri från grundläggande motsägelser och identisk med sig själv. Det moderna subjektet antas i stället vara decentrerat. Det finns ingen kärna. Subjektet konstitueras i sociala, inte minst språkliga processer under hela livet. Det kan bestå av flera, ibland motsägelsefulla identiteter. Det har med andra ord hävdats att den kulturella identiteten är mer öppen och skiftande än man oftast tänkt sig.

Om det är så att man inte kan ta den kulturella identiteten för given, är identiteten tydligen inte lösningen på samhällets behov av sammanhållande band som den humanistiska undervisningen förutsätts bidra till att skapa. Den är snarare problemet. Identiteter måste hela tiden skapas på nytt.[4] Den kulturella identiteten kan inte vara något svar utan framstå i stället som en fråga som alltid återstår att besvara. Där har kanske också humaniora en uppgift?

På samma sätt förhåller det sig enligt aktuella teorier med föreställningarna om en nationell kultur. Nationella kulturer är inte "naturliga" utan skapade eller föreställda gemenskaper. De är en sorts berättelser om nationen och dess ofta mytiska grundläggning, om dess ursprungliga "rena" folk, om dess kontinuitet och gamla traditioner. Men, har det gjorts gällande, nationella kulturer är inte urgamla eller kontinuerliga, de är inte försedda med någon ursprunglig kärna och de är framför allt inte enhetliga. Moderna nationer består av flera disparata kulturer och traditioner kopplade till olika social skikt, kön eller etniska grupper. Migration och globalisering har dessutom gjort föreställningarna om nationella kulturer än mera problematiska.[5]

En nationell kultur är enligt detta synsätt en diskurs som representerar olikhet som identitet. Hur olika medlemmarna av en nation än är, försöker den nationella diskursen förena dem i en nationell kulturell identitet. Men den kan knappast upphäva skillnaderna. Hur som helst kan en nationell kulturell identitet som förenande social kraft som sätter kulturella skillnader ur spel inte tas för given. Däremot blir det tydligt att den heterogenitet som här har skisserats kan bemötas på flera homogeniserande sätt. Föreställningen om en enhetlig identitet kan läggas över en motsägelsefull och

fragmentarisk verklighet. På samma sätt har föreställningen om våra vetenskapliga discipliner verkat homogeniserande och kategoriserande.

Detta är bara några exempel på grundläggande kategorier inom kulturpedagogiken som problematiserats i modern kulturforskning. Andra kategorier och begrepp utsätts för liknande kritisk granskning. Från att ha varit en angelägenhet för enstaka vetenskapliga discipliner, som etnografin och antropologin, har kulturbegreppet kommit att bli dominerande inom såväl humaniora som socialt orienterade traditioner. Tillsammans med teoriutvecklingen inom humaniora har denna expansion bidragit till att skapa nya förutsättningar för undervisningen. De traditionella ämnena i allmänhet och den reproducerande kulturpedagogiken i synnerhet har dragits in i diskussionen kring den nya heterogeniteten.[6] Särskilt i den anglosaxiska världen har detta också medfört konfrontation mellan nya och gamla pedagogiska praktiker och forskningsinriktningar; de s.k. ”kulturkrigen” har framför allt avsatt spår i kanondebatten.[7]

Men vid sidan av stridslarmet och de av partsinlagor färgade diskussionerna förs forskningen framåt, när det gäller de nya medieformer och kulturfenomen som utgör konkreta resultat av det postmoderna tillståndets teknologiska och distributiva revolution. Som ett exempel kan nämnas hypertextbegreppet som efter att ha varit en angelägenhet för datorvärlden nu kommit att bli en samlande metafor för de nya textformer som tycks svara mot de nyare teorierna.[8] Även här har det visat sig att de nya kommunikationsteknologierna och den nya kulturella situationen uppenbarar att dessa nya textformer faktiskt har motsvarigheter i den äldre litterära kulturen. Datorskärmen är inte bara ett fönster mot ett okänt ”cyberspace”, det är också - som så många av våra instrument och artefakter - en spegel där vi ser oss själva och vår tid fast från ett annat håll.

Ämnesteori och undervisning

De antaganden och teorier som den akademiska humanismen av hävd vilat på, har dragits i tvivelsmål och underminerats av en generation konstnärer och forskare. Titlarna på några aktuella böcker om litteraturstudiet vittnar om detta: *Bridging the Gap. Literary Theory in the Classroom* (Davies 1994), *Pedagogy Is Politics. Literary Theory and Critical Teaching* (Kecht 1992), *Falling into Theory. Conflicting Views on Reading Literature* (Rich-

ter 1994), *Critical Theory and the Teaching of Literature* (Slevin & Young 1996).

Det handlar om stora och sammansatta förändringar. Man kan urskilja tre olika men nära förbundna riktningar som de kritiska framstötarna tagit. De sammanfaller för övrigt rätt väl med kulturstudiernas nyckelbegrepp denaturalisering/historisering, självreflexivitet och kontextualisering.

Den första ansatsen brukar på anglosaxiskt håll ges rubriken ”anti-foundationalism” – någon svensk motsvarighet finns knappast.[9] Det handlar hur som helst om olika former av kritik av metafysiken. Den har i och för sig pågått sedan Kants dagar men sedan dess utvecklats, vidgats och skärpts. På senare tid har kritiken också trängt ut till grunderna för den litterära kulturen och tagit sig uttryck i en diskussion kring olika essentialistiska och universalistiska antaganden. Den har ifrågasatt föreställningarna om en fast grund för den litterära kulturen, t.ex. att läsning av god litteratur är något gott i sig eller att litteraturen ger läserfarenheter som i grunden är desamma för alla kompetenta läsare. Frågan om vad som konstituerar litteraturstudiet har alltså blivit aktuell igen. Är det texten och dess tolkning? Är det studiet av den kultur där tolkningen äger rum? Eller är det något helt annat? Frågorna ställs inte bara i den amerikanska debatten - som man kanske kan få ett intryck av - utan också inpå våra egna knutar. I en nyligen utkommen norsk antologi diskuterar bidragsgivarna vad man egentligen skall syssla med inom litteraturvetenskapen.[10] Vad är vårt objekt? Det är en fråga som är direkt kopplad till vår pedagogik. Vad är det vi lär ut? Är det ett visst stoff? Är det vissa perspektiv? Är det analysinstrument som är användbara utanför universitetsinstitutionernas murar?

Ett litet tecken på den utveckling som ägt rum inom litteraturstudiet är att ett begrepp som ”critical theory” allt oftare refererar till en kritisk kunskapsteori och inte till litteraturteorin i dess specialiserade innebörd. Olika konstruktivistiska riktningar - social konstruktivism, poststrukturalism, dekonstruktion, feminism och postmarxism - är naturligtvis centrala inom den kritiska epistemologin. De har bland annat tagit sig uttryck i en radikal historisering och relativisering av alla kulturella fenomen. Med begrepp som ”the interpretive turn” och ”the linguistic turn” har man betecknat andra denaturaliserande rörelse bort från varje yttersta grund som skulle konstituera humanioras verklighet. Här har också forskarens självreflexion ställts i fokus. De konstruktivistiska riktningarna kräver av forskaren och

läraren att de skall reflektera över sin verksamhet och urskilja vilka konstruktioner de arbetar med. De avkräver oss med andra ord ett förhållningssätt till det vi gör och förmedlar.

Den andra riktningen, som står i nära förbindelse med den första, har att göra med politik i mycket vid bemärkelse - så som ordet t.ex. används i boktiteln *The Politics of Interpretation* (Mitchell 1982).[11] Utbildning och vetenskap vilar inte på en objektiv och neutral grund enligt den kritiska epistemologin, konsten befinner sig inte utanför historiska och sociala sammanhang. Sökandet efter kunskap och konstnärligt skapande har sin plats någonstans i historiska och sociala kraftfält och den placeringen betyder något. Den litterära kulturen har inte bara ifrågasatts utan också stärkts av dessa tendenser att placera litteraturen och litteraturstudierna centralt i den i vid mening politiska samhällsdebatten och i ansträngningarna att förstå bredare kulturella förhållanden.[12]

Medvetenheten om ”the politics of interpretation” har skärpts av de meningsbrytningar som man i USA talar om som kulturkrig men som hellre borde omtalas som det öppet heterogena samhällets smågruppspolitik. Den är en del av den självreflexivitet som sägs utmärka den samtida socialisationen men som också reses som ett krav i forskning och estetiskt skapande. Särskilt akut har frågan Vem talar jag för? blivit på grund av denna ökade känslighet för att teorier och forskningsperspektiv inte kan förses med universella anspråk. Det är en teoretisk fråga som omsätts i praktik varje gång man som lärare stiger in i lärosalen.

Den tredje riktningen handlar om forsknings- och utbildningsperspektivets breddning.[13] Den kan illustreras med den nyligen utgivna andra upplagan av *Critical Terms for Literary Studies* (1995). Utgivarna, Frank Lentricchia och Thomas McLaughlin, berättar att sex nya essäer tillkommit sedan första upplagan 1990: ”Class”, ”Diversity”, ”Popular Literature”, ”Imperialism/Nationalism”, ”Desire”, ”Ethics” och alla hade lagts till den tredje delen i antologin med rubriken ”Literature, Culture, Politics”:

> We did not choose these terms with this part of the book i mind. Rather we added terms that we would like to have included in the first edition and terms that we thought reflected recent developments in literary study. But all of our new essays in fact belong in this section: they reflect the cultural turn in literary study [...]. (s. ix)

De beskriver sedan utvecklingen som en dubbel vidgning av perspektiven.[14] Dels har litteraturen som kulturell praktik satts in i större kulturella sammanhang och i dess samband med andra kulturella praktiker. Dels har litteraturstudiernas teorier och metoder börjat användas på andra kulturella praktiker. Utvecklingen inom ”Cultural Studies” är ett exempel på detta, feminismen, ”new historicism” och postkoloniala studier är andra. Det handlar om tvärvetenskapliga studier som försöker bryta med de oönskade effekterna av vetenskapens specialisering.

Det kan vara svårt att dra gränser mellan de tre aspekter som vi urskilt här. Det är inte heller nödvändigt. Om det finns någon specifik fråga när det gäller ämnesteorin och undervisningen, så är det hur man pedagogiskt löser problemet med de många, inte sällan inbördes motstridiga teorierna.

Kulturstudier och ämnesuppfattningar

Cultural Studies Goes to School är en boktitel som illustrerar det alltmer intensifierade förhållandet mellan de kulturvetenskapliga teorierna och arbetet i lektionssalarna.[15] Den från början brittiska forskningstraditionen ”Cultural Studies” med sitt främsta säte i Birmingham och kopplad till centralgestalter som Raymond Williams och Stuart Hall har under de senaste tio åren tagit ett kvantitativt språng och såväl internationaliserats som breddats ämnesmässigt. Detta exemplifieras av de alltmer omfattande rapporter om forskningsfältets villkor och uppgifter som utkommit under senare år, t.ex. den stora dokumentationen *Cultural Studies* (1992).[16]

Det finns skäl att uppmärksamma det här forskningsfältet som alltså inte bara omfattar generella kulturteoretiska problemställningar utan också de mer speciella pedagogiska frågorna. Två problemkomplex tilldrar sig här främst intresset. Det är för det första förhållandet mellan ”Cultural Studies” och universitetsdisciplinerna, för det andra förhållandet mellan denna forskningstradition och undervisningen inom humaniora.

När det gäller universitetsämnenas utseende inom humaniora är det av vikt att begrunda vad det egentligen är som konstituerar deras kulturundervisning. Vilken roll spelar det hävdvunna systemet av konstarter? Vilka kulturella fenomen bereds plats och vilka utesluts? Vad har den vetenskapliga specialiseringen inneburit för humanioras del? Kan man avläsa hur kursplanernas organisering påverkar kulturstudierna? Hur relaterar man

detta till föreställningen om ett ”postmodernt tillstånd”? Bevittnar vi t.ex. ett historiskt skifte som nödvändiggör en omvärdering av de olika disciplinernas definitioner av den kulturella kontexten och det pedagogiska uppdraget?

Det finns redan en relativt omfattande dokumentation och analys från flera olika länder av försök att organisera undervisningen utifrån kulturanalytiska utgångspunkter. Det rör sig om ett utvecklingsarbete och en forskning som kan ge perspektiv på kursplanernas och undervisningens värderingar, organisering, urval och metoder. En tentativ forskningsgenomgång ger vid handen att fältet spänner från klassrumsforskning[17] över pedagogiska handböcker[18] och pedagogiskt-teoretiska analyser[19] till undersökningar av mer generell karaktär, där inte minst frågorna om kulturell heterogenitet, kanonbildning och mediekultur är återkommande.[20]

Det finns goda skäl att uppmärksamma de kulturella värderingarna i undervisningen. På vilka grunder kan man basera sina värdeomdömen? Vilken roll spelar värderingar vid urvalet av undervisningens innehåll? Vad betyder lärarnas position i förhållande till olika grupper och institutioner när det gäller att göra värderingar? Vilka ideologiska implikationer ligger det i den eventuellt nya situationen? Om kultur är ett sätt att formera och identifiera sociala grupper, förutsätter det föreställningar om den Andre. Hur konstrueras detta Andra, t.ex. lågkulturen, och vilken roll har det universalistiska ”vi” i humanistisk utbildning?

Förhållandet till undervisningen reser frågor om det kulturvetenskapliga perspektivets betydelse för didaktikens vad, hur och varför. Vad skall studeras och med vilken legitimitet? Vilka pedagogiska arbetsformer bör premieras? Hur ser kulturen ut om den inte kan ses från ett enda perspektiv och om de kulturella ”texter” som vi vant oss vid att betrakta som den egentliga kulturen inte utan vidare kan ges en privilegierad ställning?[21] I den aktuella diskussionen om kulturella värderingar hävdas att det inte längre finns någon stabil värdehierarki, särskilt inte längs skalan hög till låg kultur. ”The privileging of the self through the pathologizing of the Other remains the key move and defining objective of axiology” skriver Barbara Herrnstein Smith med en skarpt tillspetsad formulering.[22]

Utmärkande för post-essentialistiska och post-universalistiska teorier är avvisandet av varje tanke på kulturella värden som inneboende egenskaper i texter, objekt eller praktiker. Kulturella värden är relationella och praktis-

ka, de är resultat av förhandlingar och konflikter i bestämda sociala sammanhang. Olika grupper använder värdekriterier som ofta är oförenliga med andra gruppers.[23] Inför tanken att det inte finns någon allmän värdeekonomi, ingen gemensam myntfot för kulturella värden, kan man förhålla sig på olika sätt. Ett är att rikta intresset mot värderingarnas sociala kontexter. Varför är värderingarna så olika som de är? Ett annat är att acceptera eller rentav välkomna frånvaron av ett enda värdesystem och se det som förutsättningen för kulturens öppenhet. Konsensus skulle i det perspektivet göra våld på den sociala och kulturella dynamiken.

Om man förenar den senare tanken med uppfattningen att den värdemässiga heterogeniteten aldrig är total, försvagas de absoluta motsättningar som kan verka förlamande på den pedagogiska praktiken. De olika värdesystemen är förmodligen inte totalt åtskilda. Det finns kanske förbindelser eller glidningar mellan dem. Även om värdesystemen alltid är knutna till sociala grupper eller värderande gemenskaper, är grupperna inte nödvändigtvis enhetliga och stabila utan kanske överlappande och flytande. De flesta individer tillhör flera gemenskaper och det finns därmed rörelser mellan dem. Vår historiska situation må benämnas senmodern eller postmodern, den kulturella scenen kan förefalla oöverblickbar och det pedagogiska uppdraget därigenom oerhört problematiskt. Men det finns rörelser mellan kulturerna, det finns bryggor och passager och det vetenskapliga samtalet är fortfarande möjligt.

Noter

1. Barbara Adam & Stuart Allan (eds.), *Theorizing Culture. An Interdisciplinary Critique after Postmodernism*, London: UCL Press 1995; Allan Bloom, *The Closing of the American Mind*, New York: Simon & Schuster 1987; Richard Bradford (ed.), *The State of Theory*, London & New York: Routledge 1993; David Chaney, *The Cultural Turn*, London & New York: Routledge 1994); Jim Collins, *Uncommon Cultures*, New York & London: Routledge 1989; Terry Eagleton, *The Crisis of Contemporary Culture*, Oxford: Clarendon Press 1993; Henry A. Giroux & Peter McLaren (eds.), *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, London & New York: Routledge 1994; Darryl J. Gless & Barbara Herrnstein Smith (eds.), *The Politics of Liberal Education*, Durham & London: Duke University Press 1992; Joel S. Kahn, *Culture, Multiculture, Postculture*, London m.fl.: Sage 1995; Peter McLaren, *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*, London & New York: Routledge 1995.
2. John Beverley, *Against Literature*, Minneapolis & London: University of Minnesota Press 1993; *Boundary 2. A Journal of Postmodern Literature and Culture*, 12–13,

1984; David Simpson, *The Academic Postmodern and the Rule of Literature*, Chicago & London, The University of Chicago Press 1995; James J. Sosnoski, *Modern Skeletons in Postmodern Closets: A Cultural Studies Alyernative*, Charlottesville & London: University Press of Virginia 1995.

3. Stuart Hall & Paul de Gay (eds.), *Questions of Cultural Identity*, London m.fl.: Sage 1996.
4. Thomas Heller, Morton Sosna & David Wellbery (eds), *Reconstructing Individualism: Autonomy, Individuality and the Self in Western Thought* , Stanford University Press 1986.
5. Collins; Kahn.
6. Cary Bazalgette (ed.), *Report of the Commission of Inquiry into English: Balancing Literature, Language and Media in the National Curriculum*, London: British Film Institute 1994; Gerald Graff, ”The Future of Theory in the Teaching of Literature”, i R. Cohen (ed.), *The Future of Literary Theory*, New York & London 1989.
7. Bloom (1987); Harold Bloom, *The Western Canon. The Books and School of the Ages*, New York m fl. 1994; Gerald Graff, *Beyond the Culture Wars*, New York & London: W. Norton 1992; John Guillory, *Cultural Capital. The Problem of Literary Canon Formation*, Chicago & London: The University of Chicago Press 1993.
8. P. Delany & G.P. Landow (eds.), *Hypermedia and Literary Studies*, Cambridge, Mass & London 1991; Marjorie Perloff, *Radical Artifice. Writing Poetry in the Age of Media*, Chicago 1991.
9. Några studier med direkt relevans för litteraturstudierna är Bloom (1987); Bloom (1994); Delany &Landow; J. Hillis Miller, ”The Function of Literary Theory at the Present Time”, *The Future of Literary Theory* ed. R. Cohen, New York & London 1989.
10. Eivind Røssaak, *Skrujern, kanoner og trojanske hester. Samtaler om litteratur*, Oslo: Aschehoug 1996.
11. Förutom W.J.T. Mitchell (ed.), *The Politics of Interpretation*, Chicago & London: The University of Chicago Press 1982, kan man nämna Stanley Fish, *Professional Correctness. Literary Study and Political Change*, Oxford: Clarendon Press 1995; Graff (1992); Susan C. Jarratt, ”Feminism and Composition: The Case for Conflict”, i P. Harkin & J. Schilb (eds.), *Contending with Words*, New York 1991; Simpson.
12. Andrew Milner, *Literature, Culture and Society*, London: UCL Press 1996.
13. Se t.ex. William E. Cain, *The Crisis in Criticism. Theory, Literature, and Reform in English Studies*, Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press 1984; Antony Easthope, *Literary into Cultural Studies*, London & New York: Routledge 1991; Richard A. Latham, *The Electronic Word. Democracy, Technology, and the Arts*, Chicago & London: The University of Chicago Press 1993; Kathleen McCormick, *The Culture of Reading and the Teaching of English*, Manchester & New York; Manchester University Press 1994; J. Hillis Miller ”The Work of Cultural Criticism in the Age of Digital Reproduction”, *Illustration*, Reaktion Books 1992.
14. Chaney.
15. David Buckingham & Julian Sefton-Green, *Cultural Studies Goes to School. Reading and Teaching Popular Media*, London: Taylor & Francis 1994; Se även Bazalgette; James A. Berlin & Michael J. Vivion (eds.), *Cultural Studies in the English Classroom*, Portsmouth: Boynton/Cook 1992; Peter Brooker & Peter Humm (ed.), *Dialogue and Difference. English Into the Nineties*, London & New York 1989; David B. Downing (ed.), *Changing Classroom Practices. Resources for Literary and Cultural Studies*, Urbana Ill: NCTE 1994; McCormick; David Sholle & Stan Den-

ski, *Media Education and the (Re)Production of Culture*, Westport: Bergin & Garvey 1994; Isaiah Smithson & Nancy Ruff (eds.), *English Studies/Culture Studies: Institutionalizing Dissent*, Urbana & Chicago: University of Illinois Press 1994.

16. Lawrence Grossberg, Cary Nelson & Paula Treichler, *Cultural Studies*, London & New York: Routledge 1992.
17. Berlin & Vivion; Downing.
18. Dan Fleming, *Teaching Media*, Oxford 1993.
19. Bazalgette; Brooker & Humm; Giroux; Graff (1992); Ivo (1994); McCormick; Smithson & Ruff.
20. Easthope; Giroux & McLaren; Grossberg, Nelson & Treichler; Kernan.
21. Giroux (1994).
22. Herrnstein Smith (1988), s. 38. Se även Guillory.
23. John Frow, *Cultural Studies and Cultural Value*, Oxford: Clarendon Press 1995.

Referenser

Berlin, James A. (1996), *Rhetorics, Poetics, and Cultures. Refiguring College English Studies*, Urbana, Ill.: NCTE.

Davies, J.M.Q. ed. (1994), *Bridging the Gap. Literary Theory in the Classroom*,, West Cornwall: Locust Hill Press.

Drotner, Kirsten (1991), *At skabe sig – selv. Ungdom, æstetik, pædagogik*, København: Gyldendal.

Herrnstein Smith, Barbara (1988), *Contingencies of Value. Alternative Perspectives for Critical Theory*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Kecht, Maria-Regina ed. (1992), *Pedagogy Is Politics. Literary Theory and Critical Teaching*, Urbana & Chicago: University of Illinois Press.

Kernan, Alvin (1990), *The Death of Literature*, New Haven & London: Yale University Press.

Lentricchia, Frank & McLauglin, Thomas eds. (1995), *Critical Terms for Literary Studies*, Chicago: The University of Chicago Press.

McLaren, Peter (1988), ”Culture or Canon? Pedagogy and the Politics of Literacy”, *Harvard Educational Review*, 58.

Reising, Russell J. (1986), *The Unusable Past. Theory and the Study of American Literature*, New York & London: Routledge.

Richter, David H. ed. (1994), *Falling into Theory. Conflicting Views on Reading Literature*, Boston: Bedfords Books of St. Martin’s Press.

Slevin, James F. & Young, Art eds. (1996), *Critical Theory and the Teaching of Literature. Politics, Curriculum, Pedagogy*, Urbana, Ill.: NCTE.

II

ABC för perfekta lektioner
En optimistisk betraktelse

Lars Elleström

> När jag försöker undervisa, som jag ibland gör, förfäras jag över resultaten. Detta kan tyckas inkonsekvent eftersom undervisningen ibland verkar slå väl ut. När detta händer tycker jag att resultaten är farliga. De tycks få individen att tvivla på de egna erfarenheterna och tycks strypa betydelsefull inlärning. *Härav har jag kommit att anse att följderna av undervisning antingen är oviktiga eller skadliga.*
>
> Carl Rogers, *Frihet att lära*, s. 142

> We don't need no education
> We don't need no thought control
> No dark sarcasm in the classroom
> Teachers leave the kids alone
>
> Roger Waters, Pink Floyds dubbelalbum *The Wall*, 1979

Bakgrund

De senaste åren har jag vad gäller universitetsundervisning mest funderat på och genomfört revideringar avseende kursuppläggning, litteraturlistor och tentamensformer. Jag har haft förmånen att tillsammans med några kollegor planera och utveckla LIV 012, en ny grundkurs i litteraturvetenskap om 40 poäng. Vi har strävat efter att integrera litteraturhistoriska och litteraturteoretiska aspekter, att få med många muntliga och främst skriftliga uppgifter för studenterna och att ge respons på dessa uppgifter, att etablera god kontakt mellan lärare och studenter och studenter emellan genom arbete i små grupper och sociala arrangemang i form av eftersitsar, och att prova skilda typer av tentamensformer – huvudsakligen muntliga presentationer, papers, uppsatser och skriftliga hemtentamina. Samarbetet mellan lärarna är en avgörande faktor för att kursens progression och integreringen av olika moment ska lyckas. Varje termin planeras därför i sin helhet av ett arbetslag som består av tre lärare, varav en i allmänhet följer studenterna, 30 till antalet, under hela kursen.

Inte minst tentamensformerna anser jag vara en viktig del av kursens grundläggande idé: att befrämja en aktiv inlärning hos studenterna. Som påpekas i boken *Inlärning och omvärldsuppfattning* av Ference Marton, Lars Owe Dahlgren, Lennart Svensson och Roger Säljö (Stockholm 1977 och senare), är det tentamensformerna som kanske främst påverkar studenternas uppfattning om vad inlärning och kunskap är (s. 112). Det bästa sättet att åstadkomma djupinriktad inlärning hos studenterna är att avlägsna den inriktning på ytinlärning som finns indirekt inskriven i skolsystemet och undervisningstraditionerna, inte minst genom de etablerade tentamensformerna: kontroll av faktaenheter respektive förmågan att i en stressad tentamenssituation prestera skriftliga redogörelser (s. 117 f.). Vår förhoppning är att kursens helhetsuppläggning och tentamensformer som stimulerar studenternas egna arbetsprocesser och sökande efter relevant material ska skapa förutsättningar för framväxten av ett kritiskt tänkande inriktat på sammanhang.

Med dessa undervisningsvillkor som bakgrund känner jag att det för tillfället är de enskilda lektionerna som för min egen del är i störst behov av allmän uppryckning. I bästa fall bäddar kursens uppläggning för ett aktivt engagemang och en motivation att delta i diskussioner hos studenterna, men det har för mig blivit alltmer uppenbart att undervisningens uppläggning även på mikronivån är av stor vikt. Studenterna på den nya kursen har inte alltid deltagit så aktivt på lektionerna som man möjligen kunde haft anledning att hoppas på. Vad kan man göra år det?

Denna betraktelse kommer att ägnas åt en jämförelse mellan två versioner av två lektioner som hållits med några dagars mellanrum i LIV 012. Den ena av de två lektionerna inom denna kurs har jag gett rubriken ”Att läsa böcker och koka sås. Kvinnans ironi”, den andra ”Ironi och samhällskritik”. I april 1994 genomförde jag dessa lektioner för första gången. I april 1995, efter att ha börjat på en kurs i universitetspedagogik anordnad av UPC i Lund, genomförde jag de båda lektionerna igen – men nu med en del förändringar införda.

Min avsikt är att här resonera en del kring motiven för och resultaten av dessa förändringar. Dels utifrån pedagogisk litteratur, dels utifrån egna intryck och iakttagelser angående studenternas aktivitet samt studenternas egna reaktioner så som de kom till uttryck i en kursutvärdering som genomfördes några veckor efter lektionerna våren 1995.

ABC för perfekta lektioner?

Hur bär man sig då åt för att åstadkomma lyckade lektioner? Finns det några givna grepp eller metoder för att aktivera studenter, få dem engagerade och vakna, väcka diskussionslystnad och befordra aktiv inlärning?

De flesta pedagoger tycks vara ense om att så inte är fallet. Det finns flera undervisningssätt som garanterar misslyckande – ett klassiskt sådant inom universitetsvärlden är timslånga, monotona och oengagerade föreläsningar som ligger minst en nivå ovanför studenternas sömntöckniga hjärnor – men inga som garanterar succé. I *Inlärning och omvärldsuppfattning* betonas att en variation av arbetsformer som svarar mot ämnets variation av kunskapstyper är nödvändig; det finns inga pedagogiska generalgrepp som kan tillämpas i alla sammanhang (s. 135 ff.) .

En pedagog som kraftigt betonar de pedagogiska greppens underordnade betydelse är Carl Rogers. Låt oss ett ögonblick lyssna på honom när han resonerar kring vad han anser vara meningsfull inlärning som engagerar hela individen:

> Vi vet [...] att uppkomsten av detta slags inlärning inte beror på handledarens pedagogiska skicklighet, inte på hans vetenskapliga kunnande, inte på hans undervisningsplanering, inte på hans sätt att använda audiovisuella hjälpmedel, inte på det programmerade material han utnyttjar, inte på hans föreläsningar och demonstrationer; inte på myckenheten av böcker, även om var och en av dessa faktorer vid ett eller annat tillfälle kan utnyttjas som en viktig tillgång. Nej, det som underlättar betydelsefull inlärning är vissa egenskaper och attityder i relationen mellan handledare och elev. (*Frihet att lära. Om att själv få styra sitt sökande efter kunskap*, Stockholm 1976 (översättning av Eva Rosell och Tina Wolwan, engelska originalet 1969), s. 98 f.)

Carl Rogers är mest känd som psykolog och personcentrerad psykoterapeut. Han har sin vetenskapliga grund i fenomenologiska föreställningar och är ofta lierad med existentialpsykologin som har sitt ursprung i existentialfilosofernas idé om att människan skapar sitt eget liv genom val och handling. När Rogers skriver om undervisning är det således individens utveckling som står i centrum. Han betonar mycket starkt vikten av att studenten själv söker och skapar sin egen kunskap. Lärarens absolut viktigaste uppgift, menar Rogers, är att utveckla en personlig relation till studenten. Följderna av *undervisning*, det vill säga en situation där läraren *förmedlar* kunskap till studenten, är ”antingen [...] oviktiga eller skadliga” eftersom

kunskapen då inte växer fram inifrån individens egna erfarenheter, hävdar Rogers (s. 142). Lärarens uppgift är inte att lära ut, utan att vara ett stöd, en diskussionspartner och i bästa fall en vän. Det kan påpekas att inställningen att inte vilja lära ut, utan i stället göra självinlärning möjlig, förstås inte är ett modernt fenomen. Den auktoritära traditionen i västerlandet är stark, men redan Sokrates dialogiska metod kan sägas syfta till ett aktivt tänkande hos ”eleven”.

Enligt Rogers finns det en hel del undervisningsmetoder som *inte* bör användas. Läraren ska inte ge lektionsuppgifter eller litteraturanvisningar, inte föreläsa eller uttolka, inte värdera eller ge kritik, inte ge obligatoriska tentor eller ensam ha ansvar för betygen. Draget till sin spets innebär detta att läraren bör undvika såväl examination och betyg som alla sorters slutsatser.

Även Paul Ramsden betonar i sin mycket lärorika bok *Learning to Teach in Higher Education* (London och New York 1992 och senare) att de olika undervisningsmetodernas framgångar är relativa, det vill säga beroende av situation, lärare, ämne och studenter. De olika ”greppen” är sekundära i förhållande till lärarens grundläggande inställning till undervisningen. Liksom Marton med flera betonar han att meningsfull inlärning hos studenterna med nödvändighet måste förankras i ”The ’world around them’”. Och mycket snarlikt Rogers (trots att hänvisningar till honom saknas – kanske för att Rogers extrema slutsatser är svåra att till fullo instämma i) poängterar Ramsden med emfas att en god emotionell relation mellan lärare och student, där studenten verkligen respekteras och ges förtroende, är fullständigt avgörande för lyckad undervisning.

Men trots att Rogers och Ramsden betonar att de pedagogiska greppen har underordnad betydelse så erkänner de deras relevans. Rogers går tämligen tveksamt tillväga då han i kapitlet ”Metoder att skapa frihet” ger exempel på vilka pedagogiska lärdomar som finns, men han rekommenderar trots allt lärare att bland annat försöka bygga sin undervisning på problem som uppfattas som verkliga och är möjliga att applicera i det konkreta livet, att tillhandahålla resurser för studenterna, att göra upp någon form av studiekontrakt, att på olika sätt använda gruppindelning, att ställa frågor och stimulera forskarinstinkten och att tillämpa självbedömning. Han inser också vikten av att ställa upp något som åtminstone liknar ”krav” och ”kursstruktur”.

Ramsden är mer detaljerad och stödjer sig på pedagogisk forskning när han listar viktiga pedagogiska faktorer: Läraren ska kunna förklara tydligt och på studenternas nivå och det är avgjort bättre att fokusera på nyckelbegrepp i stället för att försöka ”beta av innehållet”. Läraren måste klargöra kurskraven, ge en rimlig arbetsbörda och ge feedback på alla studenternas uppgifter. Ramsden betonar också vikten av en stimulerande undervisning som visar upp lärarens personliga engagemang i ämnet och lyfter fram dess relevans för studenterna. Studentens oberoende måste tydliggöras i undervisningen: läraren ska inte berätta ”hur det egentligen förhåller sig” utan interagera med studenterna genom att exempelvis ge följdfrågor till alla repliker, även ”felaktiga”, och visa förståelse för alla synpunkter. I förlängningen av detta bör läraren ha ett intresse för studenternas sätt att lära över huvud taget. Slutligen bör det enligt Ramsden finnas möjligheter för studenterna att i viss mån bestämma studieinriktning och studiemetod själva.

Jag är övertygad om riktigheten i dessa pedagogers grundidé att den emotionella och engagerade kontakten mellan lärare och studenter är överlägset viktigast i alla undervisningssammanhang. Till och med en traditionell föreläsning, hävdar Ramsden, *kan* under dessa omständigheter vara pedagogiskt mycket lyckad. Rogers avfärdar föreläsandet mer summariskt och kategoriskt.

Det är således givet att olika lektionsgrepp inte i sig kan rädda en undervisningssituation, men man får inte bortse från deras inverkan på *läraren*. Det är sant att de pedagogiska greppen sår frön hos studenterna som aldrig kan gro om de inte vattnas av lärarens entusiasm och engagemang, men jag tror att det är en viktig aspekt att en variation av pedagogiska tillvägagångssätt kan verka inspirerande och entusiasmerande också på läraren själv. Alla som undervisat under tillräckligt pressade förhållanden vet att det finns tillfällen då bortsprungna katter, magsjuka barn, obetalda räkningar, olycklig kärlek eller allmän livsleda kan få ens entusiasm inför att än en gång undervisa om ett eller annat fantastiskt ämne att dämpas påtagligt. En mångfald av pedagogiska metoder som motverkar rutin bör dock kunna leda till ett bättre resultat genom att lärarens förhållningssätt blir öppnare, mer prövande och nyfiket frågande. Att variation förnöjer är ju en gammal sanning och ofta betonas studenternas behov av variation vad gäller undervisnings- och examinationsformer. Min hypotes är att behovet av variation kanske är allra störst för läraren eftersom omväxling befrämjar de grund-

läggande faktorerna för lyckad undervisning: entusiasm, personligt intresse och en öppen attityd.

I det följande ska jag redogöra för ett försök att variera lektionsinnehållet som stimulans för studenterna och – mig själv. Det kommer att framgå att föreläsningsmoment ligger kvar i lektionerna men i begränsad omfattning. Föreläsningarna är korta med tanke på att lyssnarens uppmärksamhet i allmänhet minskar påtagligt ganska snart, och inriktar sig i huvudsak på att föra fram grundläggande principer, sammanfatta större sammanhang eller problematisera vissa begrepp och föreställningar.

Föreläsningen bör, menar jag, inte kunna placeras i en traditionell kommunikationsmodell enligt typen

Lärare Ämne Student

som antyder att föreläsningen syftar till att från läraren överföra ett visst innehåll till studenten. Denna syn på föreläsandet gör i princip läraren överflödig eftersom studenten i stället med fördel i lugn och ro kan tillgodogöra sig innehållet genom att läsa lämpliga böcker.

Inte heller bör föreläsningen kunna beskrivas enligt modellen

Ämne Lärare Student

som implicerar att lärarens uppgift är att överföra ett selektivt innehåll till studenterna. Denna uppfattning om vad föreläsande syftar till får till följd att studenterna i värsta fall pluggar in föreläsningsanteckningar och helt struntar i kurslitteratur och självstudier.

En mer tilltalande modell är följande, som i förenklad form visualiserar det nät av relationer som måste finnas mellan lärare, ämne och studenter:

Ämne

Lärare Student

Kort uttryckt går denna modell ut på en interaktion mellan lärare och student, ett självständigt förhållande till ämnet hos studenten, och likaså ett öppet förhållande mellan lärare och ämne – och det är i denna senare relation som föreläsningen kommer in. Jag tror att den grundläggande nyttan av ett personligt förhållande mellan lärare och student och ett ansvarsfullt

förhållande mellan student och ämne når full potential först då lärarens engagerade och problematiserande förhållande till ämnet demonstreras genom föreläsningar. Föreläsningar som är blott en liten men inte oviktig, inspirerande del av den samlade undervisningen som kan bädda för just *personliga* diskussioner om meningsskiljaktigheter mellan lärare och student och stimulera studentens egna, självständiga relation till ämnet.

Lektionsbeskrivningar

”Att läsa böcker och koka sås” – före

- Föreläsning om kvinnliga författare och kvinnliga erfarenhetsområden inom litteraturen på 1600- och 1700-talen, något om upplysningstiden och mer specifikt om lyrikern Hedvig Charlotta Nordenflycht. (25 minuter)
- Helgruppsdiskussion kring Anna Maria Lenngrens dikt ”Några ord till min kära dotter, ifall jag hade någon” utifrån frågor kring diktens eventuella ironi som förberetts hemma. (20 minuter)
- Paus. (15 minuter)
- Föreläsning om Anna Maria Lenngren och Thekla Knös. (20 minuter)
- Helgruppsdiskussion kring några dikter av Thekla Knös utifrån frågor som förberetts hemma, med förslag till nyläsning av dem utifrån ett upplysningsideal med ironi som vapen snarare än en postromantisk attityd. (25 minuter)

”Att läsa böcker och koka sås” – efter

- Föreläsning om kvinnliga författare och kvinnliga erfarenhetsområden inom litteraturen på 1600- och 1700-talen. (10 minuter)
- Paus. (2 minuter)
- Föreläsning om upplysningstiden och mer specifikt om lyrikern Hedvig Charlotta Nordenflycht. (10 minuter)
- Bikupa. Diskussion med bänkgrannar och efterföljande frågor. (5 minuter)
- Indelning i sex grupper och förklaring av övningens uppläggning och syfte: att hitta och kontrastera argument som talar för respektive emot att Anna Maria Lenngrens dikt ”Några ord till min kära dotter, ifall jag hade någon” är ironisk. (3 minuter)

- Gruppdiskussion. Inledande brain-storm: alla infall skrivs ner helt ocensurerat, argument av alla slag tillåtna. När de omedelbara infallen sinar struktureras argumenten något och förberedelser som inför en rättegång vidtas. (15 minuter)
- Paus. (10 minuter)
- ”Rättegång”. Grupperna redogör, växelvis för och emot, för sina argument angående Lenngrendiktens eventuella ironi. Argumenten antecknas av mig på tavlan. Till en början strikt ordning, efterhand som de nya argumenten sinar en mer spontan replikväxling varefter öppet krig tillåts. (20 minuter)
- Summering av mig där jag försöker att något systematisera studenternas argument utifrån anteckningarna på tavlan och det som sagts under ”rättegången” – argument som har att göra med samtidskontext, textinterna kriterier, biografiska kriterier osv. (10 minuter)
- Paus och öppet för frågor. (5 minuter)
- Föreläsning om Anna Maria Lenngren och Thekla Knös. (5 minuter)
- Helgruppsdiskussion kring några dikter av Thekla Knös utifrån frågor som förberetts hemma, med förslag till nyläsning av dem utifrån ett upplysningsideal med ironi som vapen snarare än en postromantisk attityd. (10 minuter)

”Ironi i samhällskritikens tjänst” – före

- Föreläsning över fenomenet satir och dess relation till ironin samt om texter av Grimmelshausen och Voltaire med många exemplifierande textcitat. (25 minuter)
- Helgruppsdiskussion kring ironi och satir. (20 minuter)
- Paus. (15 minuter)
- Visning på overhead av bild på kypare med stekt negerbarn på bricka. Helgruppsdiskussion utifrån frågan ”Är detta roligt”? (15 minuter)
- Diskussion i helgrupp av Swifts ”Ett anspråkslöst förslag” (som argumenterar för att vi bör äta upp spädbarn för att minska svälten) utifrån frågor förberedda hemma. (30 minuter)

”Ironi i samhällskritikens tjänst” – efter

- Föreläsning över fenomenet satir och dess relation till ironin. Rekapitulering av föregående lektions resultat vad gäller ironidiskussionerna. (10 minuter)
- Frågestund. (5 minuter)
- Föreläsning om texter av Grimmelshausen och Voltaire med många exemplifierande textcitat. (15 minuter)
- Bikupa. Diskussion med bänkgrannar och efterföljande frågor. (10 minuter)
- Paus. (15 minuter)
- Visning på overhead av bild på kypare med stekt negerbarn på bricka. Helgruppsdiskussion utifrån frågan ”Är detta roligt”? (15 minuter)
- Föreläsning om hur Swifts ”Ett anspråkslöst förslag” än idag uppfattas som kontroversiell i vissa sammanhang. (5 minuter)
- Förklaring av följande gruppdiskussion samt indelning i grupper och tvärgrupper. (5 minuter)
- Diskussion i grupper av tre mer specifika frågor angående ”Ett anspråkslöst förslag”; frågor som anknyter till men inte är identiska med frågeställningar som förberetts hemma. Två grupper per fråga, det vill säga sammanlagt sex grupper med fyra studenter i varje. Jag går runt och lyssnar och ger små tips. (15 minuter)
- Redovisning av resultaten i åtta tvärgrupper med tre studenter per grupp. (10 minuter)

Kommentar till lektionerna

De genomförda förändringarna är egentligen ganska få. Några av undervisningsgreppen kan kanske karakteriseras som mer ytliga, men därför inte oviktiga: De nya lektionerna innehåller fler men kortare moment vilket förstås leder till större variation och minskar risken för att läraren eller studenterna slumrar till. Föreläsningarna ligger kvar men har kortats och brutits upp. Även pauserna är fler men kortare och utnyttjas delvis till inbördes diskussioner mellan studenterna som genererar frågor. De tungrodda helgruppsdiskussionerna har i stor utsträckning omvandlats till gruppdiskussioner av varierande slag. I lektionerna finns också försök att med mer eller mindre anslående metoder appellera till olika sinnen: syn (bilden med det

(Äkta barnmat - världssvältens lösning)

stekta barnet, anteckningar på tavlan av studenternas egna kommentarer, den rumsliga gestaltningen av en rättegångssituation) och hörsel (den enskilda rösten vid föreläsningarna, bänkgrannarnas röster vid bikupor och gruppdiskussioner, sorlet och oväsendet vid brain-stormen och rättegångskriget).

Mer essentiella grepp är kanske försöken att skapa konflikter inom och mellan studenter som i bästa fall kan förankra ämnet i deras egna erfarenheter. Svårigheterna att komma tillrätta med ironins dubbla väsen är här en utmärkt grund. Osäkerhet skapas, men också oenigheter lyfts fram – oenigheter som har att göra med både principer för texttolkning och värderingsfrågor avseende politik och moral. Den ”smaklösa” bilden av det stekta barnet ställer vissa känslomässiga konflikter på sin spets: att skratta eller inte skratta – vad är egentligen tillåtligt inom litteratur och konst? Rättegångssituationen tvingar studenterna att argumentera för eller lyssna till åsikter som de kanske inte hyser, vilket kan leda till ifrågasättande och kanske till och med revidering av åsikter.

Vad gäller rättegångsövningen kan det kanske också finnas en vits i att ge studenterna en uppgift att lösa innan de egentligen har verktyg för det. Alla vet vad ironi är, men långt ifrån alla har funderat över vilka faktorer som ligger bakom den. Att jag som lärare demonstrerar dessa faktorer uti-

från studenternas egna synpunkter, *efter* det att de själva diskuterat sig fram till resultat som visar att verkligheten rymmer en komplicerad mångfald, ger sannolikt en mer bestående insikt i fenomenet och en större motivation att behärska de teoretiska verktygen.

De båda lektionerna är som synes relaterade till varandra, och det är naturligtvis en stor fördel om man redan från början har möjlighet att få undervisningstillfällena att kroka in i varandra på olika sätt. I detta fall har den senare lektionens uppläggning förutsatt den förra lektionens diskussioner och det är här en poäng att explicit få fram att samma viktiga princip för texttolkning, ironin, verkar på olika nivåer och i vitt skilda sammanhang men på likartat sätt. Förutom att lektionerna anknyter till varandra finns i lektionsmaterialet också kopplingar till för studenterna välkända företeelser: könsrollsdiskussioner, politiska frågor, problem med missuppfattningar i vardagliga samtal på grund av olika referensramar. Det är viktigt att dessa lyfts fram för att det historiska stoffet ska få relevans för dagens verklighet.

Författarna till boken *Inlärning och omvärldsuppfattning* betonar just att undervisningens förankring i kunskapens användande och studenternas egna konkreta livserfarenheter är viktig, och att man som lärare måste inrikta sig på ett begränsat antal begrepp och principer som inte kan framställas i hela sin komplikationsgrad. Läraren bör fungera som en katalysator. Det gäller att lyssna och ställa frågor och därmed driva studenternas egna tankegångar så långt som möjligt – för att nå egna insikter alternativt upptäcka tankefel (s. 135 ff.).

Några av principerna i lektionerna kan också förankras i en pedagogisk teori av David A. Kolb som populärt kallas ”Kolbs inlärningscykel”. Det ideala förhållandet för inlärning, menar Kolb, är om olika typer av hjärnverksamhet avlöser varandra. En undervisning som bara inriktas på abstrakt tänkande leder till att stoffet snart förlorar sin mänskliga relevans. En undervisning som bara inriktas på konkret upplevelse leder till oförmåga att systematisera och få överblick. Studenten måste stimuleras på ett mångsidigt sätt som finner sin motsvarighet i det verkliga livets kunskapsbildning. Kolb skisserar en succession av följande moment: konkret upplevelse, reflekterande observation, abstrakt tänkande, aktivt experimenterande, konkret upplevelse.... och så vidare.

Slutligen kan det påpekas att jag inför de nya lektionerna har utnyttjat de idéer, det material och den beläsenhet som jag hade redan tidigare. Nedlagt arbete på att omstrukturera lektionerna kan räknas i fåtalet timmar.

Egen utvärdering

När jag höll de båda lektionerna första gången vt-94 var mina förväntningar ganska höga. Ämnena och frågeställningarna intresserade mig i hög grad och jag hade anledning att förmoda att även studenterna skulle kunna engageras av det kontroversiella i ton och innehåll i framför allt Lenngrens och Swifts texter. Jag betonar dessutom ofta att studenterna när som helst får avbryta för att ställa frågor, kommentera eller säga emot. Jag hade en föreställning om att det därmed automatiskt var bäddat för engagerade och livliga diskussioner. Tyvärr blev jag ganska besviken på resultatet, speciellt vad gäller den första lektionen. Visst fick jag igång diskussioner vid båda lektionstillfällena, men jag kände att jag hela tiden själv fick lägga det mesta av veden på brasan – trots att jag vid tidigare samtal med flera studenter fått veta att könsrollsdiskussioner, ironi och satir intresserade dem mycket.

Varför sitter studenterna så gärna tysta och försagda även när de vet att de kan och bör säga något, är intresserade av ämnet och har gott om tid på sig?

Detta var för mig en av de viktigaste frågorna som jag förde med mig till pedagogikkursen våren 1995. Svaret ligger delvis, tror jag, i en rädsla för att säga något dumt inför studentgruppen och i mer eller mindre välgrundade misstankar om att läraren till sist i alla fall sitter inne med de rätta eller i alla fall bästa lösningarna. Min erfarenhet säger att engagemang och ansträngningar att etablera personlig kontakt med studenterna räcker långt för att få fungerande lektioner, men inte ända fram. Läraren är och förblir, på gott och ont, en auktoritet. Endast genom att tillåta och verka för en ökning av kommunikationen studenterna emellan – genom att få till stånd samvaro och diskussion även utanför lektionstid, genom att ibland dela in i smågrupper av olika slag som får speciella uppgifter, genom att skapa avbrott för eftertanke och allmän diskussion mellan bänkgrannar, och givetvis genom att presentera material som så vitt möjligt förankras i studenterna verklighet och därmed motiverar till inbördes diskussion – kan läraren få

studenterna att på allvar bryta tystnaden och starta den verbaliseringsprocess som är så grundläggande för inlärning.

Min personliga reaktion på lektionerna efter omläggningen var att det nu fungerade betydligt bättre. Antalet ställda frågor ökade inte lavinartat, men de som kom fram var klart relevanta. Den för mig osynliga effekten av de inbördes kortdiskussionerna kan jag förstås inte uttala mig om, men om inte annat så inbillar jag mig att jag såg betydligt färre tunga ögonlock med den nya uppläggningen.

Påtagligast var dock aktivitetsökningen vid gruppdiskussionerna. Den första lektionens rättegångsövning med Lenngrens dikt på anklagarbänken tycktes väcka nyfikenhet och förhoppningar redan från början. Gruppdiskussionerna sköt fart omedelbart, och vid rättegångens början kunde snabbt en lång rad mycket varierande argument redovisas. Det fanns en påtaglig iver att bryta in – stödja eller säga emot – som gjorde att jag mycket snart kunde nöja mig med att fördela ordet varefter jag knappt ens fick chans till det.

Diskussionen kring Thekla Knös dikter förbättrades inte påtagligt med den nya uppläggningen. En viss tidsnöd uppstod, och samtidigt fanns det väl en viss utmattning i gruppen efter den intensiva rättegången. Min ambition att ”täcka in” ett område och redovisa begreppsliga komplikationer var fortfarande för stor.

Vid nästa lektion var det också tydligt att diskussionerna från föregående gång fanns kvar i minnet, varför det gick ganska lätt att få fram frågor och kommentarer från början. Vad gäller tvärgruppsdiskussionerna kan påpekas, vilket väl snarast är ett gott tecken, att det var svårt för några av studenterna att hålla tiden. En del gjorde sina uppgifter på utsatt tid och verkade nöjda med det, en del satt kvar efter lektionstid och tycktes vara ivriga att dela med sig av resonemangen i ursprungsgruppen.

Studenternas utvärdering

Några veckor efter det att de båda lektionerna hade hållits i sina nya varianter genomförde delkursens lärare, jag själv och Anders Ohlsson, en utvärdering. Eftersom vi båda vid det laget hade börjat experimentera med nya undervisningsformer utifrån idéer från pedagogikkursen, tänkte jag att det kunde finnas en möjlighet att se spår efter detta i en utvärdering.

Någon direkt jämförelse mellan ”före” och ”efter” var förstås inte möjlig. De båda lektionerna hölls från början för en helt annan grupp, och våra nya arbetsformer hade sakta men säkert, utan någon definitiv gräns, smugit sig in i undervisningen. Dessutom hade vi redan från början genom kursens helhetsuppläggning försökt uppmuntra aktivitet, helhetstänkande och kritiskt sinne hos studenterna. Likväl tror jag att man utifrån studenternas generella attityder i kursutvärderingen kan skönja de nya greppens effekt. Åtminstone kan de ge en fingervisning om hur olika undervisningsformer uppfattas.

Vår utvärdering anslogs 15 minuters lektionstid. Fyra punkter med en halv sidas svarsutrymme var fanns med:

- Bra har varit...
- Mindre bra har varit...
- Mina förslag till förbättringar...
- Mycket av kursinnehållet tenteras på alternativa sätt: genom paper, muntliga presentationer eller hemtentamen. Är det motiverat med konventionella salsskrivningar över huvud taget? Motivera ditt svar!

Den sista punkten syftade till frågor som ligger utanför detta papers egentliga område, medan de tre första punkterna samtliga gav svar som här är relevanta.

Kursombuden gjorde en sammanställning av resultatet som sedan diskuterades av samtliga studenter och lärare, men jag har gått igenom de enskilda utvärderingarna och plockat ut de kommentarer som kan relateras till de genomförda förändringarna i mina båda lektioner.

Ett generellt resultat är att studenterna är mycket nöjda med att få instuderingsuppgifter samt ”Att läsa”-listor som förberedelse inför lektionerna, vilket nog är en förutsättning för att framför allt undervisningsformer som inte bygger på föreläsningar ska fungera – tvärt emot vad Carl Rogers hävdar. Man kan förvisso argumentera för att studenterna uppskattar dessa uppgifter på grund av att de har en alltför ytinriktad och tentamensfixerad attityd, men uppgifternas problematiserande karaktär talar emot detta.

Halvklasstimmar har funnits med sedan kursens början, övningar i mindre grupper likaså – i viss utsträckning. Ett problem i utvärderingen är att

det ofta är svårt att skilja på åsikter som gäller den ”gamla” respektive ”nya” typen av gruppövningar.

I sedvanlig ordning rymmer utvärderingen svårförenliga åsikter. Sålunda efterlyser en student fler lektioner eftersom han/hon ofta känner sig ledig på dagarna, medan en annan tror att bristande diskussionsberedvillighet kan bero på att det finns så mycket att läsa att allt inte hinnes med...

Några studenter skrev uttryckligen att en variation av arbetsmetoder är av godo (nedanstående punkter representerar referat av enskilda studenter):

- + olika sorters föreläsningar
- + varierande undervisningsformer
- + grupparbeten i kombination med föreläsningar
- + de olika uppgifterna (bland annat grupparbetena)

Ingen efterlyste större homogenitet i arbetsmetoderna.

Nästan alla studenter kommenterade gruppövningarna och flera av dem dessutom balansen mellan gruppövningar, helklassdiskussioner och föreläsningar:

- + halvklasslektionerna
- + halvklass, fler efterlyses
- + gruppdiskussioner
- + gruppdiskussioner, fler sådana, och gärna med mer ”komplicerade” frågor efterlyses
- + grupparbeten med diskussioner utifrån några frågor, fler grupparbeten och mer halvklass efterlyses
- + försöken att få igång diskussioner; att alla medverkar
- + samtalen i mindre grupper – dock behövs även helklasstimmarna
- + grupparbeten, dock: ”Ibland skulle det kanske vara bra med lite mer kött på benen. Vi behöver ju trots allt inte somna om ni föreläser lite mer än ni gör nu och vi diskuterar lite mindre.”
- - ”Kanske lite väl mycket gruppdiskussioner. Visserligen är det bra och nyttigt men det kan bli för mycket också.”
- - endast grupparbeten
- - ”Den stora gruppen sätter tunghäfta på många. Fler ’mindre grupp’lektioner kunde sätta fart på diskussionerna.”

- - ”Att det ibland går åt för mycket tid av lektionen till analyserande struntprat, det vill säga sådant som inte ger någonting när man sitter i helklass, men mycket väl skulle kunna göra det i grupper på 5–6 man. Det blir tråkigt att låta tiden gå utan att komma fram till något.”
- - ”En del diskussioner (framförallt klassvis) har en tendens att falla – rinna ut i sanden.”, ”Lektioner som bara innehåller diskussioner kan lätt bli konstiga med tanke på den blyghet som delvis råder i klassen.”
- - ”Ibland är det svårt att ha ’öppet samtal’ i klassen, man kan undra vad det beror på. Jag tror förvisso inte att det har med undervisningen att göra, men det kan vara bra att ta reda på varför och när det fungerar respektive inte fungerar.”
- - mer halvklass efterlyses: ”Något borde göras för att öka vår medverkan – det är inte bara er skuld utan även vår.”

En överväldigande majoritet av studenterna tycks således uppskatta diskussionerna i mindre grupper. Variation uppskattas genomgående, men det faktum att alla utom några enstaka tycker om och att många dessutom vill ha fler gruppdiskussioner tycks peka på att de initierade förändringarna i undervisningen går åt rätt håll. De studenter som så klokt menar att ”Något borde göras för att öka vår medverkan” och att ”det kan vara bra att ta reda på varför och när [diskussionerna] fungerar respektive inte fungerar” får möjligen ett delsvar av sina kurskamrater: många påpekar att helklassdiskussioner i allmänhet är en sämre metod än gruppdiskussioner.

Sommarlovstankar

Min personliga utvärdering och studenternas utvärdering ger sammantaget ett resultat som, trots dess synnerliga ovetenskaplighet, ganska entydigt visar på klara fördelar med de nya arbetsmetoderna. Några eftertankar av en utvilad lärare med universitetslokalerna många mil bortom skogar och gröna dalar kan emellertid kanske vara på sin plats.

En stor del av resultatet bygger på att studenterna är införstådda med vikten av egna förberedelser. Platt fall för grupparbetsövningar riskeras om de inte har läst eller inte ens har med sig de viktigaste texterna (jag misstänker att de studenter som ville ha mer ”kött på benen” på lektionerna hade slarvat med den egna läsningen). Läraren har en plikt att inte överlas-

ta kurserna, vilket kan vara svårt, men studenterna kan nog tänkas slappna av lite väl mycket ibland – speciellt i maj när saven stiger och allas våra hormoner får oss att vandra lyckligt oroliga mellan de grönskande träden. Kanske bör man betänka även årstiderna när man lägger upp terminens arbete? Fler föreläsningar för illa förberedda studenter ju varmare det är! Å andra sidan blir man sömnig av värmen också... Lösning: starta höstterminen i början av augusti när kvällarna redan är påtagligt mörkare, lägg in juluppehållet mellan de båda terminerna och avsluta vårterminen i början av maj.

En annan sak man kan fundera över är att förändringar av alla slag har en tendens att förbättra resultat, och att förväntade resultat har en tendens att lockas fram mer på grund av lärarens attityd än det faktiskt utförda arbetet. När jag och studenterna vant oss vid de nya arbetsformerna är det kanske dags att skriva en ny pedagogisk betraktelse där det mesta av dagens idéer ställs på huvudet, åter igen till allas lycka genomföra förändringar och än en gång begrunda lärarlivets outgrundliga mysterier.

Allt flyter – men nu går jag över till fjärilsim ett tag.

Introduktionsvecka i litteraturvetenskap

Anders Ohlsson

I det följande presenteras en uppläggning av den första veckans studier i litteraturvetenskap, allmän kurs, 1–40 p (LIV 012), som jag de senaste terminerna själv undervisat på. Jag vill ta vara på det som är användbart, förändra en del men framför allt låta mina lektioner präglas mer av medvetna pedagogiska överväganden på olika nivåer och mindre av slentrian och rutin.

Som bakgrund följer en skiss av den nuvarande uppläggningen. Undervisningsgruppen består av 30 studenter. Terminen inleds med ett introduktionsmöte då bl.a. registrering, distribution av diverse listor och rundvandring på institutionen äger rum. För detta ansvarar studievägledaren.

Den första veckans studier har därefter omfattat fyra pass à 2 ggr 45 minuter. Antalet lärartimmar har varit 12, eftersom det sista dubbelpasset ägnats redovisning av enskilda uppgifter i smågrupper med kursens alla tre lärare närvarande i var sin grupp.

Lektionspassen har haft följande rubriker, innehåll och arbetssätt:

1. *Introduktion: Textbegreppet/texttolkning* – presentation, allmänt om kursen (innehåll, mål, tankarna bakom den alternativa uppläggningen) vad är litteraturvetenskap? vad är dess ämne? vad är skönlitteratur? vilka texter? något om ämnets historia, att läsa – att tolka, den rätta tolkningen? Med utgångspunkt från utdelade instuderingsfrågor samt exempel på olika texttyper har jag föreläst och uppmuntrat studenterna till aktivitet i helgrupp.

2. *Litteraturvetenskapliga termer*

Genomgång i helgrupp av termer (liknelse, metafor, meter, rytm etc.) med utgångspunkt från ett antal utdelade dikter.

3. *Epokbegreppet. Relationen till andra konstarter.*

Lektion av ovanstående typ om för- och nackdelar med epokbegreppet samt epokers natur med utgångspunkt från olika litteraturhistoriska framställningar. Litteratur och andra konstarter – jag har berättat om exempel ur min egen forskning.

4. *Litteraturvetenskapliga teorier och metoder.*

Varje student får i uppgift att hemma förbereda en tio minuter lång muntlig presentation av ett (elementärt?) avsnitt ur ett kapitel ur kurslitteraturen. Redovisning i grupper om fem studenter.

Veckan avslutas med ”*Obligatorisk eftersits på lokal*”. I kursutvärderingar framkommer det att just detta inslag är lika oväntat som uppskattat, varför studenterna kräver fler eftersitsar.

Innan jag översiktligt beskriver hur jag fortsättningsvis tänker mig utformningen av den första veckans studier följer här några allmänna överväganden.

Förändringarna av introduktionsveckan kommer i huvudsak att beröra *arbetsformerna*, även om naturligtvis lektionsinnehållet också skulle kunna ifrågasättas. Dock anser jag att just de aspekter på ämnet som aktualiseras med den hittillsvarande uppläggningen – text- och epokbegreppet, repetition av terminologi, kort metodorientering – är synnerligen centrala och lämpliga/möjliga att ta upp inledningsvis, utan att man för den skull tror sig om att en gång för alla ha klarat av dessa frågor. I själva verket kommer de förmodligen att göra sig påminda så gott som dagligen under kursens gång. Dessutom har studenterna föreställningar, ibland vanföreställningar, om sådant som texttolkning och epoker. För all undervisning som siktar till att, med Paul Ramsdens ord i *Learning to Teach in Higher Education* (1992), ”making student learning possible” är det synnerligen viktigt att fånga upp och problematisera denna förförståelse: ”Teaching involves finding out about students’ misunderstandings, intervening to change them”. Det tänkta ämnesinnehållet kan ses som exempel på vad Ramsden benämner ”key issues”, vilka har en tendens att bli ”critical barriers to student learning”.[1]

En viktig utgångspunkt för förändringen är att introduktionsveckan *inte* får karaktären av spektakulärt jippo, inte utformas som en hejdundrande multimedial ”show”, som kramar musten ur läraren och som därför endast uppvisar liten eller – i värsta fall – ingen som helst likhet med de arbetsformer som studenterna kommer att möta i fortsättningen. Istället vill jag introducera exempel på sådana frågor vi fortsättningsvis kommer att arbeta med och sådana arbetssätt som kommer att praktiseras. Introduktionsveckan – och kanske i synnerhet det första arbetspasset – bör alltså för stu-

denterna fungera som ett slags mönster för arbetet de och jag gemensamt har framför oss.[2]

Målet med förändringen av arbetsformerna är att så snabbt som möjligt skapa förutsättningar för ett arbetsklimat i studentgruppen, vilket i högre grad än tidigare präglas av öppenhet och lust till diskussion. För detta krävs mer av ”sociala” arbetsformer och mindre av lärarledda lektioner i föreläsningsform. Studenterna skall vidare uppmuntras/tvingas till ökad egen aktivitet och ökat eget ansvarstagande. Man skulle dessutom kunna påstå att den syn på läsning och tolkning av litterära texter som är något av ”tacit knowledge” i flera av de teorier och metoder som dominerar litteraturvetenskapen idag – exempelvis tolkningars oavslutade och icke-definitiva karaktär och läsarens betydelse för meningsproduktionen – rimmar illa med sådana arbetsformer som domineras av envägskommunikation – ”teaching as telling or transmitting”.[3] Undervisning i akademiska sammanhang handlar ju, med Ramsdens ord, om att förändra ”students’ understanding, so that they begin to conceptualise phenomena and ideas in the way scientists, mathematicians, historians, physicians, or other subject experts conceptualise them – in the way, that is to say, that we want them to understand them. There can be no value-free education”.[4] Om man betraktar ämnet litteraturvetenskap som platsen för ett fortgående och välinformerat samtal om tolkning av texter måste studenterna rimligen i ökad utsträckning involveras i undervisningen. Idealet är således om arbetsformerna i någon mån svarar mot ämnets självsyn: ”The content to be taught [...] direct the methods he or she [= the teacher, min anm.] uses.”[5]

Andra mål är att studenterna på ett naturligt sätt skall få stifta bekantskap med några av institutionens faciliteter, som exempelvis bibliotek och datasal, samt möta olika arbets- och redovisningsformer.

Introduktionsmötet med studievägledaren är ”heligt” och inget som jag har ambitionen att förändra. Dock tänker jag i egenskap av huvudlärare på kursen som hittills komma dit och hälsa välkommen, presentera mig kortfattat och självfallet gratulera studenterna till deras goda omdöme som fick dem att söka till just litteraturvetenskap.

Här följer så en beskrivning av den första veckans lektionspass, en beskrivning med skiftande konkretion och utförlighet.

Pass I. Texttolkning och textbegreppet (3 lektioner à 45 min.)

Borden placerade i form av sju ”öar” om fyra till fem bord och allteftersom studenterna strömmar in och tar plats hälsar jag på dem en och en.

Hur skall den lärare som vill förändra sitt arbetssätt så som jag skisserat ovan och som dessutom inte vantrivs i rollen som pratglad föreläsare ”hantera” sig själv vid detta tillfälle? Jag väljer – måhända inkonsekvent – att börja med mig själv och min syn på ämnet, vilket förhoppningsvis även förmedlar något av min entusiasm och passion. Härefter en kortfattad presentation av kursen, där jag kompletterar kursplanens retorik dels genom att starkt betona finessen med uppläggningen av den kurs som nu skall starta (integration av teori och metod i de historiska kurserna, det myckna skrivandet och det egna ansvarstaganadet), dels framhålla att det egentliga målet för kursen är att arbeta upp förhållningssätt till texter, att öka den ”litterära kompetensen”. Jag betonar samtidigt att kursens nuvarande uppläggning till inte ringa del beror på tidigare studenters synpunkter och engagemang i sin utbildning.

Studenterna får därefter tillfälle att kort (t.ex. tidigare studier och förväntningar på det nya ämnet) presentera sig för varandra i basgrupperna.

”Läsning” och ”tolkning” belyses och problematiseras med utgångspunkt från en kort dikt. Jag väljer Runebergs dikt ”Den enda stunden” som är lämplig av flera skäl: den lexikaliska förståelsen vållar inga problem, texten ger utrymme för olika, klart divergerande, tolkningar och den har en lång och väl dokumenterad tolkningshistoria. Arbetet läggs upp enligt ”pyramid-modellen” på följande sätt.[6] Steg I: individuellt arbete (5 min). Uppgiften är förutom att läsa dikten också att skriva ned de frågor/reaktioner som texten väcker, dels fundera över hur den kan tolkas genom att exempelvis grunna på vem det är som diktjaget möter. Steg II: parvis (5 min) jämförelse av varandras svar, försöka svara på varandras frågor. Avbrott för gemensam diskussion eller för en runda; tolkningsförslag? Vad handlar dikten om? Olika tolkningsmöjligheter uppföres på tavlan. Steg III: i grupper om 4 (10 min) diskuteras möjligheten att värdera tolkningar. Är någon av de som presenterats på tavlan rimligare? I så fall varför? Kriterier på bra eller dålig tolkning? Uppföljning i form av ”påfyllnads-redovisning”. Det tysta budskapet till den enskilde studenten är givetvis att jag och övriga studenter är intresserade av varje bidrag. Härefter håller jag en ”efterläs-

ning” om skillnaden mellan ”läsning” och ”tolkning”, om tolkning som ”kontextualisering” allt efter det som är läsarens ”litterära kompetens”.

Denna sekvens av lektionen avslutas med att jag anlägger ett metaperspektiv på den arbetsgång som vi nu har bakom oss. Jag redovisar min syn på min egen respektive studenternas roll, kommer in på de överväganden jag diskuterat ovan samt betonar att studentaktivitet inte är ett mål i sig, utan en garanti för bättre kvalitet och ökad rikedom på aspekter.

Nästa viktiga inslag är en välbehövlig paus.

Det andra, större momentet under detta inledande pass handlar om textbegreppet. Vilka texter sysslar och har litteraturvetenskapen sysslat med? Arbetsmaterialet är en stencil med textexempel representerande ett brett spektrum. Gruppen delas i två halvor. Den ena får i uppgift att formulera argument *för* att dessa texter ska/bör behandlas i litteraturvetenskapen. Den andra halvan ska söka argument mot detsamma. Diskussion i de ovan bildade grupperna om fyra studenter under 15 minuter följt av gemensam uppföljning/diskussion samt sammanfattning på tavlan. Summering av läraren; introduktion av kanonbegreppet.

Lektionspasset avslutas med att studenterna – anonymt om de vill – enskilt eller parvis skriver ner de reaktioner och frågor som första dagen har givit upphov till. Det blir ytterligare ett exempel på att jag är intresserad av att ta del av deras synpunkter.[7]

Pass II. Epoker (heldag)

Uppföljning av gårdagens student-respons.

Dagens lektion, som börjar 8.15, skall handla om epoker som hjälpmedel och som gissel, om epokers natur, epoker som konstruktioner.

Ny gruppindelning. Varje grupp får ta sig an en av följande epoker: medeltid, renässans, barock, klassicism, upplysning, förromantik och romantik. Uppgiften är att läsa om respektive epok i litteraturhistoriska framställningar av olika ålder och över olika språkområden samt i förekommande fall även i konst- respektive och musikhistoriska framställningar. Samsyn och skillnader redovisas skriftligt på högst två A-4 sidor, som skrivs ut i institutionens datasal (en assistent är resurs vid ordbehandling) och som lämnas till mig senast 14.30. Gemensam uppföljning sker 15.15, vilken inleds med att varje grupp kort (3 min) får presentera sin skriftliga redovisning, som jag kopierat upp till hela gruppen och som alltså utgör ett

gemensamt framställt kompendium. Diskussion av den med all säkerhet disparata bild som vuxit fram. Vad säger resultatet om epokers natur?

Lektionen avslutas med utdelning av uppgifter inför veckans tredje pass.

Pass III. Litteraturvetenskapliga metoder (2 lektioner à 45 min)

Syftet är att ge en första, *kort* orientering om olika litteraturvetenskapliga metoder; att visa på olika sätt att arbeta med litterära texter.

Grupper om 5 studenter – totalt blir det alltså sex grupper – har fått i uppgift att hemma läsa in sig på och förbereda en kort muntlig presentation av ett eller ett par avsnitt i kapitel 11 i en av kursböckerna (Peter Hallberg, *Litterär teori och stilistik*) samt att förbereda en kort (7–10 minuter) muntlig presentation, som skall kunna göras utan innantilläsning i färdigt manus. Studenterna har vidare uppmanats att notera oklarheter i respektive avsnitt.

Klockan 16.15–17.00 träffas grupperna för att som förberedelse för en kommande tvärgruppsredovisning gå igenom och penetrera sitt avsnitt med utgångspunkt från de oklarheter som var och en noterat. Vid denna förberedelse fungerar kursens tre lärare som resurspersoner. Klockan 17.15–18.00 tvärgruppsredovisning.

Veckan avslutas med en ”obligatorisk eftersits på lokal”.

Lektionen om *Litteraturvetenskapliga termer*, som syftade till att repetera och/eller introducera litteraturvetenskaplig terminologi, har således fått utgå. Istället behandlas detta innehåll i form av en inlämningsuppgift, som delas ut i slutet av första veckan. Arbetet med denna är upplagt på följande sätt. Studenterna arbetar först enskilt och träffas sedan på valfri tid och plats för sammanställning och inlämning av *ett* svar per basgrupp. Gemensam uppföljning av sådant som vållat problem sker i påföljande vecka.

Noter

1. Paul Ramsden, *Learning to Teach in Higher Education* , London & New York: Routledge 1992, s. 114.
2. Lawrence Shulman, ”The Dynamics of the First Class”, i Harvey R. Bernstein, *Manual for Teaching*, Ithaca & New York 1976, s. 51.
3. Ramsden, s. 111 f.
4. Ibid., s. 5.
5. Ibid., s. 114.
6. Sue Habeshaw, m. fl., *53 Interesting Things to do in your Seminars and Tutorials*, Bristol: Technical and Educational Services Ltd, 1987, s. 51.
7. Shulman, s. 52.

”Va' ska man ha teaterhistoria till?”
Om examinationen som en del av inlärningen

Birthe Sjöberg

”Finns det några gamla tentor upptryckta som vi kan få?” – Frågan känner säkert många lärare igen. Man kan reagera med irritation eller med förståelse – eller kanske med både/och. Studenten som frågar vill veta hur skrivningen kommer att se ut för att kunna inrikta sig på ”väsentligheter” när inlärningen börjar. Visar man inte några gamla skrivningar ägnar studenten förmodligen mycket tid åt att räkna ut vilka frågor som kommer att ställas på provet.

Ett sätt att få bort tentamensfixeringen, och därmed styrningen av inlärningen, är att inte ha provet som en allra sista uppgift på kursen utan att integrera det i undervisningen. I följande uppsats kommer jag att presentera ett förslag som visar hur man kan kombinera examinationen med inlärningsprocessen. Förslaget har under två terminer omsatts i praktiken, och där fallit väl ut.

Under vårterminen 1995 utarbetade jag tillsammans med två lärare, studievägledare och studierektor en ny kursplan för 20-poängskursen ”Film-Teater-TV” inom Drama-Teater-Film (DTF) på Litteraturvetenskapliga institutionen. Vi utgick från en äldre kurs som har funnits fram till och med höstterminen 1994. Tidigare låg kursens tyngdpunkt på dramats, teaterns och filmens historia, även om aktuell teater och film också lyftes fram. I den nya kursen tas bl.a. TV-teater och TV-filmer upp, teaterföreställningar och filmer analyseras och antalet dramer minskas. Den nya uppläggningen av kursen inbjöd till att lägga om undervisningen – och att finna nya examinationssätt.

Målet för lektioner och kursen

Ett återkommande mål för min undervisning inom Film-Teater-TV är att utveckla studenternas förmåga att se sambanden mellan de teaterhistoriska

riktningarna och att se hur dessa riktningar kan relateras till vår samtid. Min förhoppning är att studenterna med sina tillägnade kunskaper om teatern och dess historia skall få en så stor säkerhet att de kan analysera olika typer av teaterföreställningar och våga delta i exempelvis en teaterdebatt.

Ett delmål – och ett viktigt sådant – är att studenternas kritiska tänkande skall stimuleras och utvecklas av undervisningen. Här bör kanske tilläggas att jag med kritiskt tänkande avser kunskapssökande. Bosse Johansson resonerar varnande kring uttrycket ”kritiskt tänkande” i Gunnar Ohrlanders *Kunskap i skolan*. Han skriver: ”Kritisk tänkande förutsätter [...] att man närmar sig en viss kunskapsmassa med respekt och att den som utövar kritiken har god kännedom om det som skall granskas. Om dessa två förutsättningar: kritisk respekt och god sakkännedom inte är uppfyllda, så är risken stor att man ’kastar ut barnet med badvattnet’ och att kunskapssökandet måste börja om igen från början”.[1]

Delkursens uppläggning

Uppläggningen av kursen grundas på min målbeskrivning på så sätt att första delen består av faktainlärning och andra delen består av föreställningsanalyser, skriftliga uppgifter och diskussioner. Tanken är den att studenterna dels skall få så stora kunskaper att de känner självförtroende i de följande analyserna och diskussionerna, dels att de lättare skall komma ihåg det inlärda kunskapsstoffet. Enligt undersökningar som har gjorts börjar kunskaperna att blekna redan ett dygn efter inlärningen – en viktig anledning till att så snabbt som möjligt omsätta kunskaperna i en praktik.[2]

Första lektionen ägnas till en del åt att informera studenterna om uppläggningen av delkursen och om de olika tentamensformerna (se bilaga). Kursen tenteras av med en hemtentamen på den teaterhistoriska delen, som skall lämnas in två och en halv vecka före kursens slut, en skriftlig teaterrecension, som lämnas in en vecka före kursens slut, en föreställningsanalys samt obligatoriskt deltagande i avslutande gruppdiskussioner.

En anledning till att studenterna skall tentera innan kursen är slut är att de skall hinna få glädje av sina kunskaper under kursens gång – och se hur kunskaperna kan användas. En tentamen som läggs tidigt i kursen får, till skillnad från en som läggs i slutet, inte främst en kontrollerande prägel utan

upplevs av studenterna som mera meningsfull. Kunskaperna kan i det senare fallet utnyttjas redan i analyserna och i gruppdiskussionerna.

Det är viktigt att studenterna upplever examinationen som trovärdig och meningsfull. David Boud skriver i ”Assessment and Learning: Contradictory or Complementary” att det måste finnas en korrespondens mellan examinationens utseende och studenternas kommande arbetsuppgifter. Enligt Boud bör man eftersträva ”authentic assessment” – dvs. ”the notion that what is important are learning outcomes, no matter how they were achieved and the specification of assessment tasks which indicate outcomes independent of the preparation for them”.[3]

Även Paul Ramsden understryker vikten av att utnyttja tentamen som en del i undervisningen. I *Learning to Teach in Higher Education* skriver han: ”Assessment which is the servant rather than the master of the educational process will necessarily be viewed as an integral part of teaching and the practice of improving teaching”.[4] Ramsden anser också att tentamen blir ett tillfälle för studenten att visa hur mycket han förstått av undervisningen och kurslitteraturen.[5] Läggs tentamenstillfället tidigt på delkursen kan läraren dessutom ta tillvara informationen från tentamina.

Genom att lägga tentamen drygt två veckor före kursens slut elimineras också risken för att det kommande provet styr hela kursen. Undersökningar har gjorts av Benson Snyder som i *The Hidden Curriculum* pekar på hur proven fungerar som en dold läroplan. Marton, Dahlgren, Svensson och Säljö, som bygger på Snyders undersökning, skriver: ”Huvudpunkten i vår framställning om prov är att dessa stör kunskapsbildningen genom sin förmåga att dra bort uppmärksamheten från innehållet i det som skall läras in eller snarare förstås”.[6]

Det finns alltså klara nackdelar med att kontrollera studenternas kunskaper genom prov. Men om man ändå anser sig behöva utföra kontrollen, då gäller det att vara medveten om farorna och mildra provets styrande effekter så mycket som möjligt. Man kan också utnyttja de negativa effekterna på ett sådant sätt att de blir positiva, som i mitt fall då jag låter hemtentamen sporra studenterna till att aktivt deltaga i de lektioner som behandlar delar av symbolismen, expressionismen, absurdismen och den episka teatern. Varje lektion bidrar på ett konkret sätt till att lösa skrivningsuppgifterna. Vill man gå ett steg längre i aktiveringen av studenterna kan man låta

hemtentamen få formen av ett kontrakt. På ett tidigt stadium ger studenten ett förslag till tentamens innehåll.[7]

En ytterligare anledning till att studenterna skall ha en hemtentamen före kursens slut är att essäfrågorna då kan vara mer omfattande. De består av flera frågor vilket är en fördel eftersom delfrågor ger ökad ”reliabilitet” åt uppgiften, dvs. svaren blir mer tillförlitliga och mindre beroende av den slump som ligger i att studenter kan uppfatta ämnet olika.[8] De omfattande svaren kräver emellertid lång tid för rättning, men eftersom tentamen läggs drygt två veckor före kursens slut och jag kan börja rätta redan dagen efter jag fått in resultaten så kommer studenterna att få besked senast två veckor efter kursens slut.

Att jag valt essäfrågor som tentamensform, trots den ökade arbetsbördan för mig, beror på att denna typ av tentamen har stora förtjänster. Bl.a. kan studentens kunskaper, och här har jag stöd av Egidius, med ”ganska stor *precision* jämföras med ämnesområdets djup- och ytstrukturer. Dessutom kan kreativa ansatser noteras”.[9] En nackdel med formen är att essäuppgifterna är ansträngande att besvara. Egidius skriver: ”Därför krävs det att man skapar extra stark motivation att arbeta med dem. Man måste dra ner på den muntliga undervisningen och låta de studerande läsa litteraturen självständigt [...]”. Å andra sidan lämpar sig essäuppgiftmetoden för ”såväl inlärnings- som bedömningsmetod. Vid instudering av begrepp och sammanhang är den överlägsen prov med styrda (bundna) svar”.[10] Det borde alltså vara en lämplig metod för inlärning och bedömning av symbolism, expressionism, absurdism och episk teater.

Lektionernas utseende

De första fyra lektionerna ägnas åt teaterhistoria. Tidigare terminers undervisning i teaterns och dramats historia har varit kronologiskt upplagd. Dramerna har behandlats i den ordning de publicerats. Samma kronologi har gällt presentationen av teaterteoretiska manifest och idéer. Jag menar emellertid att det är svårare att få grepp om teaterhistorien om allt stoff presenteras i ett enda flöde. Om man däremot grupperar stoffet tematiskt och dessutom låter undervisningen bygga på studenternas förkunskaper, vilka används som ett slags centrum som de teaterhistoriska kunskaperna kan dras till, då går inlärningen lättare.

Några exempel på elementära förkunskaper för studenterna är just begreppen ”symbolism”, ”expressionism” osv.. De flesta har exempelvis någon gång hört eller läst ordet ”expressionism”, även om de inte vet dess betydelse. Om det är så att man har hört talas om ett ord men inte vet vad det innebär, då uppstår med all sannolikhet en nyfikenhet – och inlärningen går lättare. Liksom det måste finnas en första cell för att något skall växa, så måste det finnas något som studenten känner igen för att kunskaperna skall växa. Tanken att förförståelsen, om än mycket liten, är betydelsefull för inlärningen är inte ny[11] och man kan också se likheter i resonemanget med uppfattningen att inlärning bör har sin startpunkt i studentens egen erfarenhetsvärld.

Om det förhåller sig så att inlärningen går lättare för studenterna, måste man ändå vara medveten om att just denna typ av tematisk uppläggning inte kan utnyttjas en längre tid. Det gäller nämligen att variera metoderna för undervisningen, eller som Gerd och Gerhard Arfwedson uttrycker det i *Arbete i lag och grupp*: ”Nya pedagogiska grepp och metoder har visat sig utsatta för snabb förslitning. Därför är det dags att satsa på mångfald och variation”.[12]

Lektionerna skall som sagt inte vara kronologiskt utan tematiskt upplagda. En fördel med en tematisk uppläggning är att det är lättare att minnas ett stoff som växer kring en känd kärna. Om man glömmer delar av stoffet kan man leta i minnet och relatera det man fångar upp till kärnan för att på det sättet till sist få en fyllig minnesbild. Ta expressionism som exempel: Om studenten glömt vad som är utmärkande för expressionismen men kommer ihåg det mesta av Lagerkvists drama *Himlens hemlighet*, då kan han rekonstruera sina kunskaper utifrån dramat. Ference Marton, Lars Owe Dahlgren, Lennart Svensson och Roger Säljö som i *Inlärning och omvärldsuppfattning* behandlar förändringar i minnesbehållningen skriver så här: ”Utifrån den allmänna innebörden kan man vid ett senare tillfälle konstruera utformningen/detaljerna på ett sätt som, vad gäller detaljerna, helt skiljer sig från den ursprungliga framställningen. Minnets skapande karaktär leder alltså till en ny konstruktion, ett nytt sätt att uttrycka en bevarad allmän innebörd”.[13] Jag uppfattar det citerade som en omskrivning av hur internaliserade kunskaper uppstår, dvs. hur man lättare gör kunskaperna till sina egna om man lär in ett stoff utifrån en allmän innebörd. Det är just det

jag vill uppnå med min undervisning – att studenterna skall ha internaliserat kunskaperna.

En annan fördel med inlärning av tematiskt stoff är att detaljkunskaper inte sätts i första rummet utan läggs till efter hand så att kunskaperna fördjupas. På så sätt undviker man ”hyperintention” och ytinlärning; studenterna blir inte så inriktade på att ”komma ihåg, att klara av det hela”, utan kan koncentrera sig på innehållet i stället.[14] Sökandet efter kunskaper har stora likheter med s.k. processkunskap. Innan ny kunskap adderas till den gamla måste de gamla kunskaperna omstruktureras och bearbetas. Först därefter kan nya intryck tas in. I *Vad är kunskap?* beskriver Arne Maltén processen och han avslutar: ”Man får en *reflekterad kunskap*, dvs. en kunskap som eleven skapar i en aktiv process. När kunskapen så småningom är glömd, finns i varje fall själva förmågan att *skapa kunskap* kvar”.[15]

Den första lektionen behandlar som sagt symbolismen, den andra expressionismen, den tredje absurdismen och den fjärde den episka teatern. Lektionerna som består av 3 x 45 minuter planeras på följande sätt: under en föregående lektion har jag uppmanat studenterna att komma förberedda till lektionen genom att ha läst de dramer som skall tas upp till behandling. På en lektionsplan, som de får första lektionen, kan de se vilka dramer som de skall läsa.

Det är ett problem att studenter ibland kommer oförberedda till lektionerna. Speciellt irriterande är det om ett drama skall analyseras eftersom det krävs att så många som möjligt har tagit ställning till dramats innehåll för att en diskussion skall bli givande. En lektion i teater och drama bygger till stor del på just diskussioner av olika tolkningar. Kanske känner sig fler studenter motiverade att komma väl pålästa till lektionerna om de vet att hemtentamen innehåller delar av det som tas upp under lektionstid. Ett bra sätt att få studenterna att fullfölja sina uppgifter är att, som i det här fallet, se till att uppgiften är direkt knuten till studentens egen situation.

Varje lektion inleds med en kort introduktion. (Lektionen om expressionismen får återigen tjäna som exempel.) Först ger jag en kort presentation av expressionism – men spar de stora linjerna till slutet av lektionen. Viktigast av allt i den inledande fasen är att entusiasmera studenterna – att väcka deras intresse för uppgifterna. Carl Ivar Sandström uttrycker det så här i *Inlärning och människosyn*: ”Mer värt än all studieteknik förefaller lärarens förmåga att väcka och utnyttja elevernas intresse för sitt ämne vara”.[16]

Efter hemtentamen ägnas de återstående lektionerna åt att skriva en TV-teaterrecension, att göra ett teaterbesök och en föreställningsanalys, och att ha gruppdiskussioner kring ämnena ”Kvinnor och teater”, ”Teater i dag” och ”TV-teater”.

Grupparbete

Efter den korta introduktionen delar jag in studenterna i arbetsgrupper med fem i varje. Gruppstorleken är viktig. Man har gjort undersökningar av kommunikation och resurser i grupper med olika antal medlemmar. Om man har för stora grupper kommer några personer inte till tals och några få dominerar. Har man för små grupper är risken att kompetens saknas i gruppen. Det har enligt en brittisk undersökning visat sig att 5–8 deltagare är det optimala för studiegrupper. En motsvarande svensk undersökning visar att den lämpligaste storleken är 4–6 deltagare.[17]

Grupperna får till uppgift att försöka komma fram till en eller flera tolkningar av Pär Lagerkvists *Himlens hemlighet*. De skall också tillsammans leta upp utmärkande drag i dramat. Som hjälp vid sökandet kan de ställa följande frågor: 1. Vad för slags problem tas upp i dramat, dvs. vad handlar det om? 2. Hur uttrycks innehållet?[18]

Det finns en risk med att försöka besvara många frågor vid grupparbete. När gruppen börjar diskussionerna kanske de delegerar uppgifterna mellan medlemmarna, och i stället för ett grupparbete får man många individuella insatser. Det är därför viktigt att ”grupparbetsuppgiften” i stort utgör ”en helhet”.[19] De frågor som jag har formulerat syftar emellertid till att leta fram en helhetsbild av dramat, även om delsvaren samtidigt pekar på olika karakteriserande drag i den teaterhistoriska riktning som dramat hör hemma i. Frågorna är sålunda inte så skilda åt som de vid en första anblick tycks vara, utan strävar alla åt samma håll.

En annan risk med frågor inför en uppgift är att de begränsar inlärningen. Studenten ser endast svaren på det som efterfrågas. Undersökningar har visat att studenter som får frågor före inlärningen når ett sämre resultat på prov på hela texter än de som inte får några frågor.[20] Å andra sidan har andra experiment visat att instruktioner som ges före inlärningen styr studenten mot ”djupinriktning”.[21]

Uppläggningen av grupparbetet kan sägas följa mönstret för Bruners s.k. hypotesteori som innebär att all varseblivning är beredd. Den börjar med ”en hypotes” (att det finns utmärkande drag i *Himlens hemlighet*), andra steget är ”informationsintagandet” (gruppens diskussion och sammanfattning) och avslutningen är ”kontrollen” (listningen av iakttagelserna som jämförs med expressionismens utmärkande drag).[22]

När gruppen har arbetat med frågorna kring Lagerkvists *Himlens hemlighet* i 60 minuter tar de en paus på 15 minuter. Därefter sammanfattar de gruppens resultat. Detta moment beräknas ta 10 minuter. När de samlas i den stora gruppen har vi 50 minuter kvar av lektionen. Jag inleder detta sista lektionspass med att skriva deras resultat på tavlan på samma sätt som vid en s.k. *brainstorm*. Samtidigt som jag skriver upp resultaten får respektive grupp förklara närmare vad de menar. De sista 15 minuterna tar jag själv i anspråk. Utifrån de resultat som finns nedskrivna på tavlan sammanfattar jag de utmärkande dragen för expressionismen. Nu ställer jag också följande fråga till studenterna: Hur tror ni publiken och skådespelaren förhåller sig till föreställningen respektive rollen? Präglas deras förhållningssätt av distans eller lever de sig in i föreställningen/rollen?

Som avslutning jämför jag riktningen med naturalismen, som de läst om på föregående delkurs. Oavsett vilken historisk riktning vi behandlar kommer jag att avsluta lektionen med en jämförelse med naturalismen. Anledningen till jämförelsen är att nittonhundratalets riktningar till stor del är en reaktion mot 1800-talet naturalism. Innan lektionen avslutas påminner jag studenterna om uppgiften till nästa gång.

Bilaga

Tentamensinstruktioner

Tentamen består av en hemtentamen på den teaterhistoriska delen som skall lämnas in två och en halv vecka före kursens slut, en skriftlig teaterrecension som lämnas in en vecka före kursens slut, en föreställningsanalys samt obligatoriskt deltagande i avslutande gruppdiskussioner.

Datum för tentamen

må 16.10	kursstart
on 15.11	1. Teaterhistorisk hemtentamen lämnas in
må 27.11	2. TV-teaterrecension lämnas in
må 27.11	3. Föreställningsanalys (muntlig i grupp)

on 29.11 4. Gruppdiskussioner (teman: TV och kvinnors ställning inom teatervärlden).

to 30.11 5. Teater i dag (en översikt med diskussioner)

lö 2.12 kursen är slut

1. Teaterhistorisk hemtentamen

Tentamen består av följande fyra frågor: Vilka är 1) symbolismens 2) expressionismens 3) absurdismens 4) den episka teaterns utmärkande drag? Argumentera utifrån kurslitteraturen och exemplifiera med citat och sammanfattningar från dramer på kurslistan!

Varje svar skall omfatta minst 2 sidor och högst 3 sidor text. Svaren skall vara utskrivna på maskin eller ordbehandlare (1,5 radavstånd eller 18 punkter).

Om inte hemtentamen lämnas in i tid kan du inte få väl godkänd på provet. Att få klart uppgiften inom en given tidsram anses nämligen vara en merit. Det är dock inte självklart att du får väl godkänt om tentamen blir klar inom de utsatta tidsramarna. Kvaliteten på svaren väger naturligtvis tyngst vid bedömningen.

2. TV-teaterrecension

Recensionen skall omfatta ca 2 sidor, vara utskriven på maskin eller ordbehandlare, ha samma radavstånd och textbredd som hemtentamen. Du kan välja någon av de TV-pjäser vi sett tillsammans eller recensera någon du själv sett. Om inte recensionen inlämnas i tid försvåras dina möjligheter att erhålla väl godkänd på kursen.

3. Föreställningsanalys

Vi kommer att se en teaterföreställning gemensamt veckan efter hemtentamen är inlämnad. På måndagen den 27 november utreds och analyseras intrycken i små grupper på 4-6 personer för att därefter sammanfattas i halvgrupp (ca 17 personer). Ett enklare schema för analys utarbetas i slutet av lektionen.

4. Gruppdiskussioner (teman: TV och kvinnors ställning inom teatervärlden).

Till denna gruppdiskussion måste du ha läst Chris Pawling & Tessa Perkins, "Popular Drama and Realism: The Case of Television" och Judith Thompson, "'The World Made Flesh': Women and Theatre". Texterna diskuteras i smågrupper.

5. Teater i dag (en översikt med diskussioner)

Du skall med utgångspunkt i dina tillägnade kunskaper i teater och i dina insikter i dagsrepertoaren diskutera teaterns utseende i dag.

Deltagande i sista veckans gruppövningar kring föreställningsanalysen, TV-mediet, kvinnor i teatern och dagens teater krävs för att få godkänt på kursen. Eventuell frånvaro från någon gruppövning måste kompenseras med en skriftlig uppgift i respektive ämne. Slutbetyg på delkurs 2 kan inte ges förrän samtliga tentamensuppgifter är slutförda. I betyget vägs alla uppgifterna samman. I tveksamma fall kompletteras tentamen med en muntlig sådan. Besked utsänds med post senast två veckor efter kursens slut.

Noter

1. Bosse Johansson, ”Kunskap, vad är det?”, i Gunnar Ohrlanders *Kunskap i skolan*, Stockholm 1981, s. 233.
2. Se exempelvis Graham Gibbs & Trevor Habeshaw, *Preparing to Teach*, Technical and Educational Service LTD, Bristol 1989, s. 42 f..
3. David Boud, ”Assessment and Learning: Contradictory or Complementary?”, *Assessment for Learning in Higher Education*, red. Peter Knight, London 1995, s. 41 f..
4. Paul Ramsden, *Learning to Teach in Higher Education*, London & New York 1992, s 186.
5. Ibid., s. 191.
6. Ference Marton, Lars Owe Dahlgren, Lennart Svensson, Roger Säljö, *Inlärning och omvärldsuppfattning*, Stockholm 1977, s. 115.
7. Angående tentamenskontrakt, se Graham Gibbs, *Assessing Student Centred Courses*, kap. ”Using Learning Contracts & Negotiated Assignements”, Oxford 1995, s. 83–89.
8. Henry Egidius, *Bedömning, betygsättning, utvärdering*, Lund 1982, s. 70.
9. Ibid., s. 71.
10. Ibid., s. 74.
11. Se Gunnar Heiling, Ingrid Holmberg, Lars M. Jivén, *Utbildning och resultat. Om utvärdering i skolan*, Lund 1981, s. 14.
12. Gerd och Gerhard Arfwedson, *Arbete i lag och grupp. Om grupparbete, tema, projekt och lärarlag i skola och undervisning*, Stockholm 1981, s. 11.
13. Marton m.fl., s. 32.
14. Ibid., s. 54.
15. Arne Maltén, *Vad är kunskap?*, Malmö 1981, s. 176 f..
16. Carl Ivar Sandström, *Inlärning och människosyn*, Stockholm 1981, s. 33.
17. Se *Independent Learning with more Students (5)*, The teaching more student projekt, Oxford 1992, s. 24; Arfwedson, s. 63 f. I en grupp med 8 personer yttrar sig den mest talföre 10 ggr mer än den som är minst talför (10:1). I en grupp med 6 är förhållandet 3:1 och i en grupp med 4 är förhållandet 1,5:1. Flera goda råd inför grupparbete kan man finna hos B.G. Davis, *Tools for Teaching*, kap. ”Encouraging Student Participation in Discussion”, San Francisco 1993, s. 75–81.
18. Jag förklarar för studenterna att de bl.a. skall undersöka hur scenbeskrivningarna ser ut, hur personerna framställs, om det finns många symboler, om replikerna är korta eller långa och om det finns inslag av någon annan uttrycksform än den dramatiska.
19. Ibid, s. 31.
20. Ibid., s. 91.
21. Ibid., s. 101 f.
22. Sandström, s. 150 f..

Den stora gruppens problem

Christina Svensson

Inledning: bakgrund och syfte

Den kärva ekonomiska situationen har drabbat universitet och högskolor. Anställningsstopp och minskande resurser kommer troligtvis att i framtiden innebära att allt färre lärare får undervisa allt fler studenter. Situationen är redan i dag problematisk, då antalet studenter drastiskt har ökats de senare åren. I min egen undervisning deltager 60-90 studenter i de olika kurserna. Det har känts otillfredsställande att inte ha tid att engagera sig i den enskilde studentens framsteg och svårigheter. Jag har också upplevt det som problematiskt att diskussionerna i den stora gruppen har blivit en angelägenhet för några få. På skrivningar och uppsatser visar det sig sedan att även många av de tystlåtna studenterna har mycket bra resultat. Deras argument och synpunkter hade varit värdefulla inlägg i seminariediskussioner på ett tidigt stadium i kursen. Dessa två erfarenheter visar på två negativa fakta, som gäller den stora gruppen:

1. Studenterna blir anonyma, både i förhållande till varandra och till läraren. I en stor grupp försvinner studenten bokstavligen. Ingen frågar efter om studenten är närvarande vid föreläsningen eller inte. Går han dit, blir han varken sedd, hörd eller bekräftad. Sociologiska undersökningar visar att människor som är anonyma tar mindre ansvar. I undervisningssituationen ger avståndet till läraren och bristen på personliga relationer mellan studenterna minskad motivation för inlärning.

2. Den stora gruppen skrämmer studenterna till tystnad. Det finns ingen dialog mellan studenter och lärare. Föreläsningen kan lätt bli den dominerande undervisningsformen.

De båda problemen anonymitet och passivitet hänger naturligtvis samman. Kan man skapa positiva relationer mellan studenter och mellan studenter och lärare blir det lättare för studenterna att aktivt deltaga i olika diskussioner.

Hur ska läraren i en stor grupp skapa en miljö som möjliggör aktiv inlärning och allmänt deltagande i diskussioner och analyser på lektionerna? Är det överhuvudtaget möjligt?

Jag vill i denna uppsats försöka – inte lösa problemen – men väl ge förslag på hur man som lärare kan göra det bästa möjliga av en egentligen oacceptabel undervisningssituation. Jag kommer att fokusera två saker:

Kan man lägga upp en kurs så att studenterna blir mindre anonyma och stimuleras både till aktiv inlärning och aktivt deltagande i diskussioner?

Kan man på den enskilda seminarieövningen skapa ett sådant klimat att även den blyge studenten vågar yttra sig?

Först vill jag kortfattat redogöra för hur man ser på den stora gruppen i ett personligt urval av aktuell pedagogisk litteratur, därefter vill jag utarbeta ett förslag på vad jag kan göra i min egen undervisning. Mitt exempel hämtar jag från en fiktiv litteraturhistorisk kurs. Jag kommer att koncentrera mig på två saker: Hur skall man på bästa sätt lägga upp en kurs med ett stort antal studenter? Hur skall man aktivera studenterna i en stor grupp? Jag exemplifierar med några lektioner om förromantiken. Dessa är tänkta att inleda hela kursen.

Tips och exempel från aktuell pedagogisk litteratur

Stora grupper inom undervisningen är inte något specifikt svenskt fenomen utan finns i de flesta andra länder. Detta problem har också uppmärksammats i den pedagogiska litteraturen och förslagen på undervisning bättre anpassad till den stora gruppen är många. En generell tendens är ett ökat studentansvar i inlärningsprocessen. Studenterna ska aktiveras på seminarierna i diskussioner, men också komma med egna presentationer av kursinnehållet.

Teaching more Students är en serie häften, som behandlar olika aspekter på den stora gruppen. Del 1, *Problems and Course Design Strategies*, analyserar, som titeln anger, de problem som uppkommer med ett ökat studentantal och försöker sedan minska dessa problem genom att förändra uppläggningen av olika kurser. Problemen sammanfattas i åtta kategorier:

1. Kurserna har inget klart syfte.
2. Studenterna är ovetande om sina framsteg.
3. Studenterna saknar råd om hur de ska förbättra sig.

4. Biblioteken räcker inte till.
5. Läraren hinner inte med individuell handledning.
6. Studenterna saknar möjligheter att diskutera med varandra.
7. Läraren klarar inte av att undervisa studenter med olika förutsättningar.
8. Läraren kan inte motivera studenterna för studierna.[1]

Gemensamt för dessa kategorier, den fjärde undantagen, är bristande kommunikation mellan studenter och mellan studenter och lärare. Vart och ett av problemen tas upp till behandling, men en övergripande lösning är att studenterna får ta mer ansvar och även får bedöma varandras studieresultat i större utsträckning. Diskussioner i stora grupper kan stimuleras genom pyramider (först en student, sedan två, sedan fyra osv. som arbetar tillsammans) brainstorming osv.. Studenterna kan dessutom uppmuntras att leda egna seminarier. De kan samarbeta i olika projekt och även göra gemensamma presentationer på seminarier. De här förslagen leder naturligtvis till en helt ny kursuppläggning. En kurs i engelska får nu följande huvuddrag: Kursen inleds med en genomgång av målsättning och krav. Föreläsningar förbjuds. Seminarieövningarna blir centrala och studenterna får ökat ansvar genom framförallt muntliga presentationer men även skriftliga. Seminarieprogrammet bestäms av var seminariegrupp, varigenom studenterna blir motiverade att följa upp sina egna intressen. Lärarna presenterar sig och sina specialiteter och studenterna väljer vad de vill få ut av lärarna. En del seminarier är ledda av studenter utan lärare. Grupparbete är centralt och genom detta lär också studenterna känna varandra.[2] Relationen mellan lärare och student diskuteras emellertid inte särskilt utförligt. Hur ska relationen till läraren kunna bli mer personligt i den stora gruppen?

I *Teaching Tips: Strategies, Research and Theory for College and University Teachers* finns en mängd förslag av varierande kvalité på hur kontakten mellan lärare och studenter kan fungera även i den stora gruppen. Det handlar om allt från gemensam kaffedrickning till att studenterna får fylla i ett biografiskt formulär. Vikten av att lära sig studenternas namn betonas också.[3]

I *Teaching More Students* del 3, *Discussion with More Students*, ges användbara tips på hur man ska få en allmän diskussion i stora seminariegrupper.[4] Här ska bara nämnas några:

Pyramider eller snöboll: en person börjar med att ensam lösa ett problem, sedan slår sig två tillsammans och fortsätter, därefter fyra osv.

Cirkelintervjuer: deltagarna sitter i en cirkel. Deltagarna intervjuar den som sitter mitt emot. Alla ska ha intervjuat någon och även svarat på en fråga. Frågeställningarna har naturligtvis med ämnet för lektionen att göra.

Bikupan: studenterna diskuterar en frågeställning med sin granne. Man kan också diskutera tre och tre.

Tvärgrupper: seminariet indelas i grupper, som diskuterar ett givet problem. Sedan bildas nya grupper med en deltagare från var ursprungsgrupp. Var och en informerar nu sin grupp om den första gruppens resultat.

Blädderblock: var grupp skriver upp sina resultat på ett stort papper, som sedan fästes upp så att alla kan se det. Avslutande gemensam diskussion.

Brain-storming: det är ett kreativt sätt att lösa problem inte ett analytiskt. Studenterna associerar fritt kring ett givet problem eller påstående.

Några förslag finns också i ”Promoting active Learning in Large Tutorial (or Seminar) Groups” i Pat Cryer och Lewis Elton, *Promoting Active Learning in Large Classes*.[5]

I samma bok finns ett kortfattat exempel på hur man kan genomföra en diktanalys i stor grupp. Analysen gäller ”Mending Wall” av Robert Frost. Denna dikt är inte närmare känd av svensk publik, men metoden kan ändå vara av intresse. Lektionens syfte är att tolka dikten, och aktiviteten kan då användas i en litterär kontext för att förstå dikten och Frost. Med ett annat syfte är det fullt möjligt att använda aktiviteten i en sociologisk kontext för att uppnå en erfarenhetsbaserad förståelse av t ex konflikter mellan grupper och maktrelationer.

Övningen tillgår så att först läser någon poemet högt. Därefter:

1. Individuellt arbete. a) Studenterna ska skriva upp alla associationer de får av ordet mur och b) rita en ring kring alla aktörerna i poemet. (Aktörerna behöver inte vara mänskliga: Something, frozen ground-swell, boulders, hunters, rabbit, dogs, I, my neighbour). c) Slutligen väljer de den av aktörerna de identifierar sig mest med. De motiverar valet i några korta meningar.

2. Rörelse. Alla går runt och frågar vilken aktör de andra har valt. De som har valt samma aktör bildar en subgrupp.

3. I subgruppen. Gruppen diskuterar varför de hör samman och vad som skiljer dem från andra grupper. De kan skicka ut budbärare till andra grupper för att få reda på vilken aktör de valt.

4. Åter i den stora gruppen. En representant redogör för vad var grupp representerar.

5. Reflektion. Läraren leder en diskussion där man försöker sammanfatta och se vad som har lärts av övningen.

Det egna exemplet

Målsättningen är att studenterna ska ta aktiv del i undervisningen. Inlärningsprocessen skall syfta till problematisering och förståelse, och inte till ytkunskap i form av memorering av kunskaper. Jag har tagit Blooms systematiska sätt att se på kunskapsprocessen som utgångspunkt för kursens och även de enskilda lektionernas uppläggning. Blooms taxonomi innebär en process som medför en ökad fördjupning av kunskapen enligt följande modell:

1. *Kunskap*. Definiera begrepp, ange årtal, namnge osv.
2. *Förståelse*. Förmåga att sammanställa fakta ur läroboken.
3. *Tillämpning*. Går inte att hämta all information ur läroboken, måste därför konstruera exempel och svar på egen hand.
4. *Analys*. Självständiga jämförelser.
5. *Syntes*. Fördjupning av analysen. Generaliseringar.
6. *Värdering*. Självständighet, egna argument och bedömning av kunskap.

Kursen kommer att läggas upp enligt följande modell: I inledningsskedet kommer läraren att hålla några föreläsningar. Jag tror att föreläsningen har en funktion att fylla, om den sätts in i ett sammanhang. För att kunna förstå, analysera eller värdera någonting måste man ha vissa baskunskaper. Det är dessa baskunskaper som föreläsningen kan ge i ett socialt sammanhang. Tyngdpunkten i kursen kommer emellertid att ligga på seminarieövningar, både med och utan lärare. Studenterna redovisar material från kursen skriftligt och muntligt för varandra. Även egna seminarier kan vara fruktbara men kräver inledande lärarleda lektioner, där studenterna lär känna varandra och blir medvetna om ämnets komplexitet. Innehållet på seminarieövningarna kan studenterna till stor del bestämma själva. Kursen antages ha 60 deltagare.

Målsättningen med de inledande lektionerna är:

- Studenter och lärare ska lära känna varandra.

- Studenterna ska få kunskaper om den litteraturhistoriska strömningen förromantik.
- Studenterna ska kunna tolka och placera in förromantikens skönlitteratur i ett litteraturhistoriskt sammanhang.
- Studenterna ska kunna problematisera innebörden av begreppen förromantik och upplysning.

Uppläggningen av lektionerna kan vara:

- Inledande samling där studenterna blir medvetna om kursens innehåll och målsättning. Information om hur studenterna ska ha förbereda sig till de olika lektionerna. Eventuellt kontraktskrivning.
- Föreläsning om förromantiken. I denna tas lärobokens sätt att definiera förromantiken upp utan att detta problematiseras. Det innebär kortfattat att under tidsperioden 1730-1809 dominerar i Sverige upplysningsfilosofin, medan det finns tre olika estetiska ideal: franskklassicismen, rokokon, förromantiken, som inte kronologiskt kan särskiljas. I föreläsningen används over head för vissa nyckelord som allmänt kan sägas karakterisera förromantiken. Även bildvisning av klassicistisk konst och förromantisk konst är klargörande.
  Syftet med föreläsningen är att den ska ge en viss kunskapsbas att utgå ifrån i de följande seminarieövningarna.
- Seminarieövning i två grupper. Analys och tolkning av Goethes *Den unge Werthers lidanden*. Delvis kan ovannämnda exempel på diktanalys användas som mall. Studenterna kan associera på orden främlingskap och konstnär. De kan även identifiera sig med någon av de tre huvudaktörerna (Werther, Lotte eller Albert) och motivera detta helt kort.

Som avslutning diskuteras varför *Den unge Werthers lidanden*, är ett förromantiskt verk. Varje student kan först skriva upp olika förromantiska drag på ett papper. Därefter kan pyramiden användas. När grupperna vuxit till åtta deltagare redovisas inför den stora gruppen. Läraren skriver upp de olika förslagen på svarta tavlan. Förhoppningsvis kommer seminariet fram till att förromantiska drag i *Den unge Werthers lidanden*, inte bara är estetiska drag, stildrag osv. utan även en viss förhållningssätt till livet, panteism, känsla av främlingsskap osv. Vad betecknar då franskklassicism och rokoko? Upplysningstidens tre estetiska ideal betecknar inte samma sak. Franskklassicismen är framför allt en poetik, rokokon en stil och förroman-

tiken är både en estetik och en filosofi. Förromantiken innebär framför allt i Tyskland uppror mot alla auktoriteter inte bara de estetiska. Vad är upplysningsfilosofi och vad är förromanik? Lärobokens sätt att generalisera är en av många möjligheter.

Denna litteraturanalys motsvarar förståelse- och tillämpningsmomenten i Blooms taxonomi.

- Uppdelning av seminariedeltagarna i sex grupper, där var grupp till nästa gång ska undersöka olika definitioner av upplysning respektive förromantik. Det går bra att enbart använda UB:s referensbibliotek. Redan här kan man få intressanta resultat. Var grupp skall anteckna definitioner och källor på ett papper som kopieras till alla i gruppen.
- Tvärgrupper. Nästa seminarieövning inleds med tvärgrupper. Studenterna informerar i den nya gruppen om sin ursprungsgrupps resultat. Diskussion. En av grupperna kan därefter redovisa och läraren antecknar deras resultat på svarta tavlan. De andra grupperna bidrager därefter med ytterligare material. Eventuellt sammanfattning och komplettering av läraren med några av de teorier och definitioner som har haft störst betydelse. Diskussion om periodisering av litteraturhistoria. Fyller den en klargörande funktion eller förvränger den fakta? Hur ska man skriva litteraturhistoria? Här kan eventuellt bikupan användas.

Detta moment motsvaras av analysmomentet i Blooms taxonomi.

- Textanalys. Seminarieövningen fortsätter med en diskussion av tre texter: Leopolds erotiska ode ”Mjeltsjukan”, Gray , ”Elegy Written in a Country Churchyard” och Tegnér, ”Mjeltsjukan” . Dikterna kan sägas representera franskklassicistisk, förromantisk och romantisk dikt. Diskussionen tar sin utgångspunkt i Horace Engdahls distinktion repertoardiktning och verkdiktning i *Den romantiska texten*. Dikterna lämpar sig också för en idéhistorikt analys, eftersom melankoli spelar en roll i alla dikterna. Mjältsjuka är ett svenskt ord för melankoli. Ordet har emellertid helt olika betydelse i dessa dikter.
- Avslutande diskussion om periodisering. Just den här typen av frågor kan vara intressanta att diskutera därför att det inte finns sant eller falskt utan bara mer eller mindre konstruktiva lösningar i givna ögonblick.

Textanalysen och den avslutande diskussionen motsvaras av syntes- och värderingsmomenten i Blooms taxonomi.

De tre sista punkterna är tänkta att ingå i en längre seminarieövning med paus före textanalysen.

Sammanfattning

Den stora gruppen är problematisk. Passiva och anonyma studenter kan få den förtvivlade läraren att ge den ena föreläsningen efter den andra. Här är det helt acceptabelt att studenterna är tysta. Lösningen ligger i studenternas egen kapacitet och en omvärdering av lärarrollen. I de inledande lektionerna klargör läraren kursens målsättning och krav. Genom grupp-övningar kan han få studenterna att lära känna varandra. Studenterna får sedan ta ett ökat ansvar för både lektionernas utformning och innehåll.

Noter

1. Graham Gibbs, *Problems and Course Design Strategies, Teaching more students I*, Oxford 1992, s. 15 f.
2. Ibid., s. 60 f.
3. *Teaching Tips: Strategies, Research and Theory for College and University Teachers*, with chapters by McKeachie & J. Wilbert & N.Chism & R. Menges & M. Svinicki & C.E. Weinstein, 9:th edition, Lexington, USA 1994.
4. Graham Gibbs, *Discussion with More Students, Teaching more students III*, Oxford 1992.
5. Pat Cryer & Lewis Elton, *Promoting Active Learning in Large Classes and with Increasing Student Numbers*, Sheffield Universities Staff Development and Training Unit, Sheffield 1992, del 2, s. 23.

I serien

ABSALON
Skrifter utgivna vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Lund
har hittills utkommit:

1. *Moderna klassiker. 16 föreläsningar om texter från vår tid*, 1992.
2. Inga-Lisa Petersson, *Studier i Läsebok för folkskolan. Läseboken och den svenska industrialiseringen. Fraktur eller antikva? Om tryckstilar i pedagogisk litteratur 1842–1889*, 1992.
3. *Algot Werin. Från ett seminarium kring hans liv och verk*, 1993.
4. *På försök. 8 essäer och 3 inledningar*, 1993.
5. Claes-Göran Holmberg, *Texter och kontexter. Samtal med 15 amerikanska litteraturforskare*, 1994.
6. *Efter dekonstruktionen. Tolv uppsatser om aktuell litteraturteori*, 1994.
7. Staffan Björck, *Vänskapens pris*, 1995.
8. Carl Fehrman, *Vinglas och timglas i Bellmans värld*, 1995.
9. *Möten och metamorfoser. Dikt i samspel med musik, bild och film*, 1995.
10. *Teori och pedagogik i litteratur- och mediestudier*, 1997.