



LUND UNIVERSITY

Tillbaka till texten. Derivatvt skrivande i en svensk gymnasieklass

Malmström, Martin

2012

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Malmström, M. (2012). *Tillbaka till texten. Derivatvt skrivande i en svensk gymnasieklass*. [Licentiatavhandling, Utbildningsvetenskap]. Malmö högskola.

Total number of authors:

1

General rights

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

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

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

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

Take down policy

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

LUND UNIVERSITY

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

MARTIN MALMSTRÖM

TILLBAKA TILL TEXTEN

Derivativt skrivande i en svensk gymnasieklass



MALMÖ HÖGSKOLA

TILLBAKA TILL TEXTEN

Malmö Studies in Educational Sciences:
Licentiate Dissertation series 2012:27
Lund University, Sweden

© Martin Malmström 2012

Omslagsfoto: Katinka Bille Lindahl.

Källa: <http://www.flickr.com/photos/katinkabille/5512586382/>

ISBN: 978-91-86295-23-3

ISSN: 1653-6037

Service Point Holmbergs, Malmö 2013

MARTIN MALMSTRÖM

TILLBAKA TILL TEXTEN

Derivatvt skrivande i en svensk gymnasieklask

Malmö högskola/Lunds universitet 2012
Lärande och samhälle

Publikationen finns även elektroniskt på:

<http://dspace.mah.se/handle/2043/14272>

ABSTRACT

This licentiate thesis investigates fiction writing and reading in upper secondary school in Sweden. Inspired by fanfiction I created a teaching project of derivative writing in which the students in a second-year social science class wrote short stories derived from 20th century novels. They also gave peer response, both orally and in writing. Finally they wrote a reflective text about the project.

The main purpose of the study is to describe and analyse the teaching project. The primary material is the students' short stories. Drawing from theories of intertextuality, most notably Genette's transtextuality theory and fanfiction theories, I analyse how the students make use of the source text. Theories of narratology have been used to analyse techniques of storytelling, mainly characterization and focalization. In the analysis of the students' written comments on each other's texts I draw from response theories.

The results show that the students tend to stay close to the source texts. The most common subgenre is refocalization, that is to change the perspective to one of the secondary characters' view. Refocalization seems to be an efficient way of deepening the understanding of the main character of the source text; in many of the students' stories the protagonist functions as the focalized object. Which novel the students read plays an important part in how focalization is expressed, however. Short stories based on novels with complex focalization tend to be focalized in a variety of ways whereas stories based on novels with fixed focalization mostly follow the pattern of the source text. Reading the short stories and, not least, the reflective texts it becomes evident that the characters are extremely important in this kind of literature, more so than semiotic theories of characters have acknowledged; the

characters are more than merely functions. In the chapter about peer response I argue that many students write analyses of the text they are about to respond to rather than give advice about how to proceed. It is difficult to see if the response is of any help to the writer. Thus, I question whether peer response has any other effect than strengthening the social bonds between the group members.

The study shows that creative writing could very well be an integral part of the education in Swedish in upper secondary school. Derivative writing may function as an alternative to traditional literary analyses. Refocalizing is a way of seeing the story from a different viewpoint, which could enhance the students' sense of empathy. Questions of focalization might also lead to discussions of power. Furthermore, creative writing may make the students more attentive as writers. In the new syllabus Gy 11, however, the opportunities for working with creative writing are, unfortunately, limited.

Keywords: derivative literature, fanfiction, creative writing, peer response, reflection, intertextuality, narratology, characterization, focalization, literature didactics, writing pedagogy

INNEHÅLL

FÖRORD	11
1 INLEDNING	13
Bakgrund	14
Syfte och forskningsfrågor	15
Derivativ litteratur	17
Fanfiction	18
Tidigare forskning	21
Disposition	25
2 MATERIAL OCH METOD	27
Skolan och eleverna	27
Undervisningsprojektet	28
Material	30
Novellerna	30
Skriftlig respons	31
Skriftlig reflektion	31
Romanerna	32
Intervjuer	33
Övrigt material	33
Metoddiskussion	34
Forskningsetik	37
3 OM ROMANERNA	39
<i>Främlingen</i>	39
<i>Kallocain</i>	41
<i>Kvinnor och äppelträd</i>	44

<i>Mot fyren</i>	46
<i>Räddaren i nöden</i>	49
<i>Stäppvargen</i>	51
Sammanfattning	54
4 EN MOSAIK AV CITAT	55
Teorier om intertextualitet	55
Förhållandet mellan novell och källtext	64
Fanny – Intertexter och motstånd	70
Rickard – Moralens väktare	73
Frida – Tolkning och förståelse	76
Mimmi – Reproduktion?	80
Stefan – Fadersupproret	83
Kamilla – Tema i tiden	87
Diskussion	89
5 BERÄTTELSENS BYGGSTENAR	93
Historia och samtid	93
Karaktärer	105
Fokalisering	113
Katrin – Konsten att fylla luckor med luckor	125
Filip – Temporala nivåer och realistiska effekter	129
Rebecka – Grader av <i>diegesis</i>	133
Fabian – I huvudet på domaren	138
Diskussion	141
6 RESPONS I TEORI OCH PRAKTIK	147
Feedback	148
Responsgrupper	151
Respons på nätet	154
Elevrespons	157
Vad tar eleverna fasta på?	161
Om globalt beröm	164
Om textreprise	165
Om manifest läsarreaktion	167
Om global assistans	168
Om meningsredigering och ordredigering	169
Om texttextern jämförelse	170

Tre responser	171
Kristinas respons	171
Fionas respons	173
Roberts respons	176
Diskussion	178
7 AVSLUTANDE DISKUSSION	183
Tillbaka till syfte och frågeställning	183
Från verk till text?	185
Om skolskrivande	187
Den undflyende responsen	190
Förslag till fortsatt forskning	192
Slutligen	192
REFERENSER	193
Bilaga 1	201
Några frågor att ställa vid läsningen	201
Bilaga 2	203
Uppgiften	203
Bilaga 3	205
Tabeller	205

FÖRORD

Det har snart gått tre år sedan jag påbörjade licentiatutbildningen i Svenska med didaktisk inriktning. Jag gick in i projektet med en from förhoppning om att kunna återvända till gymnasieskolan full av nya intryck och idéer med nyförvärvad kunskap och kompetens. Nu är vi snart där. Låt oss hoppas att mina erfarenheter tas till vara.

Det ska tackas. Till att börja med vill jag tacka mina elever som allihop ställde upp på att delta i studien. Jag saknar er. Även Tina Jonsson är värd ett stort tack för granskande av abstract. Så vill jag tacka deltagarna i forskarskolan och övriga licentiander, doktorander och seniora forskare för alla intressanta diskussioner. Det har varit mycket värdefullt att ingå i ett socialt sammanhang.

Ett stort tack riktas också till min slutläsare Torbjörn Forslid. Tack för din noggranna läsning av min text och för de retoriska tips du gav.

Massor av tips har jag också fått av mina handledare Jan Svensson och Cristine Sarrimo. Under hela processen, i textens olika stadier, har jag fått oskattbar hjälp att förbättra texten. Tack för alla genomgripande läsningar, för berömmande kommentarer, för kritiska kommentarer, för allt stöd. Jag hyser den allra största respekt för ert arbete.

Slutligen vill jag tacka släktingar och vänner, föräldrar och syskon, för att ni finns till hands. Och så de tre som står mig allra närmast: Emma, Edvin och Arvid. Tack. Ni vet.

Lund i december 2011

1 INLEDNING

Det börjar i en sal på Köpenhamns universitet när seklet är ungt. Studenterna i salen tittar på läraren, på varandra, på läraren igen. Ögonbryn rynkas. Blickar utbyts. Någon skakar på huvudet och lämnar lokalen. Någon stirrar intensivt på mannen i katedern. Det är den danske författaren Peter Rønnow-Jessen som just startat kursen *Sansning og Sensibilitet – Danske og Amerikanske Paralleller* och låtit meddela att det kommer att ingå en del *creative writing* i kursen.

En student skrattar till, ser sig omkring och tystnar tvärt. Det här har aldrig skett förut. Kursen hålls på överbrygningsnivån, vilket innebär att studenterna i salen är inne på sin sjunde termin, minst. De har drillats i litteraturhistoria och litteraturvetenskapliga teorier sedan första terminen. De kan rabbla receptionsteoretiker i sömnen. De kan *différance*, spegelstadiet, modelläsare, den hermeneutiska cirkeln och de stora berättelsernas död på sina fem fingrar.

Och nu detta.

Den första uppgiften består i att skriva ett extra kapitel till *Den store Gatsby*. Jag tar mig an uppgiften och det är nu jag får upp ögonen för hur det kreativa skrivandet kan öppna ett verk.¹ Min förståelse för romanen fördjupas; det är åtminstone vad jag får för mig. Det skönlitterära skrivandet kan på så vis fungera som en alternativ litterär analys.

I mitt arbete som svensklärare på gymnasiet har jag utifrån erfarenheten ovan försökt se till att låta skönlitterärt skrivande ingå, inte bara på A-kursen, vilket verkar vara vanligt, utan på alla kur-

¹ Kreativt skrivande och skönlitterärt skrivande används i denna uppsats som synonyma begrepp. Därmed inte sagt att andra texttyper inte kan vara kreativa. Kreativitet torde vara en förutsättning för allt skrivande.

ser. Det skönlitterära skrivandet kan, i bästa fall, sätta igång skeenden. Det kan också falla platt till marken. Som lärare har jag upplevt båda ytterligheterna. När det har fungerat som bäst har eleverna haft något att utgå ifrån i sitt skrivande. Jag har t.ex. samarbetat med ett friluftsmuseum. Eleverna har besökt miljöerna och läst in sig på de verkliga personer som bott i husen. Därefter har de fått skriva fiktiva historier om personerna. När det har fungerat som sämst, åtminstone för dem som inte är så skrivvana, har de fått välja helt fritt vad de ska skriva om.

Jag har också haft kursen Litterär gestaltning i flera år. Eleverna söker aktivt till en kurs där fokus ligger på den egna produktionen av skönlitterära texter i olika genrer men där de också får läsa en hel del skönlitteratur. Den bästa skolan för en författare *in spe* är väl idog läsning av goda exempel. Det menar åtminstone många *creative writing*-lärare; man ska läsa som en författare, "reading with the aim of discovering ways to improve one's own writing" (Dawson 2005, s. 90 f.). Genom att analysera lär man sig konstruera. Men det omvända förhållandet torde också gälla. Genom att konstruera lär man sig analysera. Dessutom kan det skönlitterära skrivandet hjälpa elever att inta en mer reflekterande attityd till sitt eget skrivande, något de har nytta av även när de skriver andra typer av texter. Det är något jag tycker mig ha märkt hos flera av de elever jag undervisar i både *Svenska* och *Litterär gestaltning*.

Bakgrund

När den svenska skolan behandlas i svensk media är det ofta med braskande rubriker som handlar om dess förfall. Det finns en identifierbar diskurs med det politiska syftet att svartmåla. Statistiken i olika internationella undersökningar talar sitt tydliga språk, menar man. Och faktum är att resultaten har försämrats, men på tidningarnas något uppskruvade prosa heter det att de "rasat" (se t.ex. *Sydsvenska Dagbladet* 2011-09-07). Närmare studium av statistiken av t.ex. läsförmågan ger dock vid handen att det kanske inte är riktigt så illa som det verkar. Svenska tioåringar tillhör fortfarande toppskiftet och femtonåringarnas resultat är genomsnittliga internationellt sett. Men det är förstås problematiskt att resultaten försämrats, att antalet svagt presterande elever ökat och starkt presterande minskat (PIRLS 2006. *Läsförmågan hos elever i årskurs 4 –*

i Sverige och i världen (2007); *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap - Resultaten i koncentration* (2010); Magnusson 2011, s. 10 f.). I en studie av Årheim (2007) konstateras att gymnasieungdomarna har svårt att förstå och ta till sig gestaltande texter. De har stora problem att läsa skönlitteratur. Även om det är en kvalitativ studie vars resultat inte kan generaliseras kan man ändå, med den försämrade läsförmågan i åtanke, anta att vi står inför en delvis ny situation där en stor andel elever har stora svårigheter att ta sig igenom och förstå text, särskilt gestaltande skönlitteratur.

Samtidigt spirar en undergroundkultur på nätet där ungdomar inte bara passivt konsumerar populärkultur utan också själva är med och skapar den. De ses ibland som prosumenter, gräsrötter som utmanar storföretagen. Fenomenet, eller snarare ett av dem, kallas fanfiction och kan mycket kortfattat beskrivas som ett skrivande där man utgår från en källtext (ofta en TV-serie eller litteratur men även verkliga personer) för att sedan skapa något eget. Under senare år har det börjat framträda ett visst intresse från skolans värld för fanfiction. Vad man har fascinerats av är att skribenterna övar såväl sin skrivförmåga som sin analytiska förmåga fjärran från en skolkontext.

Utan att veta om det har jag i exemplet med friluftsmuseet ovan nyttjat en av undergenrerna till fanfiction (RPF, *real person fiction*). För många elever verkar det vara lättare att få igång den kreativa processen om de har något att förhålla sig till, något att utgå ifrån. Den tanken har tjänat som utgångspunkt inför förberedelserna till det undervisningsprojekt som slutligen lett fram till föreliggande licentiatuppsats. En viktig utgångspunkt har också varit frågan om hur man kan underlätta elevers läsning av skönlitteratur. Undervisningsprojektet handlar om en speciell form av kreativt skrivande. Jag har valt att kalla det derivativt skrivande.¹ Mer om det senare.

Syfte och forskningsfrågor

Inom ramen för min undervisning på B-kursen i en klass på det samhällsvetenskapliga programmet har jag iscensatt ett projekt

¹ Termen har jag hämtat från Derecho som skriver att fanfiction kan ses som en undergenre till "a larger, older genre of literature that is generally called 'derivative' or 'appropriative'" (2006, s. 63).

som innebär att eleverna skriver skönlitterärt, en novell, utifrån en källtext. Eleverna har också gett skriftlig respons i flera stadier på varandras texter och dessutom reflekterat skriftligt över projektet. Uppsatsens övergripande syfte är att undersöka och beskriva hur detta projekt gestaltar sig. Det finns en explorativ ansats; jag undersöker om ett specifikt arbetssätt, det derivativa skrivandet, kan vara en användbar metod i svenskundervisningen.

Eleverna valde mellan sex olika romaner. Romanen lästes och diskuterades i grupper. Den tjänade sedan som *källtext* för det egna skrivandet, en novell. Ur källtexten hämtades miljöer, karaktärer och stämningar.

De forskningsfrågor som är kopplade till novellskrivandet är följande:

- Hur använder eleverna källtexten? Hur förhåller de sig till den i sina texter?
- Hur fungerar elevernas texter berättartekniskt? Hur påverkas texterna av att de utgår från en källtext?

Jag är också intresserad av responsgruppsarbete. Responsgrupper betraktas av många som ett självklart inslag i svenskundervisningen.¹ De problematiseras inte. Deras vara tas för given och de verkar ses som något helt och hållet gott. Min erfarenhet säger emellertid något annat. Jag vill hävda att många elever har påtagliga problem med att ge konstruktiv respons, kanske av rädsla för att såra skribenten, kanske av bristande tilltro till sig själva som responsgivare, kanske av oförmåga. Möjligen underlättas responsgivandet av att eleverna läser samma text och av att de kan använda relevanta metabegrepp. För vissa elever kan det förmodligen också underlätta att ge skriftlig respons.

Responsen i undervisningsprojektet skedde i två omgångar. I den första gav eleverna muntlig respons på alla gruppmedlemmars texter. I den andra omgången gav de skriftlig respons på en novell. Det huvudsakliga intresset i analysen ägnas åt elevernas skriftliga

¹ Det är emellertid osäkert om responsgruppsarbete verkligen har slagit igenom på bred front i skolorna. I Kronholm-Cederbergs (2009) studie förekommer det överhuvudtaget inte, men studien är genomförd på ett svenskspråkigt gymnasium i Finland. Inte heller i Parmenius Swärds (2008) undersökning förekommer processorienterat skrivande. I den senaste gymnasiereformen, Gy11, kan man i ämnesbeskrivningen emellertid läsa att eleverna ska värdera andras muntliga och skriftliga alster (*Ämnesplaner Svenska* 2011). Det verkar tydligt att det är responsgrupper man är ute efter.

respons. Jag för ett övergripande resonemang om hur responsen hjälper skribenten framåt, men det är närmast av spekulerande karaktär. Den konkreta forskningsfråga som är kopplad till responsen är:

- Vad tar eleverna fasta på i sin respons?

Derivativ litteratur

Att jag hellre använder begreppet derivativt skrivande och derivativ litteratur än fanfiction beror på att det senare begreppet kanske borde förbehållas fans. Fanfiction bygger på fingranskning av källtexten, som läses upprepade gånger, och att man sätter sig in i textens universum; det är hart när omöjligt att uppbringa i ett skolasammanhang. Dessutom finns risker med att ta in marginella fenomen i klassrummet. Förmodligen ses det inte med blida ögon av en del hängivna fans. Lockelsen med subkulturen ligger väl i att man sysslar med någonting som mainstreamsamhället inte har koll på. Därför tror jag inte, till skillnad från flera fanfictionforskare, på att kopiera fanfiction rakt av, utan snarare på att utarbeta en variant av det.

Derivativ litteratur är ett begrepp som behöver förtydligas. Texten är ett derivat av något. Det skulle kunna tolkas på olika sätt. En vid tolkning skulle innebära att all litteratur betraktas som derivativ eftersom alla författare påverkas, medvetet eller omedvetet, av tidigare litteratur. En sådan tolkning gör begreppet aningen urvattnat. En snäv tolkning skulle i stället kunna innebära att derivativ litteratur bygger på en eller flera tydligt urskiljbara källtexter. På så vis begränsas begreppets omfång betydligt. Det är i den senare bemärkelsen jag använder begreppet.

Var den derivativa litteraturen tar sin början är naturligtvis svårt att svara på. Ett tidigt exempel är John Lydgates *The Siege of Thebes* från 1421 som är en vidarediktning på Chaucers *Canterbury Tales* (Derecho 2006, s. 66). Ofta har genren använts med samhällskritiska förtecken. De första publicerade kvinnliga författarna på engelska skrev derivativ litteratur som ett sätt att kritisera såväl källtext som det manliga sättet att skriva på (67). Ett känt någorlunda modernt exempel är *Wide Sargasso Sea* av Jean Rhys från 1966, som är skriven som en förhistoria till *Jane Eyre*. Romanen problematiserar och fördjupar bilden av Brontës galna kvinna på

vinden. Att skriva derivativt kan vara ett sätt för undertryckta och marginaliserade grupper att vädra sina åsikter på. Men den derivativa litteraturen behöver förstås inte heller ha en tydlig samhällskritisk udd; den kan t.ex. också vara ett sätt att korrigera bilden av en karaktär i en roman. Pastor Gregorius, som porträtteras tämligen ofördelaktigt i Söderbergs *Doktor Glas*, får t.ex. upprättelse i Bengt Ohlssons version.¹

Fanfiction

Fanfiction kan betraktas som en undergenre till derivativ litteratur.² Eftersom jag använder en del begrepp hämtade från fanfictionvärlden och dessutom diskuterar forskning om fanfiction kan en förklaring av och information om fenomenet vara på sin plats.

Fanfiction är skrivande där fans använder medienarrativer och populärkulturella ikoner som inspiration för sitt eget skapande. Skrivandet kan ta sig olika uttryck. Författarna skapar nya karaktärer, utvecklar nya relationer mellan karaktärer som redan existerar i originalberättelsen och/eller expanderar intrigen genom att berätta om karaktärernas bakgrund/framtid (Black 2006, s. 172). Ett viktigt begrepp är *kanon*, av Pugh beskrivet som "the source material accepted as authentic and, within the fandom, known by all readers" (2005, s. 26). Det är en delad kunskap som kan jämföras med myter och folksagor. Vad som ska ingå i kanon är emellertid inte helt klart. För vissa konservativa Jane Austen-fans räknas endast romanerna till kanon, medan filmerna för andra också räknas dit. Det är dock ett viktigt begrepp eftersom skribenterna bedöms efter hur de förhåller sig till kanon (Busse & Hellekson 2006, s. 10). Värt att notera är att *kanon* alltså används på ett annat sätt än det traditionella där begreppet står för kulturuttryck som, av olika skäl, betraktas som mer värda än andra.

Liksom för derivativt skrivande är det problematiskt att fastställa när fanfiction som fenomen startade; det beror på vad man lägger i begreppet. En ny era påbörjades dock i och med att popu-

¹ En djupare diskussion om derivativ litteratur förs i kapitel 4, "En mosaik av citat", som handlar om intertextualitet.

² För mig är skillnaden mellan fanfiction och derivativ litteratur i stort att fanfiction skrivs av amatörer. Andra, t.ex. Pugh (2005, s. 25) använder begreppet fanfiction även för litteratur skriven av professionella författare. Jag tycker dock att det blir lite märkligt att hävda att t.ex. Joyce skrev fanfiction.

lärkulturella science fiction-serier som *Star Trek* började sändas på sextiotalet (Pugh 2005, s. 19). Det var huvudsakligen kvinnor som skrev fanfiction utifrån TV-serierna. En förklaring flera forskare tagit upp är att seriernas ganska stereotypa karaktärer behövde bli mer komplexa (se t.ex. Pugh 2005, s. 19; Jenkins 1992; Bacon-Smith 1992). Skrivandet fungerade på så vis som en form av motstånd. På nittiotalet blev fanfiction, som fram till dess mestadels spridits genom olika fanzine, en internetföreteelse. Sedan dess har fenomenet fått stor spridning och numera kan vem som helst läsa och skriva fanfiction.

Det finns en hel del olika undergenrer.¹ Vissa av dem använder jag i analysen. Jag utgår från ett antal av de undergenrer som Jenkins (1992, s. 162-178) och Pugh (2005) redogör för.² Jenkins tar upp tio olika, men en del av dem är irrelevanta för min studie, inte minst eftersom de bygger på fanfiction med TV-serier som källtexter, och tas därför inte upp.³ Dessutom är det endast de uppräknade undergenrerna nedan som finns företrädade i mitt material. Pugh (2005) använder begrepp som även brukas bland fans. I de fall termerna överlappar kommer jag därför att använda hennes begrepp.

Saknad/fryst scen: I en saknad scen fylls ett tomrum i undertexten i. Det kan vara en scen som det hänvisas till eller också en scen som skribenten tycker borde finnas. I en fryst scen avstannas skeendet i en scen och tomrummet fylls i.

Utökad tid: Tidslinjen expanderas, antingen genom en förhistoria till källtexten (*prequel*) eller genom en uppföljning till källtexten (*sequel*).

Perspektivskifte: Historien berättas ur en annan karaktärs perspektiv än i källtexten.

¹ Jenkins (1992) och andra fanfictionforskare använder begreppet undergenre (*subgenre*), vilket väl egentligen bättre beskriver olika typer av fanfiction, t.ex. litfic och RPL (se förklaringar till begreppen nedan). I stället handlar det om hur intertextualiteten artikuleras. Därför skulle begreppet artikulationssätt möjligen kunna användas, men då det är något otydligt väljer jag att hålla fast vid begreppet undergenre.

² På fanficsajter kategoriseras texterna ofta med hjälp av ett bedömningssystem liknande det man kan finna på filmer i USA där olika bokstavsbeteckningar står för grad av vuxenmaterial. Denna indelning vore möjligen logisk även för mig men eftersom eleverna inte skrivit noveller med sådana inslag skulle den indelningen bli meningslös.

³ Vissa av begreppen känns också förlegade. Pughs (2005) begrepp är mer uppdaterade, men risken finns förstås att även vissa av dem är avlagda; det går snabbt i det nya medielandskapet.

AU: Står för *Alternate Universe* (kallas ibland *what if*). Historia där författaren tar sig stora friheter i förhållande till källtexten och skapar en alternativ värld (som inte stämmer överens med kanon).

Vissa undergenrer som inte finns representerade i mitt material är emellertid så vanliga eller omtalade att de förtjänar ett omnämnande.¹

Slash: Historia med en homoerotisk eller homosexuell relation mellan två manliga karaktärer. När det i stället handlar om kvinnliga karaktärer kallas det ibland *femslash*.

Crossover: Historia där karaktärer från två olika fandomar ingår.

RPF: *Real Person Fiction*. Historia där verkliga personer är karaktärer.

Litfic: Fanfiction baserad på litterär förlaga.

På senare år har fanfiction fått en hel del uppmärksamhet, inte minst från akademiskt håll. 1992 publicerades medieforskaren Henry Jenkins' banbrytande verk *Textual Poachers. Television Fans & Participatory Culture*. Jenkins tillhör den första generationen forskare som tog sig an fenomenet. Det handlade om etnografiska studier där fansen stod i centrum. Senare har intresset ökat inom akademien och perspektivet har förskjutits. Fansens produkter har rönt alltmer intresse från forskarvärlden.

Gemensamt för många fanfictionforskare är, skulle jag vilja hävda, ett tämligen okritiskt hyllande av fenomenet.² Det beror i viss mån på att man har fascinerats över hur den lilla människan kan sätta sig upp emot storfinansen. Man har också påmint om att texter inte behöver vara statiska, isolerade objekt utan snarare utsatta för ständig förändring (Thomas 2011, s. 6). Hyllningarna beror förmodligen också på att man insett att fansen faktiskt arbetar med *literacy* på fullkomligt frivillig basis; de torde lära sig läsa och skriva bättre. Tilltalande, inte minst för skolans vidkommande, är också den omsorgsfulla bearbetningen innan publicering och dessutom responsfunktionen. Fanfiction inbjuder till grundlig genomgång av texter. På många nätsidor kan man lämna in sin text som *work in progress*, för att få den workshoppad. Dessutom rekommenderas att man använder en *beta reader*, betaläsare, som går igenom både innehåll och

¹ Det finns förstås många fler, men min avsikt är endast att ge några exempel. För fler undergenrer och fanfictionbegrepp, se Pugh (2005, s. 242 ff.). Hon har sammanställt en tämligen diger ordlista.

² Det är först de allra senaste åren man kan skönja en viss reservation mot hyllningskörerna.

språk innan publicering. Den minutiösa granskningen av texten och det egna skapandet kan bidra till en större medvetenhet om språket. Skribenterna kan få upp ögonen för texters uppbyggnad och hur de kan laborera med sitt språk. De kan tillägna sig metakunskap och lära sig reflektera över sitt och andras skrivande.

Tidigare forskning

Det skönlitterära skrivandet på gymnasiet har inte rönt speciellt stort intresse från forskarvärlden. Det är om inte en blind fläck så i alla fall i det närmaste obeforskat, vilket väl säger något om det skönlitterära skrivandets status på gymnasienivå. Örjan Torell (1998) slår dock ett slag för kreativt skrivande i litteraturundervisningen i en kort artikel men då handlar det om högskolan. Han har låtit studenter närma sig litteraturhistorien genom kreativt skrivande. Vid sidan av läsningen har de skrivit t.ex. romantiska dikter och upplysningsdikter. Då det handlar om pastischer finns risken att företaget blir en aning oseriöst, men Torell menar att epok- och genrepastischer förmodligen skulle kunna passa även på gymnasienivå.

Naturligt nog är det flera forskare som har ägnat sig åt gymnasieskrivandet i stort. Catharina Nyström (2000) fastställer att eleverna skriver i få genrer. De vanligaste genrer som framträder i hennes material är utredande uppsats, faktaredovisning, berättelse och bokrecension. De två förstnämnda är skolinterna, d.v.s. genrer som endast förekommer i skolan. Det verkar inte ske någon direkt genreprogression, möjligen undantaget av rapporten, en genre många av eleverna har uppenbara svårigheter att bemästra vilket får dem att lägga in narrativa avsnitt. Det visar sig också att skrivandet på studieförberedande och yrkesförberedande program ser väldigt olika ut. De förra skriver i flera genrer, vilket de, inte minst, har nytta av på det nationella provet. De senare skriver i färre genrer som dessutom oftare är skolinterna. I analysen av elevernas berättande texter konstateras att de allra flesta av berättelserna är kronologiskt uppbyggda, handlar om ett avslutat skeende, har få person- och miljöskildringar och återger tal relativt sparsamt. Sammantaget kan man nog säga att berättelserna inte är speciellt komplexa, åtminstone inte formmässigt. Det framgår inte om eleverna fått någon explicit undervisning om narrativt skrivande, men av resultaten att döma verkar det tveksamt.

Även Johan Elmfeldt och Per-Olof Erixon (2007) diskuterar gener i sin studie om hur mediekulturella förändringar påverkar skrivande och skrivundervisning. Det visar sig att elever och lärare har olika syn på vad begreppet betecknar. Lärarna använder ett statistiskt genrebegrepp med traditionella litteraturvetenskapliga termer medan eleverna utgår från populärkulturella genrebeteckningar, ofta från filmens värld. De talar olika språk. Det finns, skriver författarna, ett spänningsfält i skrivundervisningen mellan å ena sidan officiella normer och krav och å andra sidan en expressiv diskurs. Medieteknologiska och mediekulturella förändringar innebär att det har skett ett närmande mellan det offentliga och det privata. Det märks inte minst i elevernas berättande texter där oftast filmer men även andra medier, såsom datorspel, ger inspiration både form- och innehållsmässigt. Det ses som ett problem av lärarna i studien men författarna menar att elevernas texter ingår i det samtida medielandskapet där ”hybridiseringar, överskridanden och brytningar” kan betraktas som villkor för alla texthandlingar (220).

Suzanne Parmenius Swärd (2008) har en något annan infallsvinkel när hon i sin avhandling ställer sig på elevernas sida och försöker förstå hur de uppfattar skrivande och skrivuppgifter i gymnasiet. Hon efterfrågar processororienterat skrivande och genrepedagogik. En stor brist, skriver Parmenius Swärd, är att undervisning om skrivande lyser med sin frånvaro. Eleverna förväntas själva lista ut hur de ska gå till väga. Deras sociokulturella bakgrund och föräldrarnas förmåga att hjälpa till bestämmer hur väl de lyckas. Den eventuella skrivutveckling eleverna upplever har inte skolan del i då de tvingas utvecklas på egen hand. Elevernas processer tas inte tillvara utan det finns i stället en tydlig produktorientering. I bedömningen av deras uppgifter är fel och brister i centrum i stället för utveckling, vilket leder till ett skolskrivspel för att skydda självet. Eleverna skriver för läraren och vågar inte ta risker utan blir instrumentella uppgiftslösare. Parmenius Swärd efterlyser skrivande som har en funktion och utmanande uppgifter med autentiska mottagare som bryr sig om innehållet. Svenskan ska, skriver hon och tar stöd av norska skrivforskare, ses som en arena för kulturskapande.

Annette Kronholm-Cederberg (2009) tar sig an skrivandet ur ett annat perspektiv när hon undersöker lärarrespons på ett svensk-

språkigt gymnasium i Finland. Ett tydligt resultat är att lärarnas kommentarer till största delen handlar om påpekanden om brister. Det kan i viss mån förklaras med att lärarna inte ger respons under processens gång utan responsen är, liksom i Parmenius Swärds (2008) studie, helt produktorienterad. Skrifthändelserna blir rutinserade vilket fossiliserar en skriftpraktik där skribenten skriver strategiskt och instrumentellt för att få högt betyg men kanske också för att undvika lärarens negativa kommentarer. Det leder i värsta fall till att eleven inte vågar utmana konventionerna och skriva nyskapande och kreativt. I likhet med Parmenius Swärd (2008) intar Kronholm-Cederberg (2009) ett elevperspektiv. Det framgår att flera av eleverna i studien har svårt att förstå lärarnas kommentarer. Det finns olika hinder för dialogiciteten att realiseras: lärarens slarviga handstil, mer eller mindre vedertagna korrekturförkortningar och dunkla svepande kommentarer om brister. När eleverna väl förstår responsen intar de en av två positioner: det villiga godkännandet eller det nödvändiga motståndet. Kronholm-Cederberg (2009) efterfrågar elektronisk respons som ett sätt att få en monologisk responskultur där fel och brister står i centrum att bli dialogisk och mångstämmig. Elevresponsen kan med datorns hjälp bli en naturlig del av responspraktiken, inte minst för att utjämna den asymmetriska maktbalansen mellan lärare och elev. I studien lyser elevresponsen nämligen med sin frånvaro, vilket Kronholm-Cederberg beklagar.

Maria Westman (2009) undersöker skrivandet i en byggklass och en omvårdnadsklass under ett läsår. Hon kommer fram till att klasserna inte skriver speciellt mycket. Ingen av klasserna skriver argumenterande eller reflekterande, vilket Westman efterlyser. Det skrivande som sker ser olika ut mellan klasserna, särskilt i karaktärsämnen. Byggelevernas texter är enkla och handlar ofta om att fylla i luckor eller rutor. Omvårdnadselevernas skrivande är mer varierat. Men för både bygg- och omvårdnadseleverna gäller att den skrivkompetens de oftast kommer i kontakt med går ut på att lagra och strukturera kunskap med text genom att exempelvis kryssa i rätt svarsalternativ på en fråga eller att kopiera vad läraren skriver på tavlan. En annan skrivkompetens eleverna möter, om än sällan, är att konstruera textvärldar. Det är något eleverna är bekanta med sedan tidigare vilket också innebär att de lyckas väl.

Westman (2009) tror att det narrativa skrivandet kan vara ett sätt för elever att ta sig in i nya obekanta områden. Även elevernas privata skrivande i skolan tas upp. Skrivandet har ofta en kommunicerande funktion, vilket det skolstyrda skrivandet inte har. Westman (2009) anser därför att denna typ av skrivande gärna kan lyftas in mer i skolskrivandet.

Den forskning som beskrivits hittills handlar om skrivande och respons på skrivande. Men i min undersökning är också elevernas läsning av skönlitteratur viktig. Det finns en hel del svensk och utländsk forskning om litteraturreception på gymnasiet. Två avhandlingar är av särskilt intresse för min framställning eftersom båda tar upp elevernas svårigheter att läsa den litteratur lärarna erbjuder.

I Annette Årheims (2007) *När realismen blir orealistisk* tas romaner med sanningsanspråk upp, en genre eleverna i studien är väl bekanta med och uppskattar. Vid läsning av fiktionslitteraturen skapas en sanningspakt mellan författare, text och läsare. Inte minst paratexterna – bokomslag, för- och efterord, marknadsföring – bestämmer receptionen. Den mediekritiska diskussionen behövs, menar Årheim (2007), om denna typ av litteratur ska användas i skolan. Annars finns risk att fördomar reproduceras. Elevernas vana vid denna typ av litteratur förklarar deras uppenbara problem att skapa mening i *Thérèse Raquin* av Émile Zola. Årheims (2007) förklaring är att de är präglade av samtidens medieformer. Eftersom romanen inte kontextualiseras blir textens litteraritet ett överstigitligt hinder. Symboler tolkas bokstavligt och de realistiskt återgivna detaljerna stör; eleverna ser dem som orealistiska. Realism för eleverna betyder verklighetstroget, sant, och är inte ett litterärt grepp eller en litteraturhistorisk epok.

Christina Olin-Scheller (2006) finner liknande mönster bland sina informanter. I *Mellan Dante och Big brother* undersöker hon gymnasieelevers förhållande till fiktionsläsning. Den litteratur skolan erbjuder kolliderar allt som oftast med elevernas allmänna och litterära repertoarer. Eleverna är inte tillräckligt tränade läsare för att kunna ta till sig de romaner och filmer som används i undervisningen. När eleverna själva får välja är det andra typer av texter som står i fokus. För pojkarnas del står det skönlitterära läsandet inte högt i kurs. De väljer i stället ergodiska texter (datorspel) och filmer, inte minst för att det är en del av deras identitetsbygge att

vara "filmmänniska" eller "datornörd". Det finns dock en skönlitterär genre som även flera av pojkarna tilltalas av: fantasy. Främst är det hjältehistorier de fascineras av. Flickornas läsning av fiktionstext utgår från ett bredare spektrum. Faktion eller dokuromaner, ofta melodramatiskt berättade med kvinnliga huvudkaraktärer, går hem hos många av flickorna. För att en skönlitterär skildring ska locka dem krävs att den är verklighetstrogen. Faktionsromanerna fyller den funktionen, något som i viss mån även kan sägas om fantasyromaner vilka ofta har väl utmejslade person- och miljöbeskrivningar och därför känns verkliga för eleverna.

Årheims (2007) och Olin-Schellers (2006) avhandlingar är intressanta för min studie. Båda undersökningarna visar att elever verkar ha svårt att ta till sig och förstå gestaltande skönlitteratur. Främmandegörande litterära grepp skapar svårigheter för eleverna som är vana vid andra typer av texter. Men kanske kan skrivandet vara ett sätt att komma in i fiktionen.

Bilden som framträder av såväl skrivande som läsning på gymnasiet är i de flesta av de redovisade undersökningarna tämligen mörk. Det kan ses som en utgångspunkt för min studie. Situationen är genomlyst. Min förhoppning är dock att denna uppsats ska kunna nyansera bilden av skrivande och läsning i gymnasieskolan.

Disposition

I kapitel två redovisar jag material och metod. Här ges också en detaljerad genomgång av hur undervisningsprojektet gått till. Det tredje kapitlet ägnas åt de sex romaner som fungerat som källtexter för elevernas noveller. Därefter följer tre empiriska kapitel. Kapitel fyra, "En mosaik av citat", handlar om hur eleverna använder källtexten. I kapitel fem, "Berättelsens byggstenar", visas hur eleverna berättartekniskt gått till väga. Det sjätte kapitlet, "Respons i teori och praktik", handlar om elevernas responsgivande. Uppsatsen avslutas med en diskussion av skrivundervisning och det estetiska skapandets förutsättningar. Slutligen redogör jag för några idéer för fortsatt forskning.

Uppsatsen är något okonventionell i sin disposition såtillvida att det inte finns något renodlat teorikapitel. I stället inleds varje empiriskt kapitel med teorigenomgång där också en del tidigare forskning redovisas.

2 MATERIAL OCH METOD

Efter en kort genomgång av skolan som studien genomförts i och de elever som figurerar i min text fortsätter kapitlet med en beskrivning av undervisningsprojektet som bildat utgångspunkt för forskningsuppgiften. Därefter redogör jag för materialet jag utgår från och för vilka analysmetoder jag använt. Kapitlet avslutas med en metoddiskussion.

Skolan och eleverna

Studien har genomförts i en medelstor stad i södra Sverige i en klass på det samhällsvetenskapliga programmet. På skolan fanns vid tiden för undersökningens genomförande följande program: byggprogrammet, estetiska programmet, naturvetenskapliga programmet och samhällsvetenskapliga programmet.¹ Skolan har de senaste åren varit populär varför intagningspoängen varit höga. Det innebär att nivån är tämligen hög. De flesta av eleverna, åtminstone på de teoretiska programmen, har högutbildade föräldrar.

Majoriteten av klassens elever läste den samhällsvetenskapliga inriktningen, men det fanns också ett litet antal elever som valt inriktningarna språk, ekonomi eller kultur. Klassen var relativt heterogen, vilket också betydde en del för sammanhållning och stämning, inte minst i inledningen av gymnasietiden. Den värsta turbulensen hade dock lagt sig när undersökningen genomfördes, i år två. Klassens elever verkade ha accepterat att de är olika som personer och ett visst lugn hade infunnit sig. Många av eleverna är intresserade av samhället och många har väldigt höga ambitioner.

¹ Sedan dess har byggprogrammet flyttats; det finns numera endast studieförberedande program på skolan.

Det har förstås stor betydelse för undersökningen, både för genomförandet och för resultaten. För det första är projektet anpassat för elevgruppen. På ett annat program, i en annan stad, i en annan klass, skulle undervisningsförloppet behöva se annorlunda ut. För det andra har det betydelse för generaliserbarheten. Vilken bakgrund eleverna har är av oerhört stor vikt för hur de lyckas. Samma sak gäller kontexten. Det innebär att jag måste vara försiktig med att använda min undersökning som underlag för allmänna resonemang om *hur det är*. Studien kan emellertid visa *hur det kan vara*. Det är trots allt så att högpresterande, ambitiösa elever med mycket utbildningskapital finns i svenska skolor. Också. Det kommer dock inte så ofta fram i den mediala och politiska debatten där problem och misslyckanden, med större nyhetsvärde och polemisk potential, står i centrum.

Undervisningsprojektet

Projektet genomfördes under en tioveckorsperiod, alltså ungefär en halv termin. Följande moment ingick: litteraturläsning, litteraturhistoria, kreativa skrivövningar, narratologi, litteraturreception, novellförfattande, responsarbete och reflektion.

Eleverna fick välja en av sex romaner: *Kalloccain* av Karin Boye, *Främlingen* av Albert Camus, *Stäppvargen* av Herman Hesse, *Kvinnor och äppelträd* av Moa Martinson, *Räddaren i nöden* av J.D. Salinger eller *Mot fyren* av Virginia Woolf. Romanen läste de på egen hand, men de diskuterade också i grupper vid två tillfällen. Grupperna fungerade senare som responsgrupper för skrivandet. Jag ville inte styra dem för mycket i valet av roman vilket innebar att grupperna blev olika stora. Jag utgick från Løkensgard Hoels rekommendation att responsgrupper bör innehålla mellan tre och fem deltagare (2001, s. 107). Det skulle senare visa sig att tre var för lite. I en av grupperna med tre medlemmar var en elev frånvarande mycket under projektets gång, vilket fick stora återverkningar på gruppens diskussioner.

I inledningen av projektet diskuterades och problematiserades kanonbegreppet.¹ Eleverna fick stifta bekantskap med derivativt

¹ Eftersom projektet innehåller kanoniserade verk ansåg jag att en problematisering av kanon kunde vara på sin plats. Dessutom används begreppet i fanfictionvärlden på ett annorlunda sätt än det gängse (se sid. 14), vilket skulle kunna förbrylla eleverna.

skrivande, särskilt fanfiction. Under projektets gång fick de syssla en del med litteraturhistoria för att underlätta romanläsningen. Ett antal lektioner vigdes åt information om och diskussioner kring modernism, existentialism, arbetarlitteratur och dystopi. Under dessa lektioner fick de också arbeta med kreativa skrivövningar där isbergsteknik, inre monolog och miljöbeskrivning tränades. Narratologiska begrepp togs upp och även begrepp som används inom fanfictionkulturen. Att eleverna behöver lära sig språkvetenskapliga begrepp, ett metaspråk, har tagits upp av t.ex. Hansson (2008). Jag skulle vilja hävda att även ett litterärt metaspråk är önskvärt, inte minst för att konkretisera diskussioner i responsgrupper. Vid två tillfällen diskuterade eleverna i grupp de romaner de läste.

Eleverna fick sedan påbörja skrivandet. Det skedde i en av skolans datorsalar, ett gammalt skyddsrum i källaren med gallerförsedda fönster. Lokalen är knappast optimal för kreativt arbete, men en hel del av skrivandet skedde också i hemmet. Efter några lektioners skrivande samlades eleverna i grupperna de tidigare tillhört för en första responsomgång. De utgick från ett material med narratologiska begrepp och termer hämtade från fanfiction (se bilaga 1). Det andra utkastet lästes och kommenterades skriftligt av en responsgivare. Det tredje utkastet var det slutgiltiga. Därefter fick eleverna läsa varandras texter och kommentera. Responsgruppsarbetet innebär att texterna får en kommunicerande funktion med fler personer än läraren som mottagare. Den typen av skrivuppgifter har efterlysts av t.ex. Westman (2009) och Parmenius Swärd (2008).

Slutligen skrev eleverna under en lektion en reflektion över projektet. Reflektionen var delvis styrd; jag hade skrivit upp några teman som de skulle försöka få med.

Eleverna fick reda på att inte bara novellerna, utan även responsen och reflektionen, skulle bedömas.¹ Novellerna har dock värderats högre, något eleverna varit medvetna om. Anledningen till att novellerna varit i fokus vid bedömningen är att jag sett novellerna som den huvudsakliga uppgiften. Eleverna har också arbetat med dem under relativt lång tid. Dessutom behandlar såväl respons som reflektion novellskrivandet. Att eleverna varit medvetna

¹ Jag har valt bort att diskutera betygsättning i uppsatsen eftersom det, om än intressant, är något av ett sidospår.

om att novellerna värderats högre än de andra delarna kan ha påverkat elevernas resultat; om de t.ex. fått reda på att responsen skulle värderas högst skulle de förmodligen ha lagt mer krut på den.

Material

Det huvudsakliga materialet är elevernas noveller. De utgör primärmaterial. Sekundärmaterialet består av den skriftliga responsen, den skriftliga reflektionen, romanerna, intervjuer, observationsanteckningar, skriftliga övningar inför novellskrivandet samt loggböcker. Allt material har emellertid inte använts i uppsatsen.

Novellerna

Instruktionen eleverna fick inför skrivandet var att utgå från källtexten för att sedan skriva en egen novell (se bilaga 2). Innan dess hade de under lektionstid fått ta del av exempel på undergenrer till fanfiction. Friheten var relativt stor, men kopplingen till källtexten skulle ändå vara stark. Om de ville skapa en extra karaktär (OC – *original character*) fick de göra det. Om de ville skriva en *what if*, d.v.s. ändra på skeendet, stod det dem fritt att göra det. Man skulle också kunna tänka sig att jag i instruktionen inför novellförfattandet tydligare styrde deras texter så att de blev mer mimetiska. Eleverna skulle kunna försöka sätta sig in i huvudet på författaren och söka efterlikna stilen. De skulle kunna försöka fånga författarens stämning, hans/hennes speciella sätt att konstruera meningar eller använda ord. Sajter för litfic, särskilt de som tillägnas Austen och Pratchett, har tydliga krav på att skribenterna strikt ska hålla sig till källtexten. Risken finns dock att det bara blir en stilövning. Det är förstås också kreativt men kan förmodligen ändå verka hämmande för somliga. Att begränsa elevernas möjligheter att välja vore därför svårmotiverat och fel. Längden bestämdes till mellan tre och fem sidor. En längre novell vore förstås att föredra ur analysynpunkt, men eftersom svensklärarens rättningsbörda är tung krävdes en begränsning då tanken är att projektet ska vara genomförbart även i andra klasser än den undersökta.

Att det var just en novell eleverna skulle skriva – man skulle kunna tänka sig även andra genrer – beror på att det är en genre de var bekanta med och att formatet är praktiskt: en novell har vanli-

gen ett avslutat förlopp.¹ Dessutom är den klart dominerande fanfictionengenren novell. Valet föll sig således naturligt.

Novellerna analyseras på olika sätt. Intertextualiteten undersöks i kapitlet "En mosaik av citat". Främst utgår jag från Genettes transtextualitetsteori.² Även en del begrepp hämtade från fanfictionkulturen används i analysen. Främst är det Jenkins' (1992) och Pughs (2005) olika undergenrer som tas i bruk. I det andra empiriska kapitlet med novellerna i fokus, "Berättelsens byggstenar", utgår jag från narratologiska teorier, främst om karaktärer och fokalisering.

Skriftlig respons

Huvudsakligen analyseras elevernas skriftliga respons. Den är dock präglad av att eleverna vid den muntliga responsen utgick från ett material som jag tagit fram med olika punkter som de kunde ta upp. Risker med responsscheman är att materialet styr eleverna för mycket och punktformen kan innebära att även responsen skrivs i korta punkter. Och, eftersom eleverna är intresserade av att lösa uppgiften så som läraren föreskrivit för att få höga betyg, kan man ana att de ser responsschemat som tvingande. Men att låta eleverna ge respons utan att veta vad de bör tänka på var ändå inte att föredra, ansåg jag. Duktiga elever, som är vana vid responsgrupper, klarar det möjligen, men för att alla skulle få samma chans valde jag alltså det första alternativet.

Det jag är intresserad av vad gäller responsen är i första hand responsgivarens roll men också hur eleverna tar till sig av responsen. För att analysera den skriftliga responsen utgår jag huvudsakligen från en modell av Simmons (2003), där responsen delas in i olika kategorier. Även texttriangeln, Løkensgard Hoels (2001) modifierade modell, används i viss mån och en del begrepp hämtade ur sociointeraktiva teorier.

Skriftlig reflektion

Under en lektion fick eleverna skriva en reflektion över projektet. De ämnen jag ville att de skulle behandla var allmänna tankar om arbetet med projektet, hur de resonerat inför och under skrivandet,

¹ Under A-kursen genomfördes ett novellprojekt med läsning, analys och författande av novell.

² Analysverktygen presenteras mer ingående i de empiriska kapitlen.

responsen och val av roman. Man kan ifrågasätta om reflektionen ska styras. Risken finns att eleverna bara svarar på frågorna; på så vis är det inte fråga om reflektion i egentlig mening. Men eftersom jag ville få eleverna att ta upp specifika frågor och att det snarare handlar om teman än direkta frågor anser jag att styrningen underlättar för eleverna. Reflektionen används som hjälp i analyserna i de tre empiriska kapitlen där elevernas egna utsagor kan belysa andra aspekter än de texterna ger och på så vis bidra till ökad förståelse.

Romanerna

De romaner som ingått i projektet är att betrakta som höglitterära.¹ Man kan nog också påstå att flera av dem ingår i något slags skolkanon (jfr Persson 2007, s. 9); det är åtminstone inte några kontroversiella val. Man skulle kunna tänka sig att välja andra typer av texter, t.ex. TV-serier. På så vis närmar man sig fanfiction ännu mer. Eleverna skulle själva kunna få välja källtext. Olin-Scheller (2006) pläderar för att elevernas egna texter bör få komma in i undervisningen; jag är benägen att hålla med. Fanfiction bygger dock på att det är just *fans* som skriver, vilket ofta innebär att de har läst eller tittat på källtexten ett stort antal gånger. Att den hängivenheten ska infinna sig i ett projekt av detta slag är möjligen en väl utopisk tanke.

I Årheims (2007) avhandling framkommer att eleverna har svårt att förstå Zolas roman *Thérèse Raquin*. Ett alternativ skulle vara att utgå från 1800-talsromaner för att undersöka om skrivandet skulle kunna hjälpa eleverna att ta till sig romanerna. Men då skulle uppsatsen snarare handla om litteraturreception än skrivande. Dessutom vore en jämförelse med Årheims studie av ringa värde; det handlar om olika elever, olika förutsättningar, olika situationer. Receptionen sker i en social kontext.

Att jag valt 1900-talsromaner i stället beror på att jag ville att eleverna i sitt skrivande skulle kunna använda diverse litterära grepp, som inre monolog. Det är också anledningen till att jag valt romaner med, i högre eller lägre grad, modernistiska drag; dessa kan fungera som inspirationskällor för elevernas eget experimenterande.

¹ Se kap. 3 för en utförligare genomgång av de sex romanerna.

rande. Det är ett medvetet val att flera av romanerna kan betraktas som relativt svåra eller utmanande; valet av romaner är anpassat till undervisningsgruppen.

Intervjuer

Jag har intervjuat sex elever. Intervjuerna är att betrakta som halvstrukturerade (Kvale 1997, s. 117). Jag har utgått från intervjuguiden som anpassats efter de olika informanterna. Intervjuerna har spelats in. I direkt anslutning till intervjutillfället har jag skrivit intervjusammandrag.

Efter den skriftliga reflektionen blev jag nyfiken på en del av elevernas nedskrivna tankar. Urvalet gjordes alltså utifrån reflektionen. Allra bäst skulle förstås ha varit att intervjua alla elever, men det skulle ta alldeles för lång tid. Dessutom var syftet med intervjuerna att fördjupa en del resonemang i reflektionerna. Det är också anledningen till att endast de delar som används har transkriberats. Elevernas kommentarer har anpassats till skriftspråksnorm. Paus i talet har markerats med tre punkter.

Övrigt material

Efter flera av lektionerna antecknade jag vad som hänt under lektionen, vad vi gjort, hur det gick och allmänna funderingar. Oftast var det reflektioner om hur undervisningen togs emot och hur eleverna genomfört de olika skrivövningarna. Jag var dock, tvingas jag tillstå, mest flitig i inledningen av projektet. När eleverna påbörjat skrivandet antecknade jag inte längre.

Skrivövningarna samlades in. Den första uppgiften bestod i att medelst isbergsteknik skriva en dialog mellan ett grälände par där anledningen till grälet skulle gömmas i undertexten. Den andra uppgiften tränade inre monolog. Eleverna skulle föreställa sig att de satt på ett tåg och läste en bok men ständigt stördes av vad som pågick i vagnen. Texten skulle innehålla olika röster blandade med den inre monologen (ungefär som hos Joyce). I den tredje uppgiften skulle en karaktär beskriva sin väg hem från skolan och använda miljön för att gestalta sinnesintryck (som i Lagerkvists novell "Far och jag"). Eleverna fick också skriva reflekterande texter där de redogjorde för svårigheter och vinster med de olika skrivsätten. De reflekterande texterna skulle också tjäna som förberedelse inför

den större skriftliga reflektionen. Eleverna fick begrunda Kent Larssons (1995, s. 18) fina definition av reflektion: ”Man söker, prövar, granskar, begrundar, ifrågasätter och försöker den vägen vidga och förändra sin förståelsehorisont”.

När eleverna började skriva på novellerna förde de loggbok över hur skrivandet framskred. I slutet av lektionerna bad jag dem reflektera över vad de gjort under lektionen och vilka tankar om skrivandet som uppkommit. Det visade sig dock att de flesta skrev väldigt kortfattat. Det är emellertid inte speciellt förvånande. Instruktionen var inte speciellt tydlig och tiden eleverna fick var i knappaste laget. Ett par elever skrev dock sina loggböcker hemma; de texterna blev mer reflekterande och diskuterande.

Det övriga materialet används inte i uppsatsen. Det skulle ha varit intressant att t.ex. använda observationsanteckningarna för att ge bilder av undervisningen, men av utrymmesskäl har jag avstått. Utrymmesskäl är också anledningen till att resten av det övriga materialet inte använts i uppsatsen.

Metoddiskussion

Mitt övergripande syfte, hur undervisningsprojektet förlöper, undersöks främst genom analys och tolkning av texter av olika karaktär. Det är således ett hermeneutiskt förfarande.

Undersökningen tangerar aktionsforskning. Jag genomför ett projekt som i viss mån kan beskrivas som ett förändringsarbete. Jag vill förändra synen på det skönlitterära skrivandet i skolan. Men aktionsforskning innebär att man utgår från ett problem som man tillsammans med informanterna löser; de blir medforskare. Det blir de inte i min studie.

Undersökningen ska också betraktas som etnografisk. Det ställs dock en del krav på en rent etnografisk studie. Följande krav anges i Blåsö (2004, s. 52, efter Flowerdew 2002): Deltagarperspektiv, teori och hypoteser ska inte styra från början utan utvecklas under tiden, material från autentiska miljöer, triangulering (d.v.s. flera olika material och metoder), materialinsamling under längre tid, analysmetod i flera steg av kategoriseringar och deltagarkontroll. Svårast att uppnå i en licentiatuppsats är nog att samla material under en längre tid. Tiden för insamling är med nödvändighet begränsad. Den sista punkten har också varit omöjlig att

uppfylla då klassen som undersökningen genomfördes i avslutade sin gymnasietid innan texten hunnit färdigställas.

De flesta av punkterna uppfyller jag dock i högre eller lägre grad. Men jag har inga ambitioner att uppfylla alla varför jag, liksom Blåsjö, väljer att beskriva det som en etnografisk *ansats*. Jag följer en process och ett antal människor, en gymnasieklass, och försöker beskriva vad som sker. I vissa etnografiska studier, inte minst inom fanforskningen, ses deltagarperspektivet som oerhört viktigt och forskaren slår mynt av att befinna sig på samma nivå som sina informanter. På senare år är det mer regel än undantag att fanforskaren inleder med att intyga att han/hon är fan själv och därmed får tillträde till miljöer och även tankar som ett icke-fan inte kan få.¹ Matt Hills (2002) talar sig till och med varm för att forskaren ska utföra vad Hills vill kalla autoetnografi, för att redogöra för sitt liv som fan. Denna närhetsdiskurs är naturligtvis inte förbehållen fanforskningen.² Närheten kan förstås ge intressanta uppslag som ett mera distanserat förhållningssätt omöjliggör. Men det är ändå, hur nära man än kommer sina informanter, ett ovedersägligt faktum att maktbalansen är skev. Till syvende och sist har alltid forskaren sista ordet. Forskaren har tolkningsföreträde. Och forskaren är förstås präglad av sina tidigare erfarenheter, vilka tar sig uttryck i både förförståelse och fördomar. Därför kan en etnografisk studie inte skildra Sanningen. Däremot skildrar den *en* sanning bland flera, vilket kan vara nog så intressant.

Den närhet som beskrivits ovan söker jag inte uppnå i min studie. Min roll kompliceras ytterligare av att jag, förutom att vara forskare, är lärare för mina informanter. Jag har sista ordet gällande undervisningsinnehåll. Det är dessutom jag som sätter betyg i slutet av kursen. Maktbalansen är således än mer skev. Det innebär att jag, i analysen av mitt material, måste beakta det faktum att elevernas utsagor inte nödvändigtvis speglar deras egentliga åsikter. Skrivforskaren Berge (1988, s. 19) hävdar att den lärare är naiv som tror att ”eleven først og fremst vil formidle noe personlig, vik-

¹ Se t.ex. Hellekson & Busse (2006) som i inledningen till *Fan Fiction and Fan Communities in the Age of the Internet* förklarar att Camille Bacon-Smiths (1992) etnografiska studie *Enterprising Women* är bristfällig, inte minst beroende på att hon betraktar sig som utomstående observatör.

² Ambjörnsson (2004) flåtar håret på sina informanter för att komma dem nära. Fangen (2005, s. 143) beskriver riskerna med att vara fullt deltagande observatör och t.ex. tvingas delta i våldsamma handlingar.

tig og meningsfullt til ham". Mer troligt är det att informanternas yttringar återspeglar hur de vill framställa sig själva (Fangen 2005, s. 189). Men eftersom studiens huvudsakliga fokus ligger på elevernas skönlitterära texter anser jag att risken för att den skeva maktbalansen ska påverka forskningens reliabilitet är försumbar. Däremot är risken större i responsen och reflektionen, där eleverna bland annat värderar projektet.

Att studien genomförs i det egna klassrummet har vissa viktiga implikationer. Jag måste förhålla mig till de två olika rollerna forskare och lärare. Liksom Söderling (2011, s. 39) har jag försökt att vara endast lärare när jag gått in i klassrummet. Efter lektionerna har jag dock i anteckningsform försökt reflektera över vad som skett; då har forskaren kommit in i bilden. När det var dags för analys av materialet var undervisningsprojektet avslutat. Eleverna hade gått vidare till andra uppgifter. Det innebar att det då var lättare att se materialet ur en forskares perspektiv, inte minst med tanke på att eleverna fått pseudonymer. De har i någon mening avpersonifierats.

Den förförståelse jag ändå har är både positiv och negativ. I ett inledningsskede har jag haft stor nytta av att jag känner eleverna. Jag har vetat ungefär på vilken nivå de ligger vilket varit viktigt vid konstruerandet av undervisningsprojektet. Det har också spelat stor roll när romaner till projektet valdes. Att jag haft förförståelse för ungefär hur eleverna fungerar i en undervisningssituation har dock också stundom varit problematiskt. Jag vet vilka av eleverna som haft hög och låg status, en kunskap som skulle ha kunnat ge intressanta diskussioner om makt, inte minst i analysen av responsen. Jag har dock hållit den kunskapen för mig själv eftersom den inte står att finna i det empiriska materialet. Det är dock möjligt att kunskapen om eleverna påverkat mina analyser i viss mån.

Det är alltså jag som har konstruerat och iscensatt undervisningsprojektet. Därefter har jag analyserat och tolkat elevernas texter. Forskningsprocessen präglas av urval. Under hela förloppet har jag tvingats göra urval av texter och teman. Jag gör längre analyser av ett antal av elevernas texter. I kapitel fyra, "En mosaik av citat", görs sex längre analyser, i kapitel fem, "Berättelsens byggstenar" fyra och i kapitel sex, "Respons i teori och praktik", tre. Urvalsprincipen allmänt sett är att försöka få en någorlunda jämn

fördelning av romaner, kön hos skribenten, lyckade och mindre lyckade texter samt angreppssätt. I kapitel fyra försöker jag visa några av de många olika sätt intertextualiteten kommer till uttryck på, både vad gäller kategorisering och undergenre. Dessutom vill jag visa olika sätt att använda citat, plagiat, referat och allusioner. I kapitel fem är syftet att visa olika sätt att skapa karaktärer och hur fokaliseringen går till. I de valda novellerna tycker jag mig dessutom ha funnit andra aspekter än karaktärer och fokalisering vilka varit intressanta att ta upp till diskussion. I det sjätte kapitlet har jag valt två responser som någorlunda kunnat tjäna som prototyper för hur många av elevernas responser ser ut, men jag har också tagit med en där skribenten tagit tydligt intryck av responsen. I ett forskningsprojekt av denna typ, att emancipatoriskt slå ett slag för en viss typ av verksamhet, finns en risk att urvalet blir skevt. I mitt fall handlar det om risken att välja de mest välskrivna texterna för analys. Det är möjligt att jag fallit i den fällan, men jag har åtminstone haft ambitionen att ta med såväl välskrivna som mindre välskrivna alster. Jag kan dock konstatera att tre av de fyra noveller som analyseras i kapitel fem är påfallande välskrivna.

Dessa urval skulle förstås ha kunnat göras på andra sätt. Urvalen präglas av mina erfarenheter och min bakgrund. Det vore förmodligen att tro att bilden som framträder ur mina analyser och tolkningar är den enda rätta. ”En beskrivning kommer alltså kort och gott alltid att innehålla spår av det ’subjekt’ som beskriver och kommer i den meningen alltid att ha ’subjektiva’ drag” skriver Søren Kjørup (1999, s. 169). Och mina analyser och tolkningar kan och bör också bli föremål för dekonstruktion.

Forskningsetik

Undersökningen uppfyller de forskningsetiska kriterier som Vetenskapsrådet (2002) ställt upp. Individskyddskravet konkretiseras i fyra allmänna huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

En tid innan projektet startade skickades ett brev hem till elevernas vårdnadshavare. Där förklarades vad undersökningen går ut på, att deltagandet är frivilligt och att eleverna när som helst har rätt att avbryta sin medverkan. I brevet fanns också en upplysning om hur och var resultatet kommer att redovisas.

Eleverna fick sedan skriftligen meddela om de ville ingå i studien eller ej. Eftersom alla elever var över 15 år gamla inväntades inte godkännande från vårdnadshavare. Alla elever samtyckte till att delta i studien.

De namn som förekommer i uppsatsen är fingerade enligt följande princip: Alla elever har fått förnamn på samma bokstav som romanen de läst börjar på. Att två av romanerna, *Kallocain* och *Kvinnor och äppelträd*, börjar på samma bokstav vållar inga större bekymmer då det endast är pojkar som läst den förra och flickor som läst den senare.

Det insamlade materialet kommer endast att användas i forskningssyfte.

3 OM ROMANERNA

I detta kapitel beskriver jag de sex romaner som ingått i projektet. Eftersom innehållet i dem förmodligen inte är allom bekant tas handling, karaktärer och stil upp förhållandevis ingående. Det gemensamma för romanerna är att de, i högre eller lägre grad, har något slags modernistisk anstrykning. Utöver det är de sinsemellan oerhört olika och erbjuder olika svårigheter varför jag diskuterar möjliga hinder i läsningen. Slutligen förs resonemang om romanernas derivativa potential.

Främlingen

Romanen är skriven av Albert Camus och publicerades första gången 1942. Den är uppdelad i två delar, ett tydligt före och efter den viktigaste händelsen. I den första delen har den unge mannen Meursaults mamma precis dött. Meursault visar inga tydliga tecken på sorg. Dagen efter att hans mamma dött inleder han en relation med Marie, som tidigare varit maskinskriverska på det kontor Meursault arbetar på. Hans granne Raymond bjuder med paret till en dag på stranden. Där skjuter Meursault en arab, vars syster Raymond har misshandlat, med fem skott. I den andra delen återges rättegången mot Meursault där han döms till döden. Dessutom skildras tiden efter rättegången, i fängelset.

Romanen har en homodiegetisk berättare. Det är ur Meursaults perspektiv historien skildras, men man får inte ta del av hans tankar speciellt mycket.¹

I inledningen av romanen får man lära känna Meursault, en något sluten och tystlåten man som ger ett påfallande likgiltigt in-

¹ Se diskussion om fokalisering i *Främlingen* i kap. 4.

tryck. Meursault hävdar att man inte ska spela och är därför lite väl ärlig för sitt eget bästa, vilket i rättegången får ödesdiga konsekvenser. Han bor ensam i den lägenhet i Alger där hans mamma också bott fram tills Meursault låtit placera henne på ett hem en bit utanför staden. En annan viktig karaktär är Marie. Hon blir väldigt förtjust i Meursault. Hon vill att de ska gifta sig och frågar honom om han älskar henne. Något brydd blir hon över Meursaults svar att det gör honom detsamma och att de kan gifta sig om hon vill det, men att han antagligen inte älskar henne, även om det inte har någon betydelse.

I Meursaults hus bor också Raymond, en sutenör med tvivelaktigt rykte. Något motvilligt dras Meursault in i den historia som senare ska leda till de olycksbådande skotten. En annan granne är Salamano som trots att han misshandlar sin hund ändå är tydligt fäst vid den och sörjer när den springer bort eftersom han vant sig vid den.

Stilmässigt kan romanen betraktas som ordknapp och kortfattad, åtminstone den första delen som i högre grad än den andra delen baseras på handling. Däremot är det gott om detaljer, t.ex. om karaktärernas utseende och kläder. Meursault noterar småsaker, som Raymonds vita, håriga armar, vilka beskrivs som lite äckliga. Den andra delen är långsammare och mer filosofisk, inte minst slutet där Meursault befinner sig i fängelset och har mycket tid att fundera på vad som hänt och på vad som ska hända. Där tar han för första gången i romanen tydligt ställning när han vägrar att låta fängelseprästen välsigna honom.

En nyckel för tolkning av romanen är Camus' filosofiska essäsamling *Myten om Sisufos* ([1942] 2001) som kan ge förståelse för att man kan finna något slags lycka i livet, trots att det är meningslöst. Denna insikt kommer även Meursault till i fängelset. Här tas även det absurda i tillvaron upp, vilket, liksom livets meningslöshet, är ett viktigt tema i romanen. Samhället söker finna en logisk förklaring till Meursaults brott. Under rättegången kallas han ett moraliskt monster som varken gråter på sin mors begravning eller ångrar sitt brott. Men logik står inte att finna i detta fall för världen är absurd. Meursault skyller på solen.

Romanens öppenhet är slående. Den har följaktligen varit föremål för en mängd olika tolkningar. Det innebär också att roma-

nen passar ypperligt för derivativt skrivande. Det finns många tomrum att fylla, inte minst vad gäller Meursaults enigmatiska karaktär. Under klassens bokdiskussioner uppehöll sig flera grupper länge vid frågan varför Meursault sköt, inte bara en gång utan fem. Eftersom det är en förstapersonsberättare får vi bara historien berättad ur ett perspektiv. Att låta Marie vara berättare skulle kunna låta sig göras, exempelvis för att få hennes reaktion på Meursaults svala svar på frågan om han älskar henne. Dessutom skulle man kunna expandera tidslinjen för att berätta om vad som hände Marie efter avrättningen. Man skulle också kunna tänka sig en *what if?* Vad skulle hända om araben inte dog? Eller om Meursault inte dömdes till döden? Och så vidare.

Kallocain

Romanen, en dystopi författad av Karin Boye, kom ut första gången 1940. Kemisten Leo Kall uppfinner kallocain, ett sanningsserum som ska göra det möjligt att döma statsfientliga tankar. Han och hans överordnade, Edo Rissen, provar serumet på de mänskliga spillror som tillhör Frivilliga offertjänsten. Dess medlemmar har övertygats om sin samhällsnytta genom de hjältefilmer med ett för hjälten olyckligt och för Världsstaten lyckligt slut som propagandaministeriet producerat. Flera av försökspersonerna visar icke önskvärda tendenser, tankar och drömmar om något annat bortom Världsstatens rigida kontroll, något som gör Kall förskräckt och samtidigt lockad. Den inre kamp han för med sig själv leder till några irrationella beslut. Han låter kallocaininjicera sin fru Linda för att undersöka om hon har något samröre med Rissen, med vilken hon tidigare arbetat. Han anger Rissen som inför Kall visat alltför stor fördragsamhet med de undersökta försöksobjekten. Rissen döms till döden. Samma kväll försvinner Linda och Kemi-staden n:r 4 där de bor belägras av en främmande makt. Kall tas som fånge men köper sitt liv genom att ge bort sin uppfinning. Han förs till en främmande stad där han får arbeta i ett fängelselaboratorium under bevakning. Det är där han, tjugotalet år senare, berättar sin historia.

Romanen har en cirkelkomposition. I inledningen befinner sig Kall i laboratoriet där han skriver ner sin historia vilken inträffat ungefär tjugo år tidigare. Det är också där historien slutar, även

om romanen också innehåller en censors efterskrift. I den förklaras att anledningen till att manuskriptet bevarats i Universalstatens Hemliga Arkiv är att klarlägga mentaliteten hos de varelser som bebor grannlandet. Kalls historia berättas kronologiskt, även om det finns en avvikelse. I ett av kapitlen går berättaren bakåt i tiden för att förklara innehållet i ett brev som sänts till Kall. Kompositionen och den fiktiva efterskriften kan förmodligen försvåra läsningen. Men eftersom större delen av Kalls historia berättas i kronologisk ordning torde strukturen inte utgöra ett så stort hinder.

Inledningen och avslutningen vilka sker i ett berättandets nu är, logiskt nog, i presens. Men väldigt snart inleder Kall sin historia, berättad i preteritum, vilken pågår till slutet, så när som på de avslutande raderna då cirkeln sluts. Ibland påminns läsaren om att berättandet sker långt efter att historien inträffat. När han ska återge ett anförande på Filmstudiopalatset medger han att "långa stycken gått förlorade för minnet" (140).

Berättaren, Leo, är tämligen nykter i sin framställning och baserar sin historia på de händelser som lett till den situation han befinner sig i, men han återger också de tankar och känslor dåtidens Kall har om t.ex. Rissen, Linda och de olika försökspersonerna och deras berättelser. På så vis blir den inre kamp Kall utkämpar med sig själv tydlig. Berättelsen rör sig dock hela tiden framåt, något som underlättar läsningen. De många långa meningarna kan dock störa läsningen för den som mest är van vid moderna texter.

Huvudkaraktären Leo Kall är en trogen medsoldat som arbetar i statens tjänst. Men efter att han märkt att såväl några av försökspersonerna som Rissen och även Linda på något vis har kontakt med något annat, något som hör till en svunnen tid, börjar han vackla. Den starka indoktrinering han, liksom alla världsstatens medborgare, utsatts för innebär dock att han undertrycker de nya tankarna och i stället projicerar sin svaghet på Rissen, mot vilken hans antipatier riktas. Men han har en känsla av att det finns något mer än statens kollektivism och drömmer om den ökenstad flera av försökspersonerna talat om. Kall börjar dessutom uttrycka dubier över sin egen uppfinning och vad den kan åstadkomma. Kallocai-net ska i en framtid ersätta domstolarna, men Kall drömmer mardrömmar om att själv bli utsatt för det. I bakhuvudet finns Rissens

påstående att ingen över fyrtio har rent samvete. Kall börjar befara att han skapat ett monster.

Edo Rissen är en annan viktig karaktär eftersom han på ett sätt är en antites till Kall, då han vågar uttrycka det förbjudna, men samtidigt måste Kall motvilligt inse att Rissen sätter ord på det Kall innerst inne tänker. Att Kall anger Rissen är ett sätt att försöka utplåna sina egna otillåtna tankar, men blir i stället en del av en nedåtgående spiral i en febevandring som inte står Raskolnikovs långt efter. Att han låter injicera Linda är ett ytterligare tecken på hans hopplösa situation. Linda har dittills haft en tämligen undanskymd roll, men efter kallocaainbehandlingen tillåts hon inför Kall hålla en monolog där hon förklarar hur förljuget hennes liv gestaltat sig beroende på statens förtryck och en make som inte tillåter sig känna. Hon beskriver kärleken till sina barn, vilken omöjliggörs i en stat där barnen är statens egendom. Viktig är också försöks-person n:r 135 som indoktrinerats att tro att han är en hjälte men som under kallocaainets inverkan bekänner sin rädsla och sina drömmar om något annat.

Romanen handlar om att leva i en totalitär stat där medborgarnas egna tankar står under statens kontroll, där varje individ är en cell utan annan betydelse än att tjäna organismens helhet (65). I medborgarnas lägenheter finns vakande polisögon och polisöron. Kallocainet syftar till att förrinta den sista resten av privatlivet för att omintetgöra asociala tendenser. Dessa tendenser kan ses som utopiska inslag i den annars mörka framtidsbild som målas upp.

Science fiction är en gångbar genre vad gäller fanfiction. TV-serien *Star Trek* har exempelvis varit populär källtext för fanverksamhet, inte minst för att korrigera den sneda könsfördelningen bland huvudrollerna (Chander & Sunder 2007). Den korrigeringen skulle också kunna göras i *Kallocain*. I Lindas monolog ondgör hon sig över det faktum att kvinnorna i världsstaten bara är ett medel att framställa krigare med (Boye [1940] 2003, s. 194). Här skulle man kunna tänka sig att skriva Lindas historia som en form av motstånd. Dessutom kan huvudtemat, statlig övervakning och kontroll, lätt överföras på vår tid varför man alltså skulle kunna förlägga handlingen till dagens samhälle.

Kvinnor och äppelträd

Kvinnor och äppelträd av Moa Martinson gavs ut 1933. I det första kapitlet badar höggravida Sofi och väninnan Fredrika bastu. Sofies man, förskinnsbonden kallad, blir arg och kallar dem luder. Fredrika förargas i sin tur och smäller upp dörren utan att skyla sin nakenhet, en syn som följer förskinnsbonden till dödsdagar. De båda kvinnornas fredagsbad blir en välbehövlig vila från veckans slit, men innebär också att de utsätts för en illvillig förtalskampanj ledd av kyrkan. Den leder till att Sofi dränker sig.

I nästa kapitel förflyttas händelserna tre generationer framåt i tiden. Intrigen består därefter av olika episoder omväxlande ur Sallys och Ellens liv, båda ättlingar i tredje led till mor Sofi. Sallys familj tvingas flytta från stadens fattigkvarter ut på landet. Hennes liv blir fattigt. Hon föder många barn och hennes man (som hon kallar honom trots att de inte är gifta) Frans är borta långa perioder och hamnar så småningom i fängelse där han avlider. Ellen växer upp i fattiggränderna. Eftersom hennes mamma dör blir hon omhändertagen av en "tant" som äger ett kafé. Där serverar Ellen så småningom öl till stadens vinddrivna existenser. Tantens son, till vilken hon genom åren sänt det mesta av sina surt förvärvade slantar, ska bli doktor i Lund, men efter att han sänt ett brev där han berättar att han hoppat av studierna och i stället arbetar som brev-bärare hänger hon sig. Sedermera äktar Ellen Bernard vars far bor i en stuga i skogen. Där bosätter hon sig eftersom Bernard arbetar som rallare och är borta under långa perioder. Att ha svärdottern i närheten förgyller svärfaderns ålderdom. Liksom Sally föder Ellen flera barn och även hennes liv blir fattigt.

Efter hand möts de båda kvinnorna och blir väninnor. En plötslig men tämligen kortvarig rikedom får de båda kvinnorna smaka på när de tjänar storkovan på egentillverkade vantar i Stockholm. Snart är livet dock tillbaka i det vanliga slitet. För Sally sker dock en stor förändring när hon i slutet bestämmer sig för att gifta sig med bonden i Vide.

Romanen spänner över närmare ett sekel och tar ett grepp om fattigsverige. Händelserna sker omväxlande på landsbygden och i stadens fattiga gränder. Men varhelst historien utspelar sig uppenbarar sig ett tydligt mönster: män super och kvinnor sliter ont. Det råder dock inte totalt mörker. Ljuspunkter finns, exempelvis bar-

nens lek som blir en fristad från fattigdomens elände; det är en värld de vuxna inte vet om.

Att det är lång tid som skildras innebär att läsaren möter en stor mängd olika karaktärer. De viktigaste är dock Sally och Ellen, två på olika sätt starka kvinnor. Sally går sin egen väg; hon läser tidningar och böcker och blir så småningom centralgestalt för en radikal rörelse. Att bybefolkningen förtalar henne och beskyller henne för att ligga med karlarna bekommer henne inte. Ellen är stark då hon vågar bejaka sina lustar, trots att det inte ansågs passa sig för en kvinna. Det finns flera porträtt av starka kvinnor. Sofi och Fredrika, som badar bastu varje fredagskväll, trotsar tidens syn på vad som var anständigt. Bilden man får av männen är däremot inte speciellt upplyftande. De flesta super och betar sig illa. Men romanens många utvecklingar tjänar ibland som förklaringar till beteendet; även många av männen, t.ex. Videbonden, Bernard och dennes far, blir därmed karaktärer av kött och blod. Bernards far är den ende av männen som beskrivs i enbart positiva termer. Han är både stark och känslös och trotsar således den mansbild som verkar vara dominerande.

Även om historien startar i mitten av 1800-talet och så sakteliga går framåt i tiden vindlar den sig och tar omvägar. Livet liknas på ett ställe vid en "trädrog som ibland försvinner ner i jorden och dyker upp igen" (139). Det finns ett stort antal tillbakablickar, t.ex. är det först i slutet man får reda på att Sallys fader hängt sig i den granatfabrik han arbetade i. Det finns också flera sidohistorier. I ett kapitel får man reda på hur Sallys svärfar Liter-Olles barndom sett ut, vilket ger en förklaring till hans karaktär. Utvecklingar av det slaget gör bilden mer komplex och bidrar till att karaktärerna blir än mer runda. Men de innebär också att historien kan uppfattas som något ryckig; det gäller att vara på helspänn vid läsningen. De många perspektivskiftena bidrar också till den uppfattningen. Den heterodiegetiska berättaren hoppar från den ena karaktären till den andra, ibland utan att det görs klart vem som talar eller tänker. Närheten till karaktärerna skiftar. Ibland används pronomenet *man*, vilket ger närhet, och ibland gör berättaren sammanfattningar av större tidsförlopp.

Språk- och stilmässigt kan romanen vålla bekymmer för läsaren av flera skäl. Det finns en hel del ålderdomliga ord, t.ex. karaffin-

propp. Det finns också många bibelallusioner. Det talas om en kvarnsten runt halsen och det sjätte budet. Tempusbruket är något okonventionellt. Presens och preteritum blandas, stundom till synes godtyckligt. Långa avsnitt med inre monolog som påminner om Woolfs berättarteknik blandas med naturalistiskt återgivna detaljer. Viss dialog återges på dialekt. Det finns drag av naturmystik; exempelvis personifieras månen. Beskrivningar av naturen nyttjas också för att visa karaktärernas sinnelag.

Dessa exempel på romanens komplexitet visar att den kräver sin läsare. Att hitta något att arbeta vidare på kan möjligen te sig svårt. Det rika persongalleriet innebär emellertid stora möjligheter för derivativt skrivande. Man skulle kunna utgå från någon av sidohistorierna, t.ex. låta Liter-Olle själv berätta historien om sin barndom. Det finns många fler karaktärer vars perspektiv är intressant, t.ex. Bernard, Sallys dotter Edit och den glada flickan. Expanderad tidslinje är en annan undergenre som passar romanen. Man skulle kunna skildra den fattiga familjens vidare öden eller Sallys son Brunos äventyr i Paris där han dansar för välbeställda kvinnor. Det finns också en öppning för femslash. Glada flickans intresse för Sally är uppenbart.

Mot fyren

Virginia Woolfs *Mot fyren* publicerades första gången 1927. Romanen består av tre delar. Den första delen, "Fönstret", utspelar sig under en kväll. Dess fabel är, kan tyckas, inte speciellt märkvärdig. Makarna Ramsay och deras åtta barn tillbringar tillsammans med en del vänner och hushållsfolk sommaren i ett illa åtgånget hus i Hebriderna. Sonen James får av sin far, mr Ramsay, beskedet att den planerade utflykten till fyren kommande dag inte kommer att kunna bli av eftersom vädret inte medger det. Mrs Ramsay stickar en strumpa till fyrvaktarens son. Hon läser för James. Mr Ramsay strosar omkring innesluten i sig själv. Konstnärinnan Lily Briscoe målar en tavla men får inte riktigt till det. Ett par av gästerna, Paul och Minta, och en av sönerna, Andrew, ger sig iväg på en utflykt där Paul friar till Minta. De blir sena till middagen eftersom Minta tappar en brosch som har stort affektionsvärde för henne. Middagen har planerats in i minsta detalj av mrs Ramsay.

I den andra delen, "Tiden går", händer desto mer, om än inte på konventionellt vis med ökande spänning och klimax. I stället sätts en del viktiga händelser inom parentes. Så får man reda på att mrs Ramsay dött, att dottern Prue gift sig men bara något år senare dött i barnsäng och att Andrew dött i första världskriget. Ramhandlingen i denna del är att hushållerskan mrs McNab får i uppdrag att ställa i ordning det alltmer förfallna huset, eftersom den återstående familjen tänker tillbringa ännu en sommar där. På ungefär tjugo sidor avhandlas ett decennium.

Den sista delen, "Fyren", påminner om den första då även den skildrar en del av en dag. Den här gången är det den förmiddag då mr Ramsay, tio år senare än det från början var tänkt, tar med sig två av sina barn, James och Cam, nu ungdomar, på en båtutflykt till fyren. Lily Briscoe slutför sin målning.

Det framgår väl tämligen klart att det inte är det yttre skeendet som är mest väsentligt i romanen. I stället är det i karaktärernas medvetande lejonparten av intrigen sker. De yttre händelserna har, skriver Auerbach, "mist sin dominerande roll, de tjänar bara till att utlösa och tyda det inre skeendet" (Auerbach [1946] 1999, s. 568). På så vis blir kompositionen avancerad; tankarnas vindlingar går knappast kronologiskt framåt. Till synes obetydliga föremål och triviala vardagshändelser kan, liksom hos Proust, sätta igång karaktärernas minnes projektorer. Tillbakablickarna är vid flera tillfällen långa och ibland får flera subjekt agera fokalisator i dem. Det innebär att berättelsen har flera olika skikt; den yttre handlingen tar sig långsamt framåt på grund av de ständiga avvikelserna från huvudspåret. Det krävs förmodligen en informerad läsare för att orientera sig i berättelsens olika skikt. Språket är dessutom metaforspäckat och ibland broderas bilderna ut i längre passager. Meningarna är ofta av ansevärd längd och ibland får flera tankar samsas inom samma mening.

En annan möjlig svårighet är att man lär känna karaktärerna efter hand. Som exempel kan nämnas att botanisten William Bankes omnämns flera gånger innan läsaren, i en utvikning, får reda på vem han egentligen är. Och eftersom beskrivningarna av karaktärerna är subjektiva då de skildras ur de andra karaktärernas perspektiv fordras en hel del tolkningsarbete av läsaren. Det innebär

också att alla karaktärer är betydelsefulla i romanen, eftersom de tillsammans bidrar till att skapa bilder av varandra.

I första delen är dock mrs Ramsay den förmodligen viktigaste karaktären. Det är oftast ur hennes perspektiv man får ta del av skeendet. Dessutom handlar många av de övriga karaktärernas inre medvetandeströmmar om relationen till henne. Bilden som framträder är att hon är omhändertagande, förstående och vacker. Hon bekymrar sig för sina nära och kära (till den grad att hon är något av äktenskapsmäklare) och är den enda som verkar känna mr Ramsay på djupet. Hon förstår att han under en promenad i trädgården säger att blommarna är vackra för att behaga henne. Hon är också orolig för att de andra ska tycka att han är excentrisk. Även om hennes man tolkar hennes gester som om hon älskar honom är hon emellertid oförmögen att säga det. Mrs Ramsay vill att allt ska förbli som det är och oroar sig över att hennes barn ska växa upp.

Mr Ramsay är något av mrs Ramsays antites. De lever i ett ojämnt äktenskap där hon ger och han tar. Han bryr sig, till skillnad mot sin fru, inte om någon annan än sig själv. När han söker de andras sällskap är det för att få bekräftelse och medlidande. Professor i filosofi funderar han ständigt över hur långt han kan gå och hur han ska bli ihågkommen för eftervärlden. Hans arbete är ständigt närvarande. I James ögon är han en despot, en tyrann som alltid måste få sin vilja fram och aldrig ger beröm. Trots det är James mån om att få faderns godkännande. Endast mrs Ramsay, och i viss mån Cam som har ett ambivalent förhållande till sin far, ger honom något försonande drag.

I den sista delen fungerar konstnärinnan Lily Briscoe oftast som fokalisator, även om också maktspelet mellan James, Cam och fadern i båten på väg till fyren skildras ingående. Lily Briscoe lider av dåligt självförtroende. En av de andra gästerna, den missförstodde och hånade Charles Tansley, hävdar att kvinnor inte kan måla och inte skriva, något som tar fäste i Lilys inre. Det blir som ett mantra som dyker upp i medvetandet när skapandets glöd falnar. Hon är ändå stark eftersom hon gör motstånd mot konvensans regler i spelet mellan könen. Lily Briscoe förtjusar och fascinerar av makarna Ramsays liv. Men det verkar vara mer än så. "Att begära och inte få – begära, begära – vad det slet i hjärtat, slet och slet!

O, mrs Ramsay!” (238). Det är dock möjligt att det är bilden av mrs Ramsay hon åtrår.

Trots romanens uppenbara komplexitet finns ett flertal öppningar för derivativt skapande. Eftersom karaktärsskildringen är subjektiv skulle perspektivskifte passa bra. På så vis kan man göra motstånd mot den bild som förmedlas t.ex. av de ofördelaktigt illustrerade mr Ramsay och Charles Tansley. Det finns en uppenbar öppning för femslash mellan mrs Ramsay och Lily Briscoe, särskilt i en för Lily laddad scen när hon lägger huvudet i mrs Ramsays knä. Dessutom skulle man kunna dikta vidare om familjens vidare öden.

Räddaren i nöden

Redan 1945 copyrightskyddade författaren J.D. Salinger *Räddaren i nöden*. Romanen gavs sedan ut 1951. När romanen börjar har sjuttonårige Holden Caulfield relegerats från sin skola, den fjärde i ordningen. Efter att ha hälsat på sin gamle historielärare och skrivit sin rumskamrats engelsk uppsats beger sig Holden med tåg till sin hemstad, New York. Hem väntas han dock inte förrän några dagar senare då lovet börjar. Därför driver han under ett par dagar omkring i staden och stöter på ett antal personer, både bekanta och obekanta. Han träffar bland annat tre något äldre kvinnor på en nattklubb, en prostituerad och dennas hallick, ett par nunnor, en tjej han känt länge, en tidigare skolkamrat och en gammal lärare. Han smyger också sent på kvällen in i sin lägenhet för att träffa sin lillasyster.

Det är Holden som berättar historien; vi har alltså att göra med en homodiegetisk berättare. Det finns vissa antydningar om att han vid berättandet befinner sig på ett mentalsjukhus, även om det inte uttrycks explicit. Man får också reda på att historien utspelat sig ett år tidigare. Flera gånger vänder sig berättaren direkt till läsaren med kommentarer

Berättarstilen ges epitetet ”teenage skaz” av författaren och litteraturvetaren David Lodge (1992, s. 18).¹ Den beskrivs som en förstapersonsberättelse där stilen mer påminner om talat än skrivet språk och där berättaren refererar till sig själv som *jak* och till läsa-

¹ Det ryska begreppet *skaz* används också av Bachtin (1999, s. 8) för att beskriva Dostojevskijs stil.

ren som *du*. Stilen för tankarna mer till spontant tal än en strukturerad skriftlig redogörelse och tillskrivs Mark Twain (Lodge 1992, s. 18). *Räddaren i nöden* präglas av ett drivet berättartempo och tvära kast. Den är kronologiskt berättad men det finns en hel del sidohistorier och stundom faller berättaren ut i vad som väl närmast är att betrakta som litanior över hur världen är beskaffad. De är i presens. Möjligen kan det förvillra läsaren att berättaren byter tempus, men det borde inte vålla så stora problem, eftersom dessa utgjutelser över diverse företeelser som Holden irriterar sig på är tämligen långa. Det finns därtill en hel del återblickar, ofta om den döde brodern Allie, och ibland även detaljerade redogörelser för kulturella yttringar, t.ex. en teaterföreställning, vilka, liksom huvudberättelsen, är i preteritum. De tvära kasten kan förmodligen förbrylla, speciellt med tanke på att avvikelserna från huvudspåret tenderar att vara tämligen ordrika. En ovan läsare riskerar att förlora fokus. Även berättarens opålitlighet torde kunna vara ett hinder för meningsskapande.

Ett annat drag som kan återfinnas hos huvudkaraktären är en fäbless för överdrifter. Han blir spåfärdig när någon pratar om kommatecken (36). Han säger sig vara den största lögnare som någonsin funnits (22). Och så vidare. Han uttalar sig dessutom kategoriskt om olika fenomen. Vid några tillfällen förstärker han påståendet ytterligare genom att förkunna att så är det. Dessa drag gör honom överdrivet dramatisk, vilket förvisso kan vara till gagn när han berättar sin historia.

På ytan framstår Holden som en ung man med gott självförtroende; han ondgör sig över personer i sin omgivning och kallar dem fåniga. Det är tydligt att han vill bli betraktad som mogen och världsvan. Men om man skrapar något på ytan framträder en annan bild och Holden är väl snarast vad Wayne Booth ([1961] 1991) kallar en opålitlig berättare. Ett exempel på det är att han i inledningen av romanen skryter om sina sexuella bravader. Senare visar det sig dock att hans erfarenheter inom området är ringa; den sexuella akten inger honom snarare en känsla av vämjelse.

Därför söker han ständigt efter det oskuldsfulla, det obefläckade. Romanens tema kan sägas vara förlorad oskuld. Holden uppskattar barn, inte minst sin lillasyster Phoebe, eftersom de är oförstörda. Han hyser också stor respekt för de nunnor han träffar och

oroar sig över att framstå i dålig dager inför dem. Ett annat tema är tidens gång. Holden vill att saker ska förbli vad de är. En symbol för det bestående är det museum där han stämmer träff med Phoebe. Museet är förskonat från tidens tand och har inte förändrats alls sedan Holden i unga år besökt det med skolan.

Holdens syskon har stor betydelse för honom. Flera gånger tänker han på sin döde yngre bror Allie, som beskrivs som i det närmaste ofelbar. Även lillasystern Phoebe sätts på piedestal. När hon i slutet av romanen skolkar för att följa med Holden bort blir han därför oerhört upprörd; hon får inte bli den förtappade varelse han ser sig själv som. Även den äldre brodern D.B. dyker flera gånger upp i Holdens tankar, ofta som en symbol för svek och förlorad oskuld då D.B. sålt sin själ till Hollywood. Andra karaktärer av betydelse är rumskamraten Stradlater, rumsrannen Ackley, den gamla bekantskapen Sally och Holdens första kärlek Jane.

Romanens potential för derivativt skrivande måste betraktas som stor. De många avvikelserna från huvudhistorien ger luckor i texten som skulle kunna fyllas i. Exempelvis förtjänar Holdens båda bröder, vilka är viktiga i sin frånvaro, att få sina historier berättade. Dessutom blir flertalet karaktärer i romanen offer för Holdens något övermaga beskrivningar av deras karaktärsdrag. Därför borde byte av perspektiv kunna fungera bra för att få också deras syn på saker och ting. Slutligen inbjuder romanens öppna slut till vidarediktnig.

Stäppvargen

Stäppvargen, skriven av Hermann Hesse och utgiven 1927, är historien om enstöringen Harry Haller. I inledningen av romanen, efter den fiktiva utgivarens förord, beskriver Harry själv sin miserabla tillvaro. Vissa dagar framställs som bara tomma och meningslösa och han funderar på att slinta med rakkniven. Andra dagar är dock etter värre; han lider helvetiska kval över sin hopplösa situation. Harry kallar sig stäppvarg och slits mellan vargen och människan i sig. Till det mänskliga förpassar han allt han föraktar, allt dåligt och förljuget som det borgerliga livet konnoterar för honom. Vargen står däremot för det naturliga, det vilda, det otämjda. Vargen idealiseras av honom, men det borgerliga livet utövar ändå en lockelse på honom. Det är därför han hyr rum i borgerliga hem.

Men han betraktar borgerligheten utifrån, på distans. Man får dock reda på att han tidigare varit gift och haft en tryggad tillvaro vilken rämnade när hustrun blev sinnessjuk. Sedan dess har han fört en skuggtillvaro i djup melankoli. Det finns emellertid ljusglimtar. Han söker sin tillflykt i klassisk musik, dikt och filosofi. Men även enkelt lantvin, symbol för det rena, okultiverade och oförfinade, kan försätta honom i ett närmast extatiskt tillstånd.

Under en promenad kommer Harry över ett skriftligt dokument, *Traktat om Stäppvargen*, där någon, oklart vem, analyserar Harrys person. Traktaten handlar om hans dubbelnatur men den skenbart enkla dikotomin varg – människa problematiseras. Där förklaras att alla, människor såväl som vargar, har en mångfald jag, något den moderna vetenskapen söker undertrycka.

Så småningom träffar Harry den outgrundliga Hermine, en androgyn uppenbarelse som liknar Harrys barndomskamrat Hermann, men också fungerar som något av spegel för Harry. Hermine väcker Harrys livsandar åter eftersom hon är naturlig, oförstörd och okonstlad; kulturen har inte förstört henne. Han överlämnar sig fullständigt i hennes våld och avger ett lydnadslöfte, vilket innebär att han tvingas lära sig dansa, något han föraktar. Sedermera leder löftet till att Harry tar Hermines liv, trots att han förälskat sig i henne.

Det sker på en magisk teater som Harry redan tidigt i romanen blivit nyfiken på eftersom den är endast för förryckta. På den magiska teatern utspelar sig flera surrealistiska scener, exempelvis ett schackparti där Harrys spelpjäser utgörs av några av hans olika personligheter.

Det är hos utgivarens faster Harry hyr vindskupan och ett sovrum och där han lämnar ett manuskript tillägnat utgivaren att göra vad han vill med. I detta första kapitel ges en del minnesbilder men också ett försök att förklara Stäppvargen, som han ibland kallar sig.

Sedan är det alltså Harry Hallers anteckningar läsaren får ta del av. De är följaktligen i första person; emellanåt refererar han dock till sig själv i tredje person, eftersom hans personlighet tar sig flera olika uttryck. Tempot är inledningsvis synnerligen lågt. Harry redogör för det han gör, men ofta flikar han in sin syn på allsköns företeelser. Den traktat han får tag på återges i sin helhet. Den är skriven i tredje person och handlar om Stäppvargen men avsända-

ren/avsändarna (vid ett tillfälle används första person plural vilket ger en antydning om att flera personer står bakom texten) tilltalar honom också i andra person. Leken med olika diegetiska nivåer kan komplicera läsningen. Det kan även det låga tempot, även om det blir betydligt högre när Harry träffar Hermine.

Andra viktiga karaktärer i romanen är Maria och Paolo. Maria är en lidelsefull kvinna som Hermine sammanför Harry med för att återuppväcka hans lustar. Den ständigt skrattande bildsköne saxofonisten Paolo som förser Harry med diverse sinnesutvidgande preparat är hans ciceron i den magiska teatern där Harry träffar sin hjälte Mozart, påtagligt lik Paolo. Vid ett par tillfällen nämns Erika, en kvinna Harry haft en relation på distans med.

Språket är bildrikt. Det finns många metaforer, liknelser och besjälningar, ofta hämtade från naturen. ”Som en mogen sommarros blommade hennes fylliga mun” (221). Språket är också, vilket exemplet visar, fyllt av adjektiv och väldigt detaljerat; det bidrar till det låga tempot. Ofta beskrivs något med hjälp av flera på varandra följande adjektiv. Dessutom är många meningar anmärkningsvärt långa, med flera bisatser och även satsradningar med huvudsatser staplade på varandra. Det finns en hel del ålderdomliga ord. Ordet *ehuru* finns knappast i genomsnittsgymnasistens vokabulär. Det gör förmodligen inte heller preteritum konjunktivformen *läte* i ”om jag läte mitt öde sakta ledas” (98), vilket visserligen inte vållar förståelseproblem men bidrar till att ge texten en ålderdomlig prägel.

Språket kan alltså vålla en del bekymmer för ovana läsare. Det samma gäller innehållet. Det finns referenser till författare såsom Novalis, Jean Paul, Goethe, Baudelaire och Dostojevskij och till musiker såsom Schubert, Wagner, Mozart och Beethoven. Viss kunskap om dem, inte minst Goethe och Mozart, vilka spelar stor roll, underlättar förståelsen. Romanen präglas av filosofiska tankegångar, ofta av existentiell art, som avstannar skeendet. Den är också rik på symboler och avslutningen, med de surrealistiska scenerna, är öppen för tolkning.

Att det finns så många tolkningsmöjligheter kräver en del av läsaren. Men den som känner sig som en främling i tillvaron kan säkert känna igen sig i många av Stäppvargens tankar. Romanen borde kunna utöva viss lockelse på identitetssökande ungdomar.

Att den är öppen för tolkning innebär också att det torde finnas potential för derivativt skrivande. Det finns flera minnesvärda gåtfulla scener, inte minst på den magiska teatern, där perspektivskifte skulle kunna ge förklaringar. Hermines synvinkel skulle vara särskilt intressant. Att vara fångad i en tid man inte hör hemma är ett tidlöst dilemma; därför skulle det också vara möjligt att låta historien utspela sig i modern tid. De svårigheter jag redogjort för och likaså att romanens delar är så olika kan dock utgöra ett hinder. Det kan vara svårt att hitta en ingång.

Sammanfattning

Ett gemensamt drag i de olika böckerna är att de alla innehåller tämligen komplexa karaktärer. Romanerna är i övrigt ganska olika. De handlar om olika saker och är olika svåra. De har också olika stor derivativ potential.

I nästa kapitel är det derivativa i fokus. Det handlar om hur eleverna använder källtexten och hur de förhåller sig till den i sina noveller.

4 EN MOSAIK AV CITAT

Detta kapitel syftar till att försöka svara på en av forskningsfrågorna: Hur använder eleverna källtexten och hur förhåller de sig till den i sina texter? För att få svar på den frågan tar jag hjälp av teorier om intertextualitet och fanfictionforskning. Till att börja med går jag igenom några olika teorier om intertextualitet för att ge en bakgrund men också för att förklara en del begrepp som sedan används i analysen. En del av de undergenrer som tas upp i inledningskapitlet används i analysen för att undersöka huruvida intertextualiteten tar sig olika uttryck beroende på undergenre och källtext.

Teorier om intertextualitet

Derivativ litteratur är förstås uppenbart intertextuell; det ligger i dess natur. Men vad jag är intresserad av här är på vilket sätt novellerna kan kopplas till sina källtexter. Vilket avtryck lämnar källtexten i elevernas noveller? Därför undersöker jag, och försöker med konkretiserande begrepp beskriva, *hur* intertextualiteten manifesteras.

Först en tillbakablick. I begynnelsen var litterära lån. Det var ett fullt acceptabelt sätt att skapa litteratur. Homeros och Shakespeare är bara två exempel på författare som glatt öste ur traditionens bottenlösa brunn. Och under medeltiden kunde författare fritt plagiera verk de uppskattade (Littau 2006, s. 16). Under romantiken med dess genikult förändrades dock idealet drastiskt. Då hade upphovsrätten funnits sedan en tid tillbaka (i England sedan 1710), vilket inneburit att synen på författaren förändrats, från medel-

tidens samlare av material och så småningom till romantikens kreativa genier (Littau 2006, s. 18). Nu skulle författarna sträva efter originalitet. Originalitet har alltsedan dess varit ett segslitet ideal för hur litteratur och konst ska skapas. Och föreställningen lever och frodas i bästa välmåga i vissa läger än i dag. I litteraturprogrammet *Babel* (2010-04-15) fördes en debatt i ämnet. Författaren Stig Larsson, som i programmet själv säger sig tillhöra geniernas sälla släkte, ville bestämt hävda att genier måste välja att skriva framför att leva. Han kungjorde också att genier måste skapa något aldrig tidigare skådat.

Man skulle annars kunna tänka sig att originalitetsidealet skulle ha försvunnit i och med postmodernismen där en viktig idé var att det inte går att skapa något nytt; allt är redan provat och gjort, så därför kan man lika gärna ge upp tanken på originalitet och i stället låna ohämmat ur den litterära traditionen. Och även om författaren (efter att ha dödförklarats av Barthes) väl har återuppstått på senare tid är det knappast för hennes originalitet utan snarare som säljande varumärke och offentlig persona (se t.ex. Forslid & Ohlsson 2009; Sarrimo 2009).

Originalitetstanken ifrågasattes dock redan i början av det förra seklet. 1919 tar Eliot ([1919] 1975, s. 38), i essän "Tradition and the Individual Talent", upp litterärt inflytande och skriver följande om författaren: "His significance, his appreciation is the appreciation of his relation to the dead poets and artists". Harold Bloom (i Olsson 1998, s. 52 f.) tar det ett steg längre i sin psykoanalytiska tolkning av den västerländska kanon där det råder en oidipal konflikt mellan författaren och hans (i Blooms kanon rymms endast tre kvinnor) föregångare. Författaren, präglad av romantikens genikult, lider av en ångest för påverkan, *anxiety of influence*, och försöker med hjälp av diverse stilgrepp försvara sig från den påträngande traditionen.

Blooms syn på intertextualiteten skiljer sig väsentligen från hur kvinnan bakom begreppet, Julia Kristeva, beskrev den. Hon hämtade sina idéer från ryssen Michail Bachtin. I artikeln "Frågan om talgenrer" (1997, s. 212) skriver han att "[v]arje yttrande är en länk i en mycket komplext organiserad kedja av andra yttranden".¹

¹ Ett yttrande kan vara både muntligt och skriftligt. Det kan vara en kort replik i en dialog såväl som en roman eller vetenskaplig avhandling.

Alla verk är förbundna med andra verk. Inom varje epok finns ett antal ledande idéer som förs vidare på olika sätt, inte minst genom litteraturen. Och den viktigaste litterära genren, menar Bachtin (1981, s. 3), är romanen, inte minst eftersom det är den enda genre som fortfarande utvecklas. Romanens natur är att vara dialogisk; den fungerar som en dialog mellan de filosofier och ideologier romanfigurerna är bärare av och som en dialog mellan berättaren (berättarna) och karaktärerna, mellan olika romaner och texter. Romanen rymmer, till skillnad från de kanoniska oblandade generna tragedi, epos och lyrik, olika paradoxala och heterogena verklighetsuppfattningar (Madsen 1999, s. 16). Bachtin (1999) gör dock skillnad på monologisk och dialogisk roman. Exempel på den förra är Tolstojs realistiska romaner med allvetande berättare. Exempel på den senare är Dostojevskijs romaner. Dialogismen har en lång historia som går tillbaka till de sokratiska dialogerna vars sanning (mening) är produkten av en dialogisk relation mellan talare (Kristeva [1966] 1989, s. 51). Den polyfona romanen tillskrivs dock Dostojevskij (Bachtin 1999, s. 7). Bachtin (1997, s. 232) vill göra gällande att det inte går att slutgiltigt förstå ett yttrandes stil utan att ta hänsyn till dess dialogiska övertoner. Det kan förstås som att för att nå full förståelse (om det är möjligt) för en text krävs kännedom om de intertexter den refererar till, en tanke som även Riffaterre senare ger uttryck för (Riffaterre [1978] 1991; Genette [1982] 1997, s. 2 f.). Viktigt för Bachtin (1997, s. 235) är också yttrandets adressivitet. Dialogismen gäller således inte bara bakåt till alla de olika röster som befolkar verket utan även framåt, till dess adressat(er). Det är adressaten som bestämmer inom vilken genre yttrandet sker, ”valet av kompositionella grepp, och slutligen valet av språkliga medel, det vill säga yttrandets stil”. Det är med andra ord yttrandets riktning som bestämmer dess stil.

Julia Kristeva ([1966] 1989) var den som gjorde Bachtin känd för en västerländsk publik. I artikeln ”Word, Dialogue and Novel” redogör hon för Bachtins tankar om dialogism såsom de kommer till uttryck i två av hans verk.¹ Bachtin använder en rik begreppsflora för att beskriva ungefär samma sak: dialogicitet, det groteska, karnevalessk, ambivalens, polyfoni. Kristeva ([1966] 1989) myntar i

¹ Verken i fråga är *Rabelais and His World* och *Problems of Dostoevsky's Poetics*.

stället begreppet intertextualitet. Hennes karakterisering av begreppet, varje text är en mosaik av citat, är känd. Hon skriver också att varje text är ett införlivande med och en ombildning av en annan text (37). På så vis kan man förstå novellerna i projektet. De svarar på och för ett samtal med källtexten. Bachtin menar, skriver Kristeva, att det karnevaleska har funnits i alla tider men, då karnevalesken är rebellisk, har den ständigt undertryckts av olika krafter. Exempel skulle kunna vara kyrkan, det borgerliga samhället, god smak. Den intressanta litteraturen befinner sig således i sin samtid i marginalen. Kristeva visar hur traditionen Bachtin beskriver fortsätter genom att ge exempel på modernistiska författare som Joyce och Kafka. Och, skulle man kunna tillägga, traditionen har fortsatt fram till våra dagar.¹

Lars Gustafsson skriver 1969, innan Kristevas då nyligen myntade uttryck etablerats i Europa, om litteraturens rumslighet i en läsvärd essä om Tom Stoppards *Rosenkrantz och Gyldenstern går åt*, ett drama som han menar

är fascinerande genom att det medvetet utnyttjar de suggestiva rumsliga relationer som uppkommer när ett drama utnyttjar delar av ett annat redan känt drama och så att säga i en annan riktning genomkorsar det (Gustafsson 1969, s. 25).

Vidare skriver han att ”i själva verket existerar det ingen prosaskildring så tät (inte ens hos Joyce) – att den inte i jämförelse med verkligheten framstår som starkt diskontinuerlig”(28). Gustafsson hävdar dock att lyrikens rumslighet skiljer sig från epikens och dramatikers eftersom dikten bara skildrar en del av en verklighet (31). Denna åtskillnad är, enligt mitt förmenande, olycklig. Förklaringen Gustafsson ger haltar något.² Att det finns olika typer av rumslighet, olika typer av intertextualitet, står dock utom allt rimligt tvivel.

Det tar Norman Fairclough (1992, s. 102) fasta på i sin teori om intertextualitet som främst bygger på Bachtin och Kristeva. För

¹ Exempelvis kan metafiction, ett karakteristiskt postmodernistiskt grepp, ses som ett karnevaleskt drag.

² Gustafsson (1969, s. 31) skriver att om någon trädde in på diktens scen eller trädde ut ur den ”skulle det innebära att diktens scen vidgades”. Men det gäller väl även dramatik och epik?

diskursanalytikern Fairclough är intertextualitet ett viktigt begrepp eftersom det kan hjälpa till att beskriva samtidens snabba textuella förändringar och i förlängningen social förändring. Fairclough diskuterar flera olika aspekter av intertextualitet; den viktigaste distinktionen gör han dock mellan manifest intertextualitet och interdiskursivitet. Manifest intertextualitet innebär att andra texter är explicit närvarande i texten man analyserar, t.ex. genom citationstecken (104). Interdiskursivitet har att göra med hur olika diskurstyper inom och mellan olika diskursordningar verkar (Phillips & Winther Jørgensen 2000, s. 77). Låg grad av interdiskursivitet innebär att en diskursordning är relativt stabil medan hög grad av interdiskursivitet implicerar att en diskursiv förändring är inledd eller i vardande.

Även Gérard Genette ([1982] 1997) tar upp olika typer av intertextualitet men, till skillnad från Fairclough, ur ett litteraturvetenskapligt perspektiv. Hans teori är en av de mest utvecklade inom området.¹ I Genettes transtextualitetsteori, som finns beskriven i *Palimpsests. Literature in the Second Degree*, ingår fem typer av transtextuella relationer. Den första är intertextualitet som hos Genette är mer begränsad än hos Kristeva.² Här används begreppet för att beskriva faktisk närvaro av en text (eller flera) i en annan. Explicit sker det i form av citat med citationstecken och något mindre explicit i form av plagiat som inte har citationstecken men fortfarande är bokstavliga lån. Ännu mindre explicit sker det i form av allusion där en förutsättning för full förståelse är att läsaren uppfattar textens relation till en annan text, till vilken den refererar. I min studie är det alltså denna typ av transtextualitet (med Genettes term) det handlar om. Citat, plagiat och allusion kommer därför att användas som analytiska begrepp i min analys. Till dem läggs också referat.

Den andra typen i Genettes transtextualitetsteori är paratextualitet som är mindre explicit än intertextualitet.³ Paratexten är t.ex. titel, undertitel, förord, bokomslag och olika utkast. Den är viktig för receptionen, inte minst i självbiografier där ett kontrakt eller en

¹ Följande avsnitt bygger på Genette ([1982] 1997, s. 1-10).

² Jämför med Derechos arkontisk litteratur nedan. Jämför också med Faircloughs manifesta intertextualitet (ovan).

³ Denna teori utvecklas senare i *Paratexts: Thresholds of Interpretation* (Genette [1987] 1997).

pakt mellan författaren och läsaren skapas.¹ I mitt material kan elevernas första och andra utkast betraktas som paratexter.

Den tredje typen är metatextualitet. Litteraturkritik, alltså kommentarer till texten, kan ses som exempel härpå. I föreliggande projekt är elevernas loggböcker, skriftliga responser och reflektioner exempel på metatextualitet.

Så hoppar Genette över den fjärde typen och tar i stället upp den femte, mest abstrakta typen, arketextualitet.² Här handlar det om textens förhållande till dess olika diskurstyper, t.ex. genre. I de flesta fall är denna relation outtalad, även om det förstås ibland förekommer paratextuella hänvisningar i titeln eller undertiteln.³ Det är dock inte texten som bestämmer sin generiska status utan läsaren, skriver Genette, eftersom hon kan förneka den status texten får i paratexten.⁴ Emellertid har det visat sig att upplysningar om genre i tämligen hög grad påverkar läsarens förväntningar och även reception.⁵

Den sista typen (egentligen fjärde) benämner Genette hypertextualitet.⁶ Det är hypertextualiteten som främst sätts under lupp i *Palimpsests*. Genette har, som nämnts, en snävare syn på intertextualitet än Kristeva (och även Riffaterre kan tilläggas), men som jag förstår det måste intertextualiteten också kunna ses som en del av hypertextualiteten. En hypertext är nämligen härledd ur en tidigare text som därmed blir dess hypotext.⁷ Hit räknas texter där ett helt verk är härlett ur ett annat helt verk. Men hypertextualiteten kan också vara dold; det är ibland svårt att avgöra vilken eller vil-

¹ För paratexternas betydelse i genren fiktion, se Årheim (2007). Årheim bygger sitt resonemang på Genette och Lejeune ([1975] 1982).

² Jämför med Faircloughs interdiskursivitet.

³ Ett exempel skulle kunna vara *Den dagen kastanjerna slår ut är jag långt härifrån* (Malmsten 1994) med genrebeteckningen roman på omslaget. Här har förmodligen förlaget velat uppmärksamma läsaren om att Malmsten, som skriver i flera genrer, denna gång författat just en roman.

⁴ Alexander Ahndorils *Regissören* (2007) har ordet roman i paratexten, men Ingmar Bergman tog ändå anstöt när den kom ut.

⁵ Eleverna i Årheims (2007) undersökning tar, trots dess fiktiva status, Marklunds roman *Gömda* (2000) för rakt igenom sann, vilket inte är speciellt förvånande då framsidan har en paratextuell läsanvisning som förkunnar: *En sann historia*.

⁶ I "Introduktion till arketexten" (Genette [1979] 1997) finns ett embryo till Genettes transtextualitetsteori. Där används termen paratextualitet för vad som här i stället fått beteckningen hypertextualitet.

⁷ Det kan tyckas märkligt att Genette använder det grekiska prefixet *hyper*, som betyder *över*, för att beskriva en text som väl måste ses som *underställd* sin källtext, vilken Genette alltså vill kalla hypotext (*hypo* betyder *under*). Men man ska kanske förstå det som att hypertexten transformerar, modifierar, och därmed *överskrider* hypotexten.

ka hypotexterna är. Genette hävdar att alla verk i någon mån är hypertextuella men "some works are more so than others" (9). Genette gör ytterligare förgreningar inom hypertextualiteten, varav vissa har relevans för mitt material.

En första indelning görs mellan transformation och imitation (5). För att förklara skillnaden jämförs *Odysseus* och *Aeneiden*, vilka har samma hypotext, *Odysséen*. *Odysseus* kan ses som direkt transformation, eftersom Joyce använder ungefär samma historia men i en helt annan stil, medan Vergilius berättar en annan historia men med liknande stil, vilket kan ses som indirekt transformation eller imitation.¹ Denna tudelning förfinas sedan beroende på funktion och stämning (27 f.). För mitt material behövs inte den uppdelningen, eftersom det inte finns någon större avvikelse i vare sig funktion eller stämning. De allra flesta skriver "seriösa" historier. Tudelningen är också något för grov. Därför kommer jag, förutom transformation och imitation, att använda begreppet *mimetisk ombildning*. Mimetisk ombildning står för en text där såväl historien som stilen är hämtad från hypotexten.²

Anders Olsson (1998, s. 53) tar i artikeln "Intertextualitet, komparation och reception" upp den moderna intertextualitetsteorins arv till litteraturvetenskapens komparativa metod. Men då komparatister söker finna ekon och avlagringar av tidigare verk vill Kristeva (och andra t.ex. Genette kan man tillägga) hellre tala om en ny artikulation än påverkan. Det innebär att hierarkin försvinner; det nya kan vara lika gott som det klassiska. Det är helt i linje med den syn på traditionen flera fanfictionforskare ger uttryck för.

Abigail Derecho (2006) låter torgföra begreppet arkontisk litteratur, en term hämtad från Derridas *archontic principle*, för att beskriva fanfiction och annan litteratur där det finns en uppenbar

¹ Ett svenskt exempel på transformation är *Gregorius* (2005) där Bengt Ohlsson använder samma historia som verkets hypotext, Hjalmar Söderbergs *Doktor Glas* ([1905] 2004). Kompositionen, *Gregorius* är inte som sin hypotext skriven i dagboksform, skiljer sig, vilket även gäller hypertextens mångordiga utflytande stil vilket skiljer den från hypotextens stramare inramning. Romanen kan således inte kategoriseras som imitation.

² Ett exempel på en sådan hypertext skulle kunna vara *Last Orders* (1996) av Graham Swift där hypotexten är *As I Lay Dying* ([1930] 1987) av William Faulkner. Inte bara historien, några personer ska låta en släkting komma till sin sista vila, utan även stilen, inre monolog från ett flertal karaktärers perspektiv, har hämtats från hypotexten. Hypotextens närvaro i hypertexten är uppenbar. Swift anklagades mycket riktigt också för plagiat.

källtext.¹ Detta begrepp sätter hypertexten på samma nivå som hypotexten (för att använda Genettes vokabulär) vilket, påstår Derecho, de termer som ofta använts om denna litteratur, derivativ (vilket konnoterar en hierarki där derivatet är sämre) och appropriativ (vilket konnoterar att något är stulet), inte gör.

So all texts that build on a previously existing text are not lesser than the source text, and they do not violate the boundaries of the source text; rather, they only add to that text's archive, becoming a part of that archive and expanding it (64 f.).

Av samma skäl värjer sig Juli J. Parrish (2007, s. 54-68) mot Henry Jenkins' (1992) i fanlitteraturen numera vedertagna metafor, *textual poachers* (textliga tjuvjägare bokstavligt översatt), vilken endast ger sken av att man otillbörligen tar något som tillhör någon annan i något slags gerillasemiotik. Derechos arkivmetafor må vara tilltalande, att textens arkiv ständigt utökas, men att arkivet skulle innebära att alla texter har samma värde är, skulle jag vilja hävda, en väl utopisk tanke. Även ett arkiv är väl hierarkiskt uppbyggt. Dessutom är hierarkier nödvändiga. En fanfictionberättelse är fullständigt beroende av sin källtext (som i sin tur är beroende av sina hypotexter). Det *behöver* inte ligga någon värdering i det.² Snarare är det väl så, som Bachtin (1997, s. 233) skriver, att yttrandet är "liksom genomkorsat av fjärran och knappt hörbara återklanger".

Derecho (2006) jämför med Kristevas tankar om att en text är en mosaik av citat (se ovan) och Barthes som menar att intertextualitet är ett tillstånd som gäller alla texter. Om man ser det på det viset är alla texter också arkontiska, men Derecho (2006, s. 65) begränsar begreppets omfång genom att endast låta det innefatta sådana texter som "enter the archive of other works by quoting them consciously".³ På så vis skiljer hon arkontisk litteratur från

¹ Enligt Derrida är arkivet ständigt stätt i förvandling: "[T]he archive is never closed" (1996, s. 68). Arkivet besjålas när Derrida beskriver dess inre drift att ständigt expandera; det är den arkontiska principen.

² Men nog görs smakmässiga distinktioner överallt, vare sig man vill det eller inte, såväl i det litterära fältet som i det populärkulturella. Fenomenet *hackfic* är talande. Ett fan som tycker att en skribent misslyckats med sin text *hackar* sig in i texten och ger nedsättande metatextuella kommentarer mellan raderna.

³ Med citationstecken menar Derecho de speciella headers som ofta används i fanfiction för att kategorisera texter och att texterna placeras på fandomspecifika sajter. När det gäller texter av icke-fans

intertextualitet där, enligt Barthes (1981), källan sällan kan spåras och där citation sker omedvetet eller utan citationstecken (Derecho 2006, s. 65 f.). Derecho förklarar dock inte varför hon vill begränsa arkivet. Varför skulle inte en text med dold hypotext lika gärna kunna utöka arkivet? Av tydlighetsskäl använder jag det mer genomskinliga begreppet *derivativ litteratur*, vilket för mig innebär litteratur vars konstitutiva karakteristika är att ha en (eller flera) tydligt urskiljbar(a) hypotext(er); texten är ett derivat av en annan text. Denna definition, liksom Derechos, liknar alltså Genettes syn på intertextualitet och blir också snävare än hans hypertextualitet dit han också räknar texter där det inte framgår vad som är källtexten.

Mafalda Stasi (2006, s. 119) använder, liksom Genette ([1982] 1997), palimpsesten som metafor för att illustrera en av fanfictions undergenrer, slash.¹ Palimpsesten ska visa slashtextens komplexa relation till andra texter och genrer.² Stasi (2006, s. 122) menar att kompressionen i en slashtext (och, kan man tillägga, derivativ litteratur i stort) som följer av att läsarna redan har stor kännedom om t.ex. karaktärer och miljö för tankarna till folksagor och myter. Även det kollektiva skapande som fanfiction kan ses som, där karaktärer och miljöer är gemensamma för alla och tillsammans bildar en mytologisk diskurs, påminner, hävdar Stasi (2006, s. 124), om hur myter skapades. Det krävs att fansen har väldigt stor kunskap om källtextens *kanon*, dess värld. På fandomspecifika sajter kan man nog förvänta sig att såväl skribenterna som läsarna har det, men på sajter som fanfiction.net, under vars tak flera olika fandomar huserar, vore det förmätet att tro att läsarna besitter den expertkunskapen.

Även Sheenagh Pugh (2005, s. 35) tar upp den gemensamma kunskapen fansen har och jämför med hur författare alltid har använt delad historisk och mytologisk kunskap. Skillnaden är att den kanon fanfictionskribenter refererar till är känd av färre männi-

fyller titlar (som Allendes *Zorro*), karaktärer (som Rosenkrantz och Guildenstern i Stoppards pjäs) och intrig som känns igen från källtexten (som Jean Rhys' *Wide Sargasso Sea*) samma funktion.

¹ Det är intressant att hon gör det utan att referera till Genette, vilket väl antingen visar att John Barths apokalyptiska tankar om att det inte går att skapa något unikt längre (Barth 1967) har viss relevans eller också att Stasi demonstrerar hur *textual poaching* i en akademisk artikel kan gå till.

² En palimpsest är "en handskrift där den ursprungliga skriften skrapats bort och ersatts med en ny" (Norstedts svenska ordbok 2003). De rester av den ursprungliga texten som ibland kunde skönjas ska motsvara källtextens avtryck i fanfiction.

skor.¹ Pugh (2005, s. 34) beskriver också effekten av att skriva i en kanon:

Alluding to what your reader knows but your characters may not yet know is also one way of investing your tale with irony, pathos and humour, and fan fiction writers often use their canon to do so.

Det handlar alltså om något slags dramatisk ironi, en intertextuell lek.

Förhållandet mellan novell och källtext

Inledningsvis försöker jag kategorisera novellerna med hjälp av begreppen *transformation*, *imitation* och *mimetisk ombildning*.² När det handlar om *transformation* har vi att göra med en novell där intrigen men inte stilen liknar källtexten. *Imitation* är en novell där stilen men inte intrigen liknar källtexten. *Mimetisk ombildning*, slutligen, är en novell där både intrigen och stilen liknar källtexten. Jag för också ett resonemang om undergenre, källtext och, om än kortfattat, kön. De undergenrer som finns företrädade i materialet är saknad/fryst scen, utökad tid, perspektivskifte och AU.³ Därefter analyseras sex noveller där intertextualiteten tar sig olika uttryck; på så vis visar jag att källtexten tas i bruk på flera olika sätt.⁴ Kapitlet avslutas med en diskussion.

Det är inte alldeles självklart till vilken kategori en novell hör.⁵ Kategoriseringar i sig kan vara problematiska, men man bör se kategorierna som tämligen öppna. De är inga absoluta storheter. Kategoriseringen kan tjäna till att åskådliggöra t.ex. likheter och olikheter mellan novellerna. Gränsdragningen är dock ibland svår. Skillnaden mellan transformation och mimetisk ombildning är i vissa fall hårfin. Stilen i novellen kan påminna om den i romanen

¹ Nuförtiden, i informationssamhällets ständiga flöde, är den gemensamma kunskapen om historia, religion och mytologi dock inte lika självklar. Ett intressant fenomen är att elever kan känna igen historiska händelser eller personer från något Simpsonsavsnitt, alltså något slags omvänd intertextualitet.

² Dessa kategorier kan betecknas som stora kategorier som rör texternas ontologi, medan undergenre (se kap. 1) beskriver hur intertextualiteten kommer till uttryck, hur den artikuleras.

³ För fler exempel på undergenrer se kap. 1.

⁴ Analyserna baseras främst på elevernas noveller men vid några tillfällen citeras också ur deras reflektionsuppgifter.

⁵ Se bilaga 3. Tabellerna har gjorts i syfte att åskådliggöra resonemanget som förs.

men ändå skilja sig ganska mycket. I de fallen har jag valt att kalla det transformation; för att placeras i någon av de stilhärmande kategorierna krävs en uppenbar likhet. Även skillnaden mellan mimetisk ombildning och imitation kan vara liten. Imitation har jag kallat de noveller där intrigen vagt minner om källtexten men stilen definitivt gör det; skillnaden har alltså med hypotextens närvaro i hypertexten att göra.

För att undersöka intertextualitet *inom* novellerna används begreppen *citāt*, *plagiat*, *refererat* och *allusion*; begreppen har minskad grad av precision. Ett *citāt* är i elevens text markerat med citationstecken och, i förekommande fall, även i källtexten. Ett citāt i en novell fungerar alltså som en replik i källtexten. Ett *plagiat* är ett textavsnitt där eleven ordagrant (eller i det närmaste ordagrant) återger ett avsnitt ur källtexten utan att använda citationstecken. Det bör betonas att jag inte lägger någon värdering i begreppet plagiat, vilket i vardagligt tal, inte minst inom skolans värld, är negativt laddat och oftast anses vara något eleverna inte bör befatta sig med. Ett *referat* är ett textavsnitt där eleven refererar (i normala fall komprimerar) ett avsnitt från källtexten. En *allusion* kan både vara ett längre textavsnitt och ett enskilt ord (t.ex. ett föremål eller ett klädesplagg) men gemensamt är att de är friare kopplade till källtexten, även om det ändå är uppenbart (för den invigde) att det är ett litterärt lån.

Ytterligare ett begrepp som används är *intertextuell lek*, för att beskriva lek med källtexten, ofta i form av dramatisk ironi, alltså att läsaren (med kännedom om källtexten) vet mer än karaktärerna. Till *intertextuell lek* räknas också (vad som verkar vara) medvetna avvikelser från källtextens värld som det krävs kunskap om den för att upptäcka. Denna typ av *intertextuell lek* kan ses som ett spel med läsarens förväntningshorisont.

Nåväl. Av klassens trettio två elever har tjugonio lämnat in färdiga noveller. Femton av novellerna kan kategoriseras som transformation, tio som mimetisk ombildning och fyra som imitation. Att det endast är fyra noveller i kategorin imitation är föga förvånande. Uppgiftens art är att skriva utifrån en källtext; det är därför endast i undantagsfall dennas närvaro inte är påtaglig.¹ Det är

¹ Här vill jag påminna om att Genettes ([1982] 1997) hypertextualitet även innefattar texter där hypotexten är dold, vilket min definition av derivativ litteratur inte gör.

ändå av intresse att dessa elever, trots valet att skapa en historia som är löst baserad på källtexten, ändå valt att imitera dess stil. En av novellerna med *Kallocain* som källtext är skriven ur sonens perspektiv. Kalle, som skrivit novellen, skriver att han valt att efterlikna stilen eftersom ”det är mycket sannolikt att hans son tagit efter sin far på många sätt och vis”. Han fortsätter:

På så vis använde jag mig även av romanen, dels för att få inspiration till att kunna vidareutveckla och hitta på en historia som handlade om en relativt oviktig person. Men även för att kunna skriva så likt romanen som möjligt.¹

Det stora antalet noveller inom kategorierna transformation och mimetisk ombildning kan förklaras med att de flesta elever valt att hålla sig nära källtexten.

I materialet är flera olika undergenrer företrädna. I vissa fall används flera olika undergenrer i en och samma novell. Den mest frekventa är utan tvekan perspektivskifte. Tjugo av novellerna kan räknas dit. Att tolv av de femton noveller som tidigare kategoriserats som transformation tillhör den undergenren är ingen större överraskning. Genom att skildra historien ur en sekundär karaktärs perspektiv kan ens egen förståelse för huvudkaraktären öka och man kan också ”korrigera” källtexten genom att ge en annan bild av en karaktär än den som ges i romanen, en bild som bättre stämmer överens med hur man uppfattade karaktären vid läsningen. Och det verkar rimligt att man inte slaviskt söker efterlikna stilen då karaktärers diktion skiljer sig åt. Något förvånande är det därför att perspektivskifte förekommer så frekvent även i de stilhärmande kategorierna imitation (tre av fyra) och mimetisk ombildning (fem av tio). Perspektivskiftena i sistnämnda kategorier skiljer sig dock åt. I kategorin mimetisk ombildning är novellerna som beskrivits som perspektivskifte uteslutande omgestaltningar av en befintlig scen i romanen, medan de i kategorin imitation är historier där karaktärer som har en undanskymd roll i källtexten blir

¹ Kalle, reflektion 2/2 – 10. I de empiriska kapitlen citeras elevernas noveller, reflektioner och responser ganska mycket. Citaten är exakt angivna, d.v.s. de rättas inte. I ett par av citaten försvåras emellertid förståelsen; de har därför korrigerats, vilket anges i noter i anslutning till citaten. På ett par ställen har en bokstav fallit bort i elevens text. Det har korrigerats och markeras i hakparenteser.

huvudkaraktärer i helt nyskapade scener. Det skulle kunna ses som ett stilmässigt misslyckande att de elever som valt att utgå från en scen i romanen inte förmår ge sin huvudkaraktär en egen stämma. Så behöver det dock inte vara. I "Ur ett annat perspektiv", skriven ur Phoebes perspektiv med *Räddaren i nöden* som källtext, kan man finna liknande hyperboler som Holden i romanen ofta begagnar: "Vaktmästaren kom in. Han var nog det närmaste döden man kan komma". Phoebe ser upp till sin bror väldigt mycket och det är rimligt att anta att hon tar efter hans sätt att uttrycka sig. Även de flesta noveller som beskrivits som transformation utgår från en existerande scen; ett par AU-historier utgör dock undantag.

En annan undergenre är AU, dit jag räknat fem noveller, varav två också är perspektivskiften. Av novellerna beskrivna som transformation kan fyra texter betraktas som AU-historier. Ett exempel är novellen "Serum" där en av romanens sekundära karaktärer lyfts fram till något slags revolutionär hjälte. Det är således också fråga om perspektivbyte men det universum som byggs upp återfinns inte i romanen, även om det finns antydningar om att något annat än den totalitära staten existerar någonstans. Här tar det samhället gestalt, vilket får ödesdigra konsekvenser för huvudkaraktären. Inom kategorin mimetisk ombildning återfinns en AU-historia. Eleven som skrivit den har valt att ändra intrigen i *Kallos Cain* för att bättre stämma överens med vår tid då han "irriterades på många irrationella drag" i romanen och "anser att teknologin är betydligt viktigare än kemin i en futuristisk världsstat".¹ Kemi-staden blir därför i stället Programmeringsstaden.

Fyra av novellerna kan hänföras till undergenren saknad/fryst scen. I en av novellerna inom kategorin mimetisk ombildning har eleven valt att skildra en scen ur *Kvinnor och äppelträd*, men hon fryser scenen och förlänger den för att utforska karaktärernas inre. I *Räddaren i nöden* berättas om en scen där en av karaktärerna träffar en tjej som Holden är intresserad av. Två av eleverna har valt att skildra den scenen, men den ena av dem refererar till händelsen tämligen kortfattat och placerar den mellan två scener från romanen som berättas ur en annan karaktärs perspektiv. Den sistnämnda novellen har jag därför klassat som perspektivbyte. En av

¹ Konrad, reflektion 2/2 – 10

novellerna som hänförts till imitation skildrar en scen ur *Kvinnor och äppelträd* som plockades bort av förlaget inför utgivningen. Scenen handlar om ett besök hos en illegal abortör. En av novellerna, med *Främlingen* som källtext, handlar om Meursault i cellen, men en ny scen skapas vilket innebär att slutet blir helt annorlunda jämfört med romanen.

Slutligen kan fyra av novellerna placeras i undergenren utökad tid. Två av dem, båda i kategorin mimetisk ombildning, har handlingen förlagd till tiden innan romanen utspelar sig. De två andra har skeendet transformerat till tiden efter romanens tid. En av eleverna låter karaktären Marie i *Främlingen* på sin ålders höst berätta om en händelse, en scen i romanen som ses ur Maries perspektiv. På så vis kan eleven dels ge sin tolkning av scenen, dels mätta sitt narrativa begär genom att skildra Maries vidare öden.

Av de elva texter som lämnats in med *Främlingen* som källtext kan åtta kategoriseras som transformation och tre som mimetisk ombildning. Att förhållandevis få har valt att försöka efterlikna stilen kan bero på att romanens stil är anpassad efter Meursault och alla texter som kategoriserats som transformation tillhör undergenren perspektivskifte. En elev skriver i sin reflektion:

När jag läste boken så la jag märke till på vilket speciellt sätt den är skriven på. Språket används annorlunda och det är till exempel väldigt korta eller extremt långa meningar. Jag tyckte att det skulle bli för svårt att efterlikna stilen i boken och jag tror att texten hade kunna bli fånig om jag skulle misslyckas med att skriva på Albert Camus sätt.¹

Sex elever har skrivit utifrån *Räddaren i nöden*. Av deras texter tillhör två kategorin transformation, en imitation och tre mimetisk ombildning. Det är slående att så många alltså har valt att försöka sig på att efterlikna den lite speciella stilen i romanen, men mest iögonenfallande är ändå att alla sex skriver i undergenren perspektivskifte (varav en också är AU). Det kan möjligen bero på att de tyckt att Holdens tämligen nedvärderande omdömen om dem han möter behöver korrigeras. En elev hävdar att han valde att skriva

¹ Fredrika, reflektion 2/2 – 10

från ett annat perspektiv för att det ”skulle bli intressant att få en bild av hur Holden uppfattades utav andra”.¹ En annan möjlighet är att en förstapersonsberättelse inbjuder till byte av perspektiv.

Av de texter som är skrivna med *Kallocain* som källtext kan två klassas som transformation, en som imitation och en som mimetisk ombildning. Tre av dem är perspektivskiften; även *Kallocain* berättas i första person. Den fjärde är en AU-historia (vilket en av novellerna med perspektivskifte också är).

De tre novellerna med *Kvinnor och äppelträd* som källtext tillhör varsin kategori. Ingen av novellerna tillhör undergenren perspektivbyte. En möjlig orsak är att romanen är skriven i tredje person. Två av novellerna är saknade/frysta scener och en är en AU-historia.

Tre elever har skrivit noveller med *Mot fyren* som källtext, två av dem inom kategorin mimetisk ombildning och en inom transformation. Novellerna inom förstnämnda kategori är extremt källtextnära perspektivskiften och novellen inom sistnämnda kategori utspelar sig efter romanens tid, d.v.s. utökad tid.

Stäppvargen, slutligen, har valts av tre elever, varav två lämnade in. En av texterna kan placeras i kategorin transformation och är en AU-historia och en kan kategoriseras som imitation och är ett perspektivskifte.

Vad gäller elevernas kön verkar det spela viss roll för vilken typ av noveller de skriver. Av de tjugonio inlämnade novellerna är nitton skrivna av flickor och tio av pojkar. Könet spelar inte så stor roll för i vilken kategori de skriver: Tio flickor och fem pojkar skriver inom transformation, sju flickor och tre pojkar inom mimetisk ombildning och två flickor och två pojkar inom kategorin imitation. Här finns alltså inga anmärkningsvärda avvikelser.

Det gör det däremot när man tar undergenre i beaktande. Visserligen är det inte någon större skillnad i undergenren perspektivskifte (tolv noveller skrivna av flickor och åtta av pojkar), men i de andra undergenrerna är skillnaden markant. Av de fyra novellerna tillhörande undergenren saknad/fryst scen är samtliga författade av flickor. Det är också de fyra novellerna i undergenren utökad tid. Mest iögonenfallande är kanske ändå att fyra av fem noveller inom

¹ Robert, reflektion 2/2 – 10

undergenren AU är skrivna av pojkar. Att skapa ett parallellt universum kräver att man litar på sig själv och sin förmåga som skribent. En möjlig förklaring är att pojkar är utrustade med bättre självförtroende eftersom de under hela sin skolgång tillåtit ta mer plats (se t.ex. Einarsson 2004) medan flickorna i mindre utsträckning vågar ta ut svängarna av rädsla för att inte lösa uppgiften så som läraren förväntar sig. Det behöver dock inte förhålla sig på det sättet. De som skrivit i undergenren saknad/fryst scen (särskilt saknad scen) tar sig också tämligen stora friheter gentemot källtexten, även om de skriver inom dess värld. Detsamma kan sägas om dem som skriver i undergenren utökad tid. Då konstruktion av genus faller något utanför ramen för denna undersökning lämnar jag det emellertid därhän med konstaterandet att jag i mitt material ändå funnit en del distinkta skillnader mellan hur pojkar och flickor tar sig an uppgiften.

Efter denna övergripande genomgång av intertextualitet i novellerna följer analyser av hur intertextualiteten kommer till uttryck i enskilda noveller. Eftersom hypotextens närvaro i hypertexten inte är speciellt stor i de noveller som kategoriserats som imitation tillhör inget av exemplen den kategorin.¹

Fanny – Intertexter och motstånd

Fannys titellösa novell har *Främlingen* som källtext. Den handlar om Meursault och hans mamma. Historien utspelar sig till en början när de två bor tillsammans i en lägenhet i Alger. Modern är sjuklig och olika händelser leder till att situationen blir ohållbar. Trots samvetsbetänkligheter känner sig Meursault tvingad att ta beslutet att placera henne på ett ålderdomshem. Beslutet tas dock inte utan moderns godkännande. ”Jag förblev tyst men blev överraskad av hennes blick som sökte sig till min med ett instämmande nickande”. Så följer avskedsscenen på ålderdomshemmet där de blir trevligt bemötta, vilket lindrar Meursaults skuld känslor något.

Novellen kan kategoriseras som mimetisk ombildning. Meursault är, liksom i romanen, berättare. Den avviker inte från källtextens värld; händelserna i novellen motsägs inte av skeendet i romanen, även om bilden man får av Meursault i novellen skiljer sig en

¹ I de fyra novellerna finns ett fåtal allusioner som hänvisar till källtexten. Samtliga noveller har sekundära karaktärer från källtexten som huvudkaraktärer.

del från hur han framställs i romanen. Att Fanny använder samma berättare, Meursault, som i romanen är förmodligen anledningen till att hon väljer att försöka efterlikna stilen. I reflektionsuppgiften skriver hon:

För att hålla karaktärerna och miljön trovärdig var jag tvungen att mer eller mindre försöka efterlikna Camus sätt att skriva på. Jag använde därför korta meningar och försökte göra dem så beskrivande och nödvändiga som möjligt. Jag tänkte på att inte ha meningar som bara fyller ut, utan alla skulle ha en poäng.¹

Novellen kan placeras i undergenren utökad tid då den utspelar sig innan romanens första scen. Romanen inleds när modern redan dött. Valet av undergenre innebär att Fanny kan förhålla sig tämligen fritt i förhållande till källtexten; hon måste själv skapa scenerna. Det får förstås konsekvenser för hur hon kan använda romanen. Eftersom hon inte utgår från en eller flera scener i romanen finns inga tydliga referat. Möjligen kan det betraktas som ett referat när grannen Raymonds karaktär beskrivs. ”Han hjälpte mig vid tillfällena som dessa och jag höll tyst och lade mig inte i flertalet flickor han brukade ta med sig hem och de tillfälliga skrina som kom därifrån”. Här refererar hon implicit till en scen i romanen som senare i rättegången används mot Meursault. Det finns varken citat eller plagiat i novellen, något som förstärker intrycket att romanen tjänat som inspirationskälla främst för stilen.

Det stilgrepp som används för att hänvisa till källtexten är i stället allusion. Inledningen på novellen alluderar på romanens inledning: ”Igår tappade mamma fotfästet när hon stod i duschen. Jag vet inte om det var före middag eller efter”. Inledningen i romanen lyder: ”Mamma dog i dag. Eller igår kanske, jag vet inte” (Camus [1942] 2009, s. 7). Denna allusion skulle kunna ses som intertextuell lek, som en vink till den läsare som känner igen formuleringen från romanen. Senare i novellen finns en allusion som handlar om den heta solen. I romanen är solen och dess heta strålar viktig i flera scener, t.ex. vid begravningen av Meursaults mor. I novellen, liksom i romanen, svettas Meursault ymnigt. Men solen

¹ Fanny, reflektion 2/2 – 10

har stor betydelse även i romanens kanske viktigaste scen, då Meursault skjuter araben. Han svettas och får solen i ögonen, något han senare skyller på inför rätten. Även denna allusion kan ses som intertextuell lek. Den läsare som har kännedom om källtexten är medveten om solens olycksbådande inverkan på skeendet i romanen. Det blir något slags dramatisk ironi; läsaren vet mer än karaktärerna. I novellen finns också en allusion som kräver kunskap om källtexten. I bussen på väg till ålderdomshemmet funderar mamman på deras fortsatta kontakt: ”Mamma undrade om jag skulle komma och besöka henne. Varje söndag sade jag, men redan då visste jag att jag ljög”. I rättegångsscenen i romanen blir Meursault beskyldd för att vara känslökall, inte minst för att han placerat sin mor på ett ålderdomshem och dessutom sällan besökte henne. För att informationen om att han visste att han ljög ska bli meningsfull krävs att läsaren vet vad som kommer att hända.

Ytterligare ett exempel på intertextualitet är slutet på novellen som tydligt alluderar på *Doktor Glas*. ”Hon skulle få vara omtyckt, i brist på älskad. Vara önskad istället för förkastad”. I reflektionen förklarar hon:

Jag oroade mig särskilt för hur jag skulle få fram min poäng med hela texten. Jag kom dock ihåg ett stycke från Doktor Glas som vi läste i ettan om att man inte vill bli mottagen med likgiltighet. [...] Jag använde inte stycket på alls samma sätt men det väckte lite idéer. Jag försökte istället skriva de sista meningarna så att man förstår vilka hans avsikter var för att skriva in henne.¹

Denna intertext får illustrera det faktum att texten (d.v.s. alla texter) som Barthes (1991, s. 384) beskriver det, är ”helt igenom vävd av citat, hänvisningar, ekon, kulturella språk ... förflutna eller samtida, som genomkorsar texten i en öppen stereofoni”. Den visar också, vilket väl knappast är något nytt, att texter kan sätta igång tankarna och ge idéer till nya texter.

Det finns alltså några allusioner som för tankarna till källtexten, men inte speciellt många. Trots det är källtextens närvaro på-

¹ Fanny, reflektion 2/2 – 10

taglig. Det beror på imitationen av stilen. I reflektionen nämner Fanny de korta meningarna (se ovan). Hon skriver också att hon försöker få dem så beskrivande som möjligt. Det blir de genom de väl genomtänkta detaljerna. Det är ytterligare en likhet med romanen som, trots sin knapphet, är detaljerad. När Meursault i novellen sitter på sin chefs kontor noterar han att chefen ”strök sin panna med näsduken han tidigare stoppat i fickan. Vore den inte redan tryckt med vad som såg ut att vara blåbruna fjärilar skulle hans svett säkert lämna synliga spår efter sig”. En annan likhet är att Meursault berättar utan att ge uttryck för några känslor överhuvudtaget. De döljs i undertexten.

Skrivandet av novellen kan ses som en form av motstånd, inte mot romanen utan mot det sätt Meursault blir behandlad på i rättegången. Fanny har reagerat på att Meursault inte försvarade sig i rätten; hon tycker att han blir orättvist behandlad, till viss del beroende på att han lägger in sin mamma på ett hem. ”Egentligen tror jag att vem som helst skulle ha handlat som han gjorde, när han skrev in sin mamma på hem”, skriver hon.¹ Det är också anledningen till att hon valt att förlägga handlingen till tiden innan modern dör, för att ge en alternativ bild av Meursault. Novellen fungerar således som ett svar på källtexten.

Fanny har haft en tydlig tanke med sitt skrivande. Hon vill ge Meursault återupprättelse. Hennes tolkning av honom stämmer inte överens med den rätten gör. De relativt få allusioner som finns är av stor vikt eftersom de hänvisar till partier i romanen där Meursaults öde beseglas.

Rickard – Moralens väktare

I *Räddaren i nöden* går Holdens rumskamrat Stradlater på dejt med Jane, en tjej som Holden är intresserad av. Då det är Holden som är berättare får läsaren inte följa med. Stradlater är förtegen om vad som skett men låter ana att något hänt mellan dem. Rickards novell ”Stradlaters” är skriven ur Stradlaters perspektiv. Han skapar scenen då Stradlater och Jane träffas. Dessutom skildras både scenen innan och efter dejten, då Stradlater och Holden munhuggs. I novellen berättas scenerna, till skillnad från i romanen, av

¹ Fanny, reflektion 2/2 – 10

Stradlater. I den första scenen gör Stradlater sig i ordning inför kvällen och ber Holden skriva hans engelsk uppsats. Så följer dejen som blir misslyckad eftersom Jane inte är speciellt intresserad av Stradlater. Han går i stället till en kompis där ett gäng spelar bridge. När han kommer hem vill Holden veta vad som hänt på dejen, men Stradlater svarar undvikande vilket leder till slagsmål.

Novellen kan klassas som mimetisk ombildning. Den är väldigt källtextnära, eftersom två av novellens tre scener också återfinns i romanen. Trots att undergenren är perspektivskifte har Rickard försökt efterlikna stilen. Det är dock inte speciellt förvånande. Romanens stil har kallats teenage skaz och kännetecknas av ett tal-språkligt flöde; det är sannolikt att Holden och hans kamrater har ett liknande språkbruk.¹ Men man känner också igen det något drastiska draget från Holdens inre monologer. Det finns även här: ”Man hör knappt den spinkiga killen när han kommer. Någon dag kommer han ge mig en hjärtinfarkt när han plötsligt dyker upp och knackar mig på ryggen”.

Intertextualiteten i novellen tar sig olika uttryck beroende på vilken scen det handlar om, vilket förstås har sin förklaring i att två av scenerna redan existerar. De är, med Barthes (1991, s. 384) ord, ”*redan lästa*”. Den första scenen inleds med en del eget skapat material; det krävs eftersom man får följa Stradlater då han är ensam. När han kommer till sitt rum är Holden där. Då följer en del referat av komprimerande slag. Vad som är dialog i romanen återges här med hjälp av indirekt tal och dessutom tolkas undertexten vid ett par tillfällen: ”Än en gång så undvek han min fråga och undrade vem som hade vunnit matchen”. Det finns också några citat och citat som är något ändrade. Så följer dejtscenen som är Rickards skapelse; scenen finns alltså inte i romanen. Här finns ett par allusioner som hänvisar till källtexten. Man får t.ex. reda på att Jane ska vara hemma klockan halv tio. Den sista scenen är hämtad från romanen och, liksom den första scenen, består den till stor del av dialog. Både i romanen och i novellen slutar scenen med ett slagsmål mellan Stradlater och Holden. Holden är den svagare och får en del stryk, men trots det upphör han inte att förolämpa Stradlater med diverse invektiv. Även i denna scen finns en del ci-

¹ Se kap. 3 för ett resonemang om romanens stil.

tat, men det mest anmärkningsvärda är att de flesta av citaten har modifierats något. Ett talande exempel är när Rickard skriver: "Holden, det här handlar ju om en basebollhandske!" Motsvarande replik i romanen lyder: "Holden, herregud, det här handlar ju om en jävla basebollhandske!" (Salinger [1951] 2006, s. 51). Så fortsätter det. I replikskiftet som följer innehåller romanen sju svordomar, men i novellen är de fullständigt bortcensurerade. Skälet skulle kunna vara att Rickard vill ge en annan bild av karaktären än den man får i romanen; det är endast Stradlater som svär i inledningen av replikskiftet. Till Holdens svordomar finns bara en hänvisning: "Han svor åt mig och kallade mig idiot". Det kan också bero på att han inte vill använda den sortens språk i en skoluppgift. Det skulle i så fall kunna tyda på bristande genremedvetenhet. Catharina Nyström skriver att eleverna i hennes undersökning verkar tro att det finns en enda metod att använda när man skriver (2000, s. 102), en vanföreställning som även detta kan vara exempel på.

Också den misslyckade dejten kan vara ett sätt att göra novellen mer rumsren. I romanen svävar läsaren, liksom Holden, i ovisshet om vad som hänt, även om Holden befarar det värsta. Rickards tolkning av scenen skiljer sig dock från Holdens. Med hans egna ord:

Istället för att följa bokens intryck av att Stradlatters satte på tjejen, som var en nära vän till Holden, så skjutsade han hem henne tidigare än vad hon skulle vara hemma och gick sedan och somnade i en säng hos ett gäng som spelade bridge. Jag fick sedan besvara Holdens frågor som om Stradlatters bara retades och skulle verka häftig, utan något illa menat, och att Holden sedan stack tidigare från skolan endast berodde på ett missförstånd.¹

Att inget händer på dejten får alltså stora konsekvenser för det fortsatta skeendet. Stradlater återvänder med oförrättat ärende; det var inte så han tänkt sig kvällen. Rickard tvingas därför fundera ut vad Stradlater ska sysselsätta sig med innan han kommer hem två

¹ Rickard, reflektion 2/2 – 10

timmar senare. Stradlater är, i Rickards tolkning, inte den skrävlande, svärande, nonchalanta karlakt han är när Holden får föra ordet.

Ett exempel på det är att Holden i romanen kallar Stradlater gris, inte minst på grund av dennes äckliga rakhyvel, vilken han verkar fullständigt omedveten om eftersom han är så förälskad i sig själv. I novellen däremot är Stradlater fullt på det klara med att rakhyveln behöver rengöras, men han har inte tid just då. Detta är också ett exempel på intertextuell lek. Alluderandet på rakhyveln kräver kunskap om källtexten för att bli meningsfull. Läsaren vet vad Holden tycker om Stradlater, något Stradlater svävar i fullständig ovisshet om.

Vad som också skulle kunna vara intertextuell lek är att Jane kallas Jean av Stradlater. Även i romanen använder han fel namn, vilket Holden syrligt kommenterar. Det är mycket möjligt att det är en miss av skribenten, men eftersom det är Stradlater som berättar historien är det logiskt att han kallar henne Jean. Det krävs kunskap om källtexten för att uppfatta denna potentiella intertextuella lek.

Eftersom större delen av novellen består av redan existerande scener och både Stradlater och Holden figurerar i dem innehåller novellen många citat, vissa något ändrade, och referat. Källtexten lämnas dock i den egenkomponerade scenen, då Rickard fyller i källtextens tomrum. Tyvärr är scenen dock kort och refereras. Då scenen är viktig för novellen skulle den ha kunnat få mer utrymme. Men möjligen vittnar förfarandet om en rädsla för att göra "fel". Det är mycket tryggare att använda redan befintliga scener. Större avvikelser från källtextens universum verkar kräva relativt stort självförtroende, en säkerhet som många elever inte har.

Frida – Tolkning och förståelse

I Fridas novell "Dagarna med Meursault", med *Främlingen* som källtext, är Marie berättare. Det tycks som om historien berättas lång tid efter att händelserna utspelade sig. Distansen mellan berättaren och det som berättas är stor, till skillnad från i romanen där berättandet verkar ske i direkt anslutning till det som skett. Det finns flera markörer som tyder på det. Novellen inleds till exempel med påståendet: "Jag minns den dagen i vattnet". Det är uppen-

bart att episoden är av oerhört stor vikt för Marie, vilket inte minst det faktum att hon minns en hel del detaljer vittnar om. ”Jag kom till honom på kvällen. Det var fortfarande varmt ute och doften av hav, sommar och trafik fyllde mina näsborrar”. Det kan förstås vara en efterhandskonstruktion men även om hon romantiserar skeendet är det tydligt att mötet med Meursault varit omvälvande för henne.

Novellen kan kategoriseras som transformation. Intrigen är definitivt hämtad från källtexten. Frida använder fyra av romanens scener; hon tar dock inte hela scenerna i bruk utan gör nedslag i dem och utvecklar dem för att ge Maries syn på det som händer. Stilen skiljer sig dock avsevärt mellan novellen och källtexten. Det beror på att det är Marie, och inte som i romanen Meursault, som är berättare. Eftersom Frida velat framställa Marie inte bara som en glad och lättsam person utan även som en tänkande varelse (se citat nedan) är texten mer utflytande och reflekterande än källtexten.¹

Den undergenre vi har att göra med är perspektivskifte då det, som nämnts, är Marie som är berättare. Men Frida går också flera gånger in i scenerna och stannar skeendet, vilket innebär att också undergenren fryst scen nyttjas. Syftet, både med perspektivskiftet och med de frysta scenerna, är att ge en alternativ vinkling där Maries karaktär utvecklas och hennes beteende får en förklaring.

Inledningsvis finns en tillbakablick av den tidigare nämnda dagen på stranden då Marie och Meursault träffas. Att Meursault är precis som Marie kommer ihåg honom, ”lika mystisk som alltid”, kan vara aningen förbryllande för en läsare som inte vet att de träffats förut då Marie tidigare varit maskinskriverska på det kontor där Meursault arbetar. Men det är också en beskrivning av karaktären baserad på den tolkning Frida gör av honom. Denna typ av tolkningar av karaktärerna får relativt stort utrymme i novellen även fortsättningsvis. Skrivandet blir således ett sätt att gå i clinch med romantexten.

Scenen på stranden följs, liksom i romanen, av en scen som utspelar sig på en biograf. Så följer ett kort avsnitt där berättaren

¹ Det bör sägas att stilen i romanen också skulle kunna beskrivas som reflekterande, men det gäller först i den andra delen då Meursault i sin cell funderar över livets futtighet. Frida använder scener från den första delen där det mer handlar om ett skeende som registreras.

funderar över vad det var som var speciellt med dagarna med Meursault. Därefter återges en scen där Marie frågar Meursault om han älskar henne. I den sista scenen friar Marie till Meursault. Bortsett från ett kort avsnitt i mitten utgör alltså redan existerande scener huvuddelen av novellen. Men i de scenerna tolkar Frida händelserna genom berättaren. I sista scenen berättas om när Marie inser att hon förstår Meursault, vilket innebär att hon kan fördrö och nästan uppskatta hans liknöjdhet: "Jag visste *precis* hur han kunde utstråla glädje utan att le och hur han kunde tala med sina kyssar. Jag visste *precis* hur han med sin likgiltighet mötte vissa situationer". På så vis lägger Frida in sin egen tolkning av Mari-es och Meursaults något märkliga förhållande, något hon också beskriver i sin reflektion.

När det gäller skrivningen valde jag att utgå från Mari-es perspektiv. Detta för att jag undrade varför hon höll sig kvar vid Meursault. Hon presenterades, men inte helt. Därför valde jag att göra en tolkning av hennes situation och anledningarna till att hon stannar kvar hos honom. Hur hennes tankar går helt enkelt. Jag valde att göra henne till en mycket glad och lättsam person, eftersom det var den tolkningen jag gjorde av henne utifrån boken. Men samtidigt ville jag också lägga in djupare tankar. Jag ville att hon skulle framstå som en kvinna som ändå var medveten om vad hon gjorde. Hon skulle på något sätt framstå som den person hon blev beskriven som, men ändå inte. På detta sätt skulle hon också få lite mer personlighet. Lite mer att ta i.¹

Bilden som förmedlas av Marie i romanen behöver alltså kompletteras. Frida gör motstånd dels mot att Marie får så lite utrymme i romanen, dels mot bilden av henne som endast glad och lättsam. Marie blir en reflekterande varelse av kött och blod mogen att ta sina egna beslut.

För att hänvisa till källtexten används företrädesvis allusioner. En hel del detaljer är hämtade från romanen. Exempelvis får vi reda på att Marie använder färgglada klänningar och att Meursault

¹ Frida, reflektion 2/2 – 10

hade svart slips på sig när de träffades på stranden. Flera av de detaljer som hämtats från romanen alluderar på hela scener. Frida lämpar på det viset över en del av ansvaret på läsaren att själv fylla i undertexten, som i det här fallet är det som sker i romanen. I stället för långa förklaringar av vilken scen som alluderas till ges korta upplysningar om vilken scen det är fråga om: ”Jag kommer ihåg den dagen jag frågade om han älskade mig”.

I de alluderade scenerna finns dock en del referat men här används de inte för att komprimera källtexten utan snarare för att utveckla den. Efter ett referat om att Marie frågat om den svarta slipsen och fått reda på att den berodde på att Meursaults mamma just dött följer en lång utläggning där man får följa Maries resomang. Hon funderar på hans reaktion och förebrår sig för att ha frågat om den svarta slipsen. Händelsen gnager i henne under hela kvällen. I romanen ägnas händelsen dock inte speciellt mycket uppmärksamhet. Meursault hävdar att Marie har glömt alltihop senare på kvällen, något Frida alltså inte accepterar. Gustafsson skriver att ett nytt drama uppstår

om man i likhet med Stoppard valde att dramatiskt behandla samma stoff från en delvis förskjuten utgångspunkt där bipersonerna plötsligt sköts i förgrunden och de stora rollerna förminskades och blev korta (Gustafsson 1969, s. 28).

Det är precis vad som sker här. Marie sätts i förgrunden och Meursaults roll förminskas eller hamnar åtminstone i bakgrunden. Effekten är att Frida alltså, genom att placera Marie i rampljuset, gör en tolkning av hennes karaktär.

Interpretation av romanen utförs också när Meursault sagt att han inte tror att han älskar Marie. Återigen ger Frida sin tolkning, denna gång av Meursault då hon fyller i en lucka i källtexten. Meursault blir i novellen osäker och ler försiktigt mot henne och verkar inte alls så känslökall som han framställs som, inte minst i romanens centrala rättegångsscen.

I novellen återberättas nästan allting med hjälp av indirekt tal, vilket väl till en del beror på att händelserna utspelat sig i en svunnen tid. Direkt tal förekommer endast vid två tillfällen. Det är dock inte citat från romanen; i stället har Frida skapat egna citat av Me-

ursaults referat, till exempel: "Kärlek betyder ingenting, men jag tror inte det Marie". Anledningen är förmodligen att det är viktiga repliker. Att Marie långt senare kommer ihåg dem ger dem dessutom extra tyngd.

Fridas uttalade syfte med novellen är att tolka Maries beteende, något vi sett flera exempel på. Det kan bero på att romanen vållat en del huvudbry för henne: "Jag tyckte mycket om boken men jag störde mig på att jag inte riktigt förstod den till en början".¹ Hon menar att skrivandet hjälpt henne en del eftersom hon varit tvungen att "tänka så mycket mer kring boken".² Skrivandet har fungerat som en nyckel in i romanen.

Mimmi – Reproduktion?

I *Palimpsests* skriver Genette ([1982] 1997, s. 84) att imitation har att göra med att man efterliknar stilen, inte att man gör exakt samma sak. Reproduktion är inte värt något, anser han och konstaterar att

imitating supposes a more complex operation, the completion of which raises imitation above mere reproduction: it becomes a new production – that of another text in the same style, of another message in the same code.

Mimmis "Middagen" är en novell vars källtext, *Mot fyren*, ständigt gör sig påmind. Novellen skildrar en av de mest välbekanta scenerna i *Mot Fyren*, den middag mrs Ramsay arrangerar, hennes konstverk. Scenen är tämligen lång, närmare fyrtio sidor. I novellen har den komprimerats till ungefär tre sidor. Berättare är Charles Tansley.

Novellen är en av de lättare att kategorisera. Det är uppenbart att det handlar om mimetisk ombildning. Intrigen är direkt hämtad ur källtexten. Det är, som nämnts, en redan befintlig scen. Stilmässigt är den också väldigt lik källtexten, vilket jag ämnar återkomma till.

Något svårare är det att bestämma vilken undergenre som används. Å ena sidan kan man hävda att det är perspektivskifte. I

¹ Frida, reflektion 2/2 – 10

² Frida, reflektion 2/2 – 10

romanen återger författaren flera olika personers tankar med hjälp av inre monolog. Å andra sidan är det inget regelrätt perspektivskifte eftersom Charles Tansley är en av de personer vars inre vi får ta del av även i romanen. Mimmi låter dock hävda att det är just perspektivskifte det är frågan om: "Vad det gäller skrivandet så bestämde jag mig för att ta en scen ur boken men från någon annans perspektiv".¹

I romanen är Charles Tansley en av de karaktärer som får minst utrymme i scenen. Ändå har han flera inre monologer, vilka Mimmi använder. Dessvärre fungerar källtexten snarast som en hämsko för henne. Hon vågar inte riktigt lämna den. Novellen är extremt källtextnära; de stilgrepp som används mest är följaktligen citat och plagiat, men det finns också en del referat (inte minst av Tansleys inre monologer) och allusioner.

Inledningen av novellen är ett eget skapat stycke där det finns en del detaljer som är allusioner, vilket tyder på att Mimmi läst texten noggrant. Så följer ett citat: "Varsågod och sitt där". I romanen kommer citatet dock betydligt tidigare i scenen. Hon hoppar alltså fram och tillbaka i scenen. Därefter är hon väldigt trogen källtexten. Det beror på att det är något slags koncentrat av Charles Tansleys inre monologer eller citat av någon av de övriga karaktärerna. Exempel på ett sådant är: "O, snälla mr Tansley, låt mig få följa med er till fyren. Det skulle vara så roligt." Det finns också flera plagiat. De är hämtade ur Tansleys inre monologer. Vi får till exempel reda på att "[h]on gjorde narr av honom".

Då de inre monologerna i romanen ofta är ganska långa refereras innehållet vid några tillfällen. Ett långt avsnitt där Tansley sätter sig till doms över kvinnors sätt i allmänhet och Lily Briscoes i synnerhet komprimeras: "Kvinnor var alltid ute efter dessa värdelösa konversationer. Ihåliga. Men denna kvinna hade med mening gjort honom till åtlöje och det tål han inte överhuvudtaget". I referatet finns också ett plagiat. Tidigare i scenen har Tansley kallat kvinnor ihåliga. Även detta exempel vittnar om att Mimmi gått grundligt till väga i studiet av romantexten.

Novellen fortsätter på samma sätt fram till slutet. Mimmi håller sig mestadels till Tansleys inre monologer vilket innebär att det

¹ Mimmi, reflektion 2/2 -10

även fortsättningsvis finns många plagiat och referat, men även citat då de andra karaktärerna kommer till tals. En del allusioner kan dock också påträffas. De återfinns i de stycken där det i romanen är ur Lily Briscoes perspektiv historien berättas. Romanens Lily Briscoe hyser ett ovedersägligt förakt för Tansley, vilket är påtagligt i hennes inre monologer. Hon betraktar honom och låter tankarna fara. Vid ett par tillfällen tolkas hon av novellens Charles Tansley: "Han mötte Lilys blick. Hon såg rakt igenom honom. Hon visste precis vad han önskade". Det gör hon också i romanen, åtminstone tror hon sig veta vad han önskar. I novellen förstår Tansley det. Även i slutet alluderas till källtexten när han läser henne och tror att det är av vänlighet hon ber honom om att få följa med till fyren. I romanen får man reda på att Lily Briscoe tänker att han har tolkat förändringen i hennes sinnestämning rätt. Att Tansley verkar förstå vad Lily Briscoe tänker om honom kan i viss mån förklara hans avoga inställning till kvinnor, inte minst till Lily Briscoe, men endast för den läsare som är väl bevandrad i källtexten. Briscoes tankar görs nämligen inte explicita i novellen, vilket i och för sig är logiskt med tanke på att det endast är Tansleys inre berättaren har tillgång till.

Ett intressant nästan ordagrant plagiat är när Tansley tänker: "Jag håller på att drunkna i ett hav av eld och om ingen kommer snart och lägger balsam på mitt öppna sår, där ångesten skär, så kommer min själ brista".¹ I romanen återfinns en snarlik formulering (om än med något större finess) men då är det Mrs Ramsay som säger det i Lily Briscoes inre monolog. Det är alltså Mrs Ramsays tänkta röst som nu förflyttats från Lily Briscoes medvetande till Charles Tansleys inre. Det kan förstås bero på att Mimmi läst fel och trott att det är Tansley som tänker, men det skulle också kunna vara medvetet och i så fall en fascinerande form av intertextuell lek. Hur som helst får tanken effekt eftersom den skiljer sig väldigt från hur Tansleys tankebanor i övrigt går.

Då novellen är så nära sin källtext blir det också intressant vad som inte tagits med, vad som valts bort. I novellen får vi till exempel inte reda på att Tansley levtt snålt för att bekosta sin systers skolgång, vilket skulle kunna ge honom sympatier. Det händer för-

¹ Eftersom det är i en inre monolog och alltså inte en riktig replik klassar jag det som ett plagiat.

stås också något med bilden av Tansley när de övriga karaktärernas, särskilt Lily Briscoes och mrs Ramsays, inre monologer inte finns med. Bilderna av karaktärerna i romanen skapas mer genom vad de tänker om varandra än genom hur de agerar eftersom inte så mycket händer. Utan de andras tankar om honom blir Charles Tansley ännu vidrigare än han framställs som i romanen. Här finns knappt några försonande drag (med undantag möjligen av tidigare redovisade metafortyngda jeremiad) utan han gestaltas som en bitter ung man som hatar kvinnor. I reflektionen skriver Mimmi att hon gjorde "det lite svårt för [s]ig eftersom [hon] skulle sk[r]iva ur en kvinnoföraktande mans perspektiv".¹

Stilen Mimmi använder påminner av förklarliga skäl om stilen i romanen. Det gör den emellertid även i inledningen, när hon skriver eget. I den första meningen går Tansley ner för trappan mot matsalen. Därefter följer flera meningar där man får ta del av vad som sker i hans inre. Sedan är han tillbaka i trappan igen. Mimmi verkar alltså ha förstått hur romanen är skriven och lyckas i denna passage efterlikna stilen väl. Här har vi att göra med imitation i Genettes tappning. Sedan faller hon till föga för frestelsen att skrida till verket nästan som en Pierre Menard i stället för att lita på sig själv.² Troligen beror det på att hon, vilket hon också vittnar om i sin reflektion, tyckt att "[b]oken är mycket svår och den kräver stor koncentration".³ Ett annat skäl är att hon valt en scen där Tansleys tankar redan finns återgivna. Det verkar dock som om hon låtit läsningen ta den tid som krävs för att verkligen komma in i romanens värld.

Stefan – Fadersupproret

I Stefans novell "Teatern", med *Stäppvargen* som källtext, flyttar huvudkaraktären Harry Haller till Indien, efter att han blivit utsparkad hemifrån av sin mor. Han blir anställd på ett företag som ska starta en temapark i närheten av en by. Harrys uppgift blir att blidka lokalbefolkningen och få människorna att inse projektets värde för dem. Han får bo hos byns andlige ledare, till vilken han

¹ Mimmi, reflektion 2/2 -10

² Novellfigur hos Borges (1995). Menard skriver ett par kapitel ur *Don Quijote* så att de sammanfaller ord för ord med Cervantes verk.

³ Mimmi, reflektion 2/2 - 10

blir en lärjunge. Han byter alltså sida. Men trots det tar sig företaget in i området med sina maskiner. Det visar sig att den andlige ledaren är korrupt och Harry kämpar en omöjlig kamp och tvingas till slut svika sina ideal: "[H]an tyckte sig se en av eld svedd stäppvarg som gnyende lufsade iväg".

Den kategori novellen tillhör är transformation. För det första är den förflyttad i rum, alltså en spatial transformation. För det andra har Stefan valt att skriva i tredje person, vilket skiljer novellen från romanen som till största del är berättad i första person. Ett sådant byte av berättarröst kallar Genette ([1982] 1997, s. 213) transvokalisation. För det tredje har det skett en förflyttning i tid, åtminstone finns tydliga indicier på det. Det torde således även vara fråga om en temporal transformation. I viss mån driver Stefan lite med källtexten, vilket gör att novellen skulle kunna betraktas som en travesti. Enligt Genette kan travesti ses som en satirisk stilistisk transformation med syfte att förlöjliga (25). Det är möjligen för mycket sagt vad gäller Stefans text men att han hittat problem i källtexten vittnar han själv om: "Jag har i så stor utsträckning som möjligt undvikit att behandla Harrys "inre", då jag mer tror att förklaringen till Stäppvargens beteende ligger i extensiva faktorer".¹ I en intervju förtydligar han: "Jag gillade inte riktigt den här fokusen på hans person hela tiden" och han är också skeptisk till att det verkar som om "allting är liksom beroende av honom liksom".² Att han undviker Harrys inre, vilket får stor plats i romanen, innebär att novellen blir mer handlingsbaserad än romanen. Det kan också förklara bytet av berättarstämman. Stilen är annorlunda på fler sätt. I stället för de långa meningarna fyllda av adjektiv och metaforer som finns i romanen har novellen ett mer kort-hugget språk, ett medvetet val från Stefans sida.

Den undergenre som nyttjas är AU. Stefan använder samma huvudkaraktär som i romanen men har skapat en egen värld som inte har så mycket med romanens värld att göra. Han skriver att han "tagit ganska stora friheter vad gäller miljön, tiden och handlingen".³ I stället för att skriva utifrån en scen i romanen vill han fånga budskapet i boken. Att merparten av novellen utspelar sig i Indien

¹ Stefan, reflektion 2/2 – 10

² Stefan, intervju 18/3 – 10

³ Stefan, reflektion 2/2 – 10

är inte helt ologiskt med tanke på Hesses vurmande för österländsk religion och filosofi.

Då det är en AU-historia vi har att göra med kan man förvänta sig att novellen ska vara löst baserad på källtexten. Så är också fallet. Stefan förklarar hur han har gått till väga: "Så därför bläddrade jag ju runt i den nästan hela tiden när jag skrev liksom för att ... för att en händelse i min novell skulle liksom svara på en annan i romanen".¹ Det stilgrepp som används mest är allusion, men det finns också ett citat. På en skylt finns texten: "Endast för... för-ryckta", vilket det också gör i romanen. Det finns som sagt ett stort antal allusioner. I inledningen får man reda på att Harry slits mellan förnuft och känsla, om än något annorlunda uttryckt. Något senare får man reda på att han är en stäppvarg och att det är människan och vargen i honom som tampas om herraväldet. Även episoden i romanen då Harry besöker en professor och dennes fru och förargas över ett porträtt på Goethe alluderas det på. I novellen är det dock den europeiska företagsledaren, med byster av Gandhi och Goethe på sitt kontor, som blir offer för Harrys vrede. Harry frånsäger sig sitt uppdrag, vilket leder till att de börjar bråka: "Harry tog skulpturen av Goethe och slog sönder den i ett plötsligt raserianfall". I romanen slår Harry inte sönder porträttet men han funderar på att göra det. Stefan menar att han kunde ha skrivit avsnittet "mer lågmält" men utrymmet tillät inte det.² Här skapar han alltså en dikotomi mellan öst och väst. Intressant är också att professorn, en auktoritet i dåtidens samhälle, ersatts av en företagsledare, något som skulle kunna ses som ett tecken i tiden. Att det är Goethe som krossas symboliserar Harrys avståndstagande till den västerländska civilisationen och kan betraktas som intertextuell lek, vilken kräver källtextkännedom för att uppfatta. Det är också ett tämligen raffinerat sätt för Stefan att få in samhällskritik. Den genomsyrar sedan novellen. Exempelvis får temaparken, som ska innehålla vilda djur och något slags replikor av folkets helgedomar, vara sinnebild för kommersialism och västerlandets profiterande på och exotisering av öst. Fler av romanens scener alluderas till, i synnerhet de avslutande scenerna på teatern.

¹ Stefan, intervju 18/3 – 10. Jämför med *Odysséen* där varje kapitel har sin motsvarighet i källtexten, *Odysséen*.

² Stefan, intervju 18/3 – 10

Även i novellen kommer Harry in i en korridor med flera olika dörrar vilka han går in genom. I ett av rummen råkar han ha ihjäl en man, vilket till hans stora förtret visar sig vara den andlige ledaren, en pendang till det avsnitt i romanen där Harry tar livet av sin älskade Hermine. I ett annat rum ryser han när han ser reklam för temaparken med bilder på en domptör ”som piskade och slog vilda djur och elegant fick dem att lyda honom”. Även denna scen är starkt påverkad av en scen i romanen.

Även om Stefan använder romanen, inte minst genom allusionerna, kan man konstatera att han förhåller sig tämligen fritt till den. Minns att vi har att göra med transvokalisation och dessutom såväl temporal som spatial transformation. Det är också tydligt att han inte behandlar den med överdriven vördnad och respekt. I *Ångesten för inflytande* ([1973] 1991, s. 200) skriver Bloom: ”Diktaren som ställs inför sitt Stora Original måste finna ett fel som inte finns där, och detta i själva kärnan av verket, han måste förneka fantasins största verkningar”. Det är vad Stefan gör när han hävdar att han ändrade det så att Harry påverkas av yttre saker eftersom han tror att

om det här hade utspelat sig i verkligheten hade det ju varit precis så också. Det tror i varje fall jag därför att, alltså jag tycker inte det finns nån liksom utveckling som bara sker inom en människa utan att liksom... det händer nånting samtidigt... utanför.¹

Det är samhället som påverkar individen, verkar han mena, särskilt om man tar i beaktande den i novellen stundom vassa samhällskritiken. Ingen människa en ö. Bloom hävdar att ”[v]arje dikt är en vantolkning av en fadersdikt” (Bloom [1973] 1991, s. 208). Stefans novell kan ses som ett avståndstagande, ett motstånd, inte mot romanen i sig, men mot en av dess bärande tankar. Kanske skulle Stefans novell kunna uppfattas som ett fadersuppror, en korrigering av källtexten.

¹ Stefan, intervju 18/3 – 10

Kamilla – Tema i tiden

I första scenen i romanen *Kvinnor och äppelträd* badar Sofi och Fredrika bastu. Det blir sedan, till Sofis mans stora förtret, en vana för dem att varje fredag tillsammans två sina kroppar. Detta tar Kamilla fasta på i sin novell "Kvinna till kvinna". Novellen, som utspelar sig i nutid, handlar om väninnorna Sofi och Fredrika, som gjort det till en vana att varje fredagskväll bada i Sofis stora lyxiga badkar. Invecklade i kärlekslösa äktenskap har de båda kvinnorna funnit en fristad från sina tragiska män, den ene en försupen soffliggare och den andre en "smäsint liten gubbstrutt".

Novellen kan placeras i kategorin transformation. Vad vi har att göra med är en förflyttning i tid, en temporal transformation. Kamilla utgår från romanens badscen men placerar den i nutid och tvingas därför fundera på vilka konsekvenser det får: "Jag tyckte det var intressant att jämföra hur de båda kvinnornas situation såg ut i romanen och hur den ungefär skulle ha sett ut om det inträffade idag".¹ Vad hon tar fasta på är kvinnornas vänskap vilken är ett bärande tema, såväl i romanscenen som i novellen: "Jag ville fånga det att hur mycket det verkligen betyder att man när man hjälper varandra".² Det är också tydligt att romanens alla brännvinstörs-tande män tjänat som inspirationskälla för Sofis man, som i novellen är en oförbätterlig alkoholist.

Vad gäller stilen kan man anta att hon tagit intryck av romanen. Följande formulering skulle kunna vara ett exempel på omedveten påverkan: "På dess insida, om man tittade riktigt noga, kunde man se en liten, liten droppe nästan osynlig för blotta ögat men så tydlig för den som vet vad den letar efter". Meningen är, liksom ofta hos Martinson, tämligen lång. Pronomina *man* och *den* ger, liksom ofta i källtexten, en viss distans mellan berättaren och berättelsen. Även strukturen har vissa drag som liknar källtexten. Det finns en lång tillbakablick ungefär i mitten, delvis i form av Sofis inre monolog, som avbryter skeendet som sedan återigen tar fart. Genom återblicken får man som läsare en djupare inblick i Sofis predikament. På liknande vis finns långa tillbakablickar i romanen. Men trots att det finns vissa likheter kan man inte tala om imita-

¹ Kamilla, reflektion 2/2 – 10. Ordet *hur* hade i Kamillas text hamnat fel; jag har alltså ändrat citatet något.

² Kamilla, intervju 19/3 – 10

tion. Kamilla väljer att inte ha så målande språk och väljer dessutom oftast bort de inre monologerna eftersom hon vill "att man ska se det... utifrån och kanske förstå vad som händer fast utifrån".¹

Det är uppenbart att "Kvinna till kvinna" är en AU-historia. Romanens universum är fjärran. Vad Kamilla har använt från romanen är alltså temat, men det finns också en hel del allusioner som gör att källtexten ändå är närvarande. Det mest slående exemplet är förstås att både romanens och novellens kvinnor badar ihop. Precis som i romanen är det ett sätt att komma undan en vardag som lämnar en hel del övrigt att önska. En annan allusion är att såväl romanens som novellens Sofi är gravida. I romanen väntar Sofi sitt femtonde barn, vilket förstås ändrats i novellen för att passa in i dagens samhälle. Här väntar Sofi sitt andra barn, det första med den nuvarande mannen. I romanen tvingas Sofi utackordera sitt oäkta förstfödda barn, men novellens Sofis första barn är i stället dödfött. Intressant är att båda kvinnorna gifter sig för pengar men också för att få behålla sitt barn; vad gäller det senare lyckas alltså ingen av dem i sina föresatser. Att både Fredrika och Sofi i novellen är gifta med beklagliga män alluderar också på romanen. Fredrikas man, både i romanen och novellen, är snål och relationen makarna emellan medger ingen som helst passion. I romanen skyller Fredrika på hans sura ben, men i novellen konstaterar hon kort att hon lever sitt eget liv. I romanen är Sofis man en ynkelig figur, född med brock, som ständigt görs till åtlöje, till och med av de egna barnen. I novellen lider han i stället av alkoholism, vilket är allmän kännedom bland deras vänner och bekanta. Kamilla skriver att hon ville skriva om alkoholism "just för att det är en sådan vanlig sjukdom men så få pratar om".² Det finns tydligen en ambition att sätta problem under debatt.

En allusion som skulle kunna beskrivas som intertextuell lek är slutet. Kvinnorna stöjar och konstaterar att de nog inte behöver män och "precis när Fredrika var i sitt esse bultade det på badrumsdörren". Det är förstås Sofis man som kommit hem, men det måste läsaren själv räkna ut. Scenen får ytterligare signifikans för läsare med kännedom om källtexten där Fredrika naken öppnar dörren och tömmer varm aska rakt över Sofis man. Vad som sker

¹ Kamilla, intervju 19/3 – 10

² Kamilla, reflektion 2/2 – 10

efter att Sofis man bultat på dörren lämnas däremot i undertexten i novellen. Kamilla skriver att ”efter att ha läst igenom hela novellen tyckte jag att det blev en ganska häftig effekt att sluta mitt i en sådan händelse”.¹ I en intervju säger hon att hon på fritiden ibland skriver historier som slutar ganska bra och har ett litet budskap. Denna novell utgör på så vis ett undantag.² Skrivuppgiften har fått henne att lämna de upptrampade stigarna och ge sig ut i outforskad terräng. I novellen är det nämligen inte självklart om slutet är lyckligt eller ej; det får läsaren själv komma fram till. Budskapet, att kvinnor tillsammans kan vara starka, finns dolt i undertexten.

För en slashskribent ger badscenen i romanen stora möjligheter; här finns god potential för femslash: två kvinnor med en uttalat stark relation befinner sig tillsammans i en bastu. Nakna. Att inte Kamilla väljer det alternativet är inte speciellt överraskande med tanke på att det handlar om en skoluppgift. Dessutom är det inte en sexuell relation mellan de båda kvinnorna Kamilla är ute efter. Romanen har gett upphov till funderingar över vilka problem som kan möta kvinnor i dagens samhälle och hur de kan hjälpa varandra. Hon har vänt och vridit en del på temat, men nog fungerar det än i dag. Novellen handlar om två kvinnor som tillsammans blir starka och bryr sig mer om att vårda sin vänskap än sina män, ett tema som uppenbarligen är laddat även nuförtiden då kärnfamiljsnormativiteten fortfarande står stark.

På ytan verkar hypotexten lysa med sin frånvaro i hypertexten men närmare studium ger vid handen att vi har att göra med ett genomtänkt och väl fungerande bruk av källtexten.

Diskussion

Syftet med detta kapitel har som bekant varit att visa hur eleverna använder källtexten och hur de förhåller sig till den i sina texter. Översikten och analyserna vittnar om att det kan se ut på väldigt olika sätt. Den ena ytterligheten är extremt källtextnära texter, ofta perspektivskiften där en av romanens redan existerande scener ges nytt ljus, och den andra ytterligheten är AU-historier som kan innehålla såväl transvokalisation som temporal och spatial transformation med motstånd mot romanens bärande idé. De flesta histo-

¹ Kamilla, reflektion 2/2 – 10

² Kamilla, intervju 19/3 – 10

rier befinner sig dock, föga förvånande, någonstans mittemellan. Att resultatet ändå visar så pass stor heterogenitet är glädjande eftersom det tyder på att eleverna noga tvingats tänka igenom genomförandet. Skillnaderna har förstås flera orsaker. En är att uppgiftens art medger olika lösningar. Uppgiftsformuleringen (se bilaga 2) är medvetet tämligen vag. Risker med alltför diffus instruktion är emellertid att elever med sämre självförtroende famlar i blindo. En av eleverna skriver i sin reflektion: "Hela uppgiften var konstig så jag var väl lite förvirrad hela tiden och la inte så mycket tid på att strukturera mitt skrivande".¹ De flesta verkar dock ha uppskattat friheten: "Jag tycker att det var en rolig utmaning och jag hade kul hela tiden jag skrev".² En annan orsak till olikheterna i hur intertextualiteten kommer till uttryck kan vara att eleverna diskuterat både romanerna och novellerna relativt ingående i grupper. De har stött och blött sina idéer och fått olika uppslag av varandra. I vissa grupper kan det förmodligen i och för sig ha haft en homogeniserande verkan, alla sex som läst *Räddaren i nöden* gör perspektivskiften, men i de flesta andra grupper kan heterogenitet sägas vara ledord, allra mest i gruppen som läst *Kvinnor och äppelträd* där en av novellerna tillhör kategorin transformation, en mimetisk ombildning och en imitation (en AU, en fryst scen och en saknad scen). De grundliga diskussionerna om romaner och noveller verkar under alla förhållanden ha fått eleverna att ingå i kollektiv där man gemensamt söker mening i romanerna och funderar över hur man kan lösa skrivuppgiften.

Att så få lämnat romanens universum kan bero på tipset jag ger i uppgiftsformuleringen att hålla sig till samma miljö. Med facit i hand kan man konstatera att det var ett ganska dåligt tips. Flera av dem som har bestämt sig för att lämna romanens trygga värld har nämligen lyckats påfallande väl medan några av dem som alltför hårdnackat hållit fast vid källtexten möjligen tagit instruktionen lite för mycket på orden vilket kan ha hämmat deras kreativitet. Då uppgiften bygger på kreativitet bör man nog söka verka för att den ska kunna flöda så mycket som möjligt.

¹ Rut, reflektion 2/2 – 10

² Fiona, reflektion 2/2 – 10

I inledningen av genomgången av intertextualitetsteorier tas den binära oppositionen originalitet – imitation upp. I elevernas reflektionsuppgifter finns inte mycket som tyder på att de skulle uppfatta imitationsmomentet som problematiskt, mer än att det kan vara svårt att skriva på liknande sätt som författaren i fråga. En elev skriver visserligen att han ”skulle behöva ha djupare förståelse än vad [han] har ifall man ska skriva en alternativ novell som är originalberättelsen värdig”.¹ Det kan dock snarare bero på att han tyckte romanen, *Stäppvargen*, var svår att bygga vidare på. Andra upplever uppgiften som svår: ”Jag tycker att det är lättare att skriva om något som jag själv har kommit på eller upplevt”.² Men det handlar inte om en ovilja mot det estetiskt förkastliga i att dikta vidare på en redan befintlig text, att man på något vis skymfar och befläckar en oantastlig andes mästerverk. Det kan förstås bero på att det är en skoluppgift som måste göras. Det kan också bero på att de i inledningen av projektet fick sig en ordentlig genomgång till livs av såväl klassiska derivativa verk som fanfiction. De var med andra ord väl förberedda på vad som komma skulle. Men mest, skulle jag nog vilja hävda, beror det på att imitation inte betraktas som något märkvärdigt bland dagens unga.³ Många ungdomar delar filer flitigt. Populärkulturen, vilken många elever är väl bevandrade i, är full av referenser och lån. Det är inte helt enkelt att skapa något nytt, något unikt.

Att utgå från ett existerande verk kan, i bästa fall, sätta igång inspirationen och få kreativiteten att flöda. En elev skriver:

Att ha en roman att ta inspiration och karaktärer som redan existerade kan ses som ett hinder, men för mig hjälpte det mycket. Jag har ofta svårt att komma igång och att redan ha något att utgå från hjälpte mig mycket.⁴

¹ Sixten, reflektion 2/2 – 10

² Fia, reflektion 2/2 – 10

³ Möjligen gäller det numera även för vuxna.

⁴ Klas, reflektion 2/2 – 10

Citatet visar att originalitetsidealet är fjärran, åtminstone för denna elev; imitation är en icke-fråga, något tämligen självklart. Citatet visar också något annat, nämligen svårigheten med kreativt skrivande i skolan. I *Garp och hans värld* låter läraren eleverna skriva om en bit av tapeten i ett av väggarnas hörn för att de ska ha något konkret att utgå ifrån (Irving [1976] 1996). Derivativt skrivande kan vara ett annat sätt att underlätta för elevernas estetiska skapande.

5 BERÄTTELSENS BYGGSTENAR

I detta kapitel utgår jag från narratologiska teorier för att söka svar på frågan hur elevernas texter fungerar berättartekniskt och hur de påverkas av att de utgår från en källtext. Först redogör jag för och jämför olika narratologiska teorier. Efter det går jag djupare in i olika teorier om karaktärer och analyserar elevernas texter utifrån dessa. I det därpå följande avsnittet ges en fördjupning i teorier om fokalisering och även detta avsnitt avslutas med analys. Sedan följer fyra längre analyser där jag skärskådar karakterisering och fokalisering i en novell i taget. Det finns förstås även flera andra aspekter som skulle kunna tas i beaktande. Men då många elever utgår från en befintlig scen blir karaktärerna viktigare än historien. De flesta elever gör dessutom perspektivskiften varför fokalisering är intressant att studera. Kapitlet avslutas med en diskussion av resultaten.

Historia och samtid

Att redogöra för narratologins uppkomst och utveckling på ett fåtal sidor är ett, minst sagt, grannlaga företag. Att spåra dess rötter låter sig förvisso hjälpligt göras, men att sedan följa alla de olika vägar den tagit är ett hart när omöjligt uppdrag, som, för att göra den postklassiska narratologin rättvisa, egentligen skulle kräva betydligt mer utrymme. Trots denna brasklapp följer i detta avsnitt en kortfattad exposé över narratologins historia och ett försök till redogörelse över vad som har hänt efter strukturalisternas glansdagar. Narratologin är nämligen en trädgård med gångar som förgrenar sig. Ett talande bevis är artikelsamlingen *Narratologies* (Her-

man 1999); man kan inte längre tala om narratologi i singular. Med tanke på de metamorfoser narratologin alltså genomgått och dess olika inriktningar är det inte heller alldeles självklart vad som borde betraktas som narratologi och vad som snarare är något annat. Låt oss återkomma till det.

Begreppet narratologi, berättandets vetenskap, myntades av strukturalisten Tzvetan Todorov 1969 (Prince 2003, s. 1). Men man kan med fog hävda att historien inte startar där.

Flera av de teoretiker som tar sig för att söka något slags narratologins kärna hänvisar till antingen Platon (se t.ex. Genette [1972] 1980) eller Aristoteles (se t.ex. Booth [1961] 1991; Chatman 1978; Brooks [1984] 1992; Bal [1985] 1999). Platon skiljer mellan *diegesis* och *mimesis*. *Diegesis*, eller ren narrativ, är när poeten själv för ordet och *mimesis*, eller imitation, är när poeten talar som om han/hon vore någon annan. I det första fallet är det alltså en berättare som återger skeendet medan det i det andra fallet handlar om scener där berättaren befinner sig i bakgrunden. Denna kontrast togs senare upp i USA och England i slutet av 1800-talet och början av 1900-talet av normativa romanteoretiker anförda av Henry James (Genette [1972] 1980, s. 162 f.), nu dock under beteckningarna *telling* och *showing*. *Showing*, eller imitation, har sedan varit ett starkt estetiskt ideal, vilket Wayne Booths klassiska verk från 1961, *The Rhetoric of Fiction*, kan ses som en uppgörelse med. Booth (1961), liksom senare Genette ([1972] 1980), visar att imitation är en illusion och att det snarare handlar om olika grader av *diegesis*. Men trots Booths vidräkning med det mimetiska idealet får man nog ändå konstatera att det fortsatt varit och är starkt, inte minst i skrivarkurser och författarhandböcker.

Aristoteles tar i sin poetik bland annat upp berättelsens struktur och berättandets förhållande till berättelsen. Distinktionen mellan berättelsen och berättandet har varit viktig i narratologins historia, inte minst för strukturalisterna. Den togs dock upp redan tidigare, under de första årtiondena av 1900-talet, av de ryska formalisterna. *Fabula* har av vissa setts som berättelsen i kronologisk ordning och *sjuzhet* som händelserna i den ordning de sker i berättelsen. Det är dock möjligen en alltför reduktionistisk syn på dikotomin. Debattens vågor har svallat om hur man ska se på begreppen och en direkt översättning till engelska av de ryska begreppen har visat

sig vara något problematisk.¹ Seymour Chatman (1978, s. 19) skiljer i stället mellan *story* och *discourse*. *Story* förklarar han som "the content or chain of events (actions, happenings), plus what may be called the existents (characters, items of setting)". *Discourse* beskrivs som "the expression, the means by which the content is communicated". Enkelt uttryckt är *story* vad och *discourse* hur. Genette ([1972] 1980, s. 27) föreslår en tredelad modell bestående av *story* (*histoire*) för det betecknade eller det narrativa innehållet, *narrative* (*récit*) för det betecknande, diskursen eller den narrativa texten själv och *narrating* (*narration*) för producerandet av narrativ aktion. Rimmon-Kenans (1983, s. 3) framställning bygger på Genettes tredelade modell med liknande begrepp: *story*, *text*, *narration*. Även Bals ([1985] 1997, s. 6 ff.) modell är tredelad, men hon använder något annorlunda begrepp. *Fabula* beskrivs som "material or content that is worked into a story". *Fabulan* består av olika komponenter eller element och resultatet av organiserandet av dessa kallar Bal *story*. Den sista instansen inbegriper också ett medium, en berättare, och resultatet är *text*. Bal väljer dock att vända på ordningen – *text*, *story*, *fabula* – eftersom *texten* är det enda som läsaren ser. De övriga två är mentala instanser. Den tredelade modellen innebär egentligen mest att *discourse* delas i två: *text* och *narration* (med Rimmon-Kenans (1983) termer). Genette (1988, s. 13) försvarar dock senare indelningen eftersom den viktiga distinktionen mellan *mood* (perspektiv) och *voice* (röst) försvinner i en tvådelad modell. Brooks ([1984] 1992, s. 13), som ägnar ett helt verk åt intrigen (*plot*), är tveksam till indelningen i *story* och *plot* eftersom intrigen för Brooks har drag av både det som traditionellt betraktats som *story* och *plot*. Redogörelsen ovan manifesterar ett av narratologins problem. Trots att det handlar om forskare som studerar ungefär samma sak, hur narrativer är strukturerade, råder knappast konsensus om vilken terminologi som ska användas. Man är inte heller ense om vad begreppen inbegriper. För den oinvidde kan det alltså vara svårt att orientera sig.

Tillbaka till de ryska formalisterna. De har varit viktiga för narratologin eftersom de försökt hitta ett universellt sätt att beskriva narrativer på, något som strukturalisterna senare byggde vidare

¹ För en grundlig genomgång av vad debatten handlat om se t.ex. Pier (2003, s. 76) och Brooks ([1984] 1992, s. 326).

på.¹ Vladimir Propps studie av ryska folksagor är ett försök att beskriva de komponenter sagorna består av och hur de förhåller sig till varandra och till berättelsen som helhet (Brooks [1984] 1992, s. 14). De viktigaste komponenterna är funktioner, ”en karaktärs handling definierad utifrån dess betydelse för händelseförloppet” (Johansson 2005, s. 151) och sekvenser, funktionernas inbördes ordning, vilken alltid är densamma. Funktionerna, trettioen till antalet, är viktigare än karaktärerna som avhumaniseras och ses som agenter som utför handlingar (Brooks [1984] 1992, s. 15). Propps metod har kritiserats eftersom den bara kan appliceras på formelartade berättelser, som just folksagor, och Propp övergav den så småningom.

Att karaktärerna betraktas som agenter som utgör bestämda funktioner är dock en tanke som levt vidare, inte minst hos de franska strukturalisterna på sextiotalet. I Greimas’ teori kallas agenterna aktanter. De har olika bestämda roller: sändare, mottagare, hjälpare, motståndare, subjekt och objekt (Brooks [1984] 1992, s. 17), vilka knyts till semantiska axlar; resultatet blir en matrisstruktur som alla narrativer kan analyseras utifrån. Aktantteorin kan kritiseras för att vara alltför statisk. Dessutom reduceras karaktärerna till bestämda funktioner; de blir anemiska pappersfigurer utan livshistoria utanför texten. Teorin har hämtat begrepp från lingvistik. Även Tzvetan Todorov ([1968] 1991, s. 75) hämtar begrepp därifrån. Han menar att man kan hitta en universell grammatik, inte bara i språken utan också i t.ex. berättelser, en berättelsens grammatik. Även hos Todorov är karaktärerna avhumaniserade. Agenten är ”en tom form som fylls av olika predikat” (77).

Också Roland Barthes brukar räknas till strukturalisternas skara, åtminstone den tidige Barthes. Strukturalistisk aktivitet, hävdar Barthes ([1964] 1991, s. 71), består i ”spjälkning och sammanfogning”, att ”man rekonstruerar föremålet *i syfte att* klarlägga funktionerna”. Det formalistiska arvet är tydligt; det finns ett antal grundläggande funktioner som är giltiga i alla verk. Men han skriver också att ”det är vägen till verket som är verket” (71), en formulering som vittnar om läsningens betydelse. Den skulle kunna ses som ett förebådande om den tanke han senare förfäktar i *S/Z*

¹ Det mönster strukturalisterna sökte skulle dock vara giltigt för alla typer av texter.

(1974), i vilken han gör en närläsning av Balzacs novell *Sarrasine*. Läsaren, och inte minst hennes förmåga att tolka textens olika koder och intertextuella referenser, är av avgörande betydelse, vilket innebär att Barthes i viss mån lämnar strukturerna för att i stället rikta in sig på strukturerandet (20). Läsaren blir en del av texten. Ett exempel är att texten inte har någon början; vi kan gå in i den var som helst. Därmed försvinner det linjära läsandets primat och läsaren blir i stället medskapare till texten. Visst strukturalistiskt tankegods kan dock ändå skönjas. Alla narrativer delar samma strukturella kännetecken: fem koder som organiserar texten. Men ett par av koderna leder utanför texten, t.ex. den kulturella koden, som handlar om vår delade kunskap, inte minst klichéer och stereotyper om hur världen är beskaffad. I *S/Z* tar Barthes ett stort steg mot poststrukturalismen. Redan i inledningen ondgör han sig över sökandet efter en enskild struktur i vilken alla världens historier kan inplaceras. Vid ett sådant förfarande förlorar texten sin skillnad (3). Han motsätter sig också tanken på textens helhet: "[I]f the text is subject to some form, this form is not unitary, architectonic, finite" (20).

Om Barthes kan betraktas som en gränsfigur gäller detsamma Gérard Genette. Men Barthes' rörelse från strukturalism till poststrukturalism finns inte hos Genette.¹ Även om han brukar räknas till strukturalisterna skiljer han sig från dem på ett par viktiga punkter. För det första är det den första instansen, *story*, strukturalisterna och formalisterna främst har ägnat sig åt. Till den instansen brukar karaktärer och händelser räknas. I sitt bidrag till den narratologiska teorin, *Narrative Discourse* ([1972] 1980), är det i stället den andra instansen, *narrative*, Genette analyserar. Det är alltså *hur* texten konstrueras som Genette är intresserad av, till skillnad från flertalet tidigare teoretiker inom fältet. För det andra tar han ett specifikt verk, *På spaning efter den tid som flytt*, som utgångspunkt. Det innebär att han, utöver att skapa narratologisk teori, applicerar teorin på ett enskilt verk. Genette använder grammatiska termer hämtade från Todorov, vissa dock något ändrade, för att beskriva hur berättandet går till hos Proust (Genette [1972] 1980, s. 29). *Tense*, ytterligare uppdelat i *order*, *duration* och *frequency*, handlar

¹ Genette gillar inte begreppet poststrukturalism eftersom han inte har klart för sig vad det innebär. Han rekommenderar i stället termen öppen strukturalism (Genette 1988, s. 151).

om berättelsens tid. *Mood* har att göra med dels distans, d.v.s. hur mycket som berättas (se diskussionen ovan om *diegesis* och *mimesis*), dels perspektiv, d.v.s. vem som ser. Vem som ser, eller snarare upplever, har av tidigare teoretiker blandats samman med vem som berättar. Genette visar att det definitivt finns fog för att skilja på det. Han myntar begreppet *fokalisering* (189-198), vilket har blivit ett kanoniserat begrepp som används av flera teoretiker (se t.ex. Bal [1985] 1997 och Rimmon-Kenan 1983). *Voice* handlar om berättarsituationen. Genette har fått en del kritik för att han inte tar upp karaktärer, men han menar att det beror på att det är den andra instansen, *narrative*, han koncentrerar sig på, något han dessutom anser vara mer "narratological" (Genette 1988, s. 136). Han har också anklagats för att *Narrative Discourse* är för "intellectualist and 'scientific'" (Genette 1988, s. 152), en kritik jag i viss mån kan hålla med om. Det är en formlig begreppsexplosion som möter läsaren. Men, många av begreppen har stått sig och kan tjäna som verktyg som kan hjälpa till att öppna ett verk.

Många forskare har trampat i Genettes fotspår. Seymour Chatman (1978) och dennes *Story and Discourse* har fått mycket uppmärksamhet. Chatman ägnar den första delen av sin framställning åt *story*, där händelser och karaktärer behandlas. Exempelvis tar han upp tidigare teorier om karaktärer, inte minst kritiserar han formalistiska och strukturalistiska teorier, och för sedan fram sin syn på hur karaktärer bör beskrivas. Han propagerar för att karaktärer ska betraktas som autonoma varelser och inte bara som funktioner (119). De är bärare av karaktärsdrag (126). Viss kritik har riktats mot detta sätt att beskriva karaktärer på eftersom karaktärerna tenderar att bli statiska (se Rimmon-Kenan 1983, s. 136). Den andra delen av Chatmans verk ägnas åt *discourse*. Det är främst berättarsituationen som tas upp. Det finns, menar Chatman, "icke-berättade" historier (*non-narrated*), ett tämligen problematiskt begrepp då det är något av en självmotsägelse.¹ Dessutom redogör han för täckta (*covert*) och öppna (*overt*) berättare. Även om en hel del annat än berättare tas upp i den andra delen, t.ex. *point of view*, är Chatmans teori om diskursen rätt mager i jämförelse med Genettes teori. Mieke Bal ([1985] 1997) är en an-

¹ Nog finns det alltid en berättare, men den kan vara mer eller mindre synlig.

nan teoretiker som hämtar en del från Genette. Över hennes *Narratologies* vilar verkligen läromästarens ande, särskilt, förståeligt nog, vad gäller den andra instansen, av Bal något förbryllande benämnd *story*. Här återfinns såväl Genettes tankar om berättandets tid som teorin om fokalisering. Bal vidareutvecklar dock fokaliseringsteorin med begreppen *focalizer* (144) och *focalized object* (149).¹ Dessa begrepp förtydligar Genettes teori; rimligen är det någon som ser och rimligen är det någon eller något som ses. Bal förfäktar den något tvivelaktiga tesen att karaktärerna bör ses som blodlösa konstruktioner. Hon redogör sedan, i kapitlet om *fabulan* d.v.s. hennes första instans, för Greimas' aktantmodell vilken hon själv anammar. Där tar hon också upp händelser. Även här ställer jag mig frågande till hennes resonemang. För att det ska kallas händelse krävs inte bara en förändring, från ett tillstånd till ett annat, utan också att förändringen innebär ett val för en aktör, ett val som påverkar fabulan och dessutom leder till en konfrontation (183-187). Men varför dessa tre kriterier ska krävas för att det ska räknas som en händelse är knappast kristallklart. Ytterligare en teoretiker som bygger på Genette ([1972] 1980) i tämligen hög grad är Shlomith Rimmon-Kenan (1983). I *Narrative Fiction* skapar hon inte ny teori utan diskuterar andra teoretiker och tar tydlig ställning. Boken är relativt traditionellt uppbyggd. I den första instansen, *story*, placerar hon händelser och karaktärer. Rimmon-Kenan (1983, s. 33) ser karaktärer som både personer och del av berättelsens design. I den andra instansen, *text*, bygger hon på Genette och dennes tankar om berättelsens tid och fokalisering. Hon visar dock hur Genettes fokaliseringsteori har utvecklats och förfinats ytterligare. Och detta är ett exempel på hur narratologin kan tjäna andra syften än att bara studera fiktiva texter; genom teorier om t.ex. fokalisering kan man komma åt en texts ideologi. Hon återkommer också till karaktärer, men denna gång rör det sig om hur karaktärer presenteras. I Rimmon-Kenans tredje nivå, *narration*, behandlas berättare och berättelsenivåer och dessutom talåtergivning. Hon redogör bland annat för olika teorier om fri indirekt diskurs (111). Slutligen tar hon upp läsarens roll.

¹ Genette (1988, s. 72) tycker dock inte att begreppen tillför något eftersom han inte använder begreppet fokalisering om karaktärer.

Såväl Genette ([1972] 1980) som de efterföljare jag tagit upp här håller fast vid distinktionen mellan berättelsen och berättandet. Men hur den ska se ut och vad den ska innehålla är en smaksak. Man kan ifrågasätta om distinktionen verkligen behöver göras och vad man egentligen vinner på den. En nackdel är att uppdelningen medför viss omtagning. Exempelvis måste Rimmon-Kenan (1983) dela upp sitt resonemang om karaktärer i två kapitel eftersom de har både med *story* och med *text* att göra. Genette kritiserar sina efterföljare för att de tar narratologin ett steg tillbaka eftersom de, på olika vis, lägger så stor vikt vid den första instansen, *story* (Genette, Chatman, Rimmon-Kenan) respektive *fabula* (Bal). Men kritiken är inte helt rättvis. Även om efterföljarna är tämligen traditionella försöker de ändå modernisera narratologin genom att vidga perspektivet på olika sätt. Chatman har många exempel från filmens värld och har på senare år skrivit en hel del om narratologi och film. Rimmon-Kenan (1983, s. 130) ägnar ett kapitel åt läsaren och när i sin bok en förhoppning om att den då relativt färska kombinationen dekonstruktion och narratologi ska bära frukt. Bal närmar sig i sin bok en del texter från en feministisk synvinkel och tar i det sista kapitlet upp hur man kan kombinera narratologi och kulturstudier (*cultural studies*). Men även Genette har gått vidare och sökt sig bortom romantexten. Han har t.ex. skrivit en bok om intertextualitetsteorier (*Palimpsests. Literature in the Second Degree* [1982] 1997) och en om paratexter (*Paratexts: Thresholds of Literature* [1987] 1997).

Det är tydligt att man inte längre nöjer sig med att finna universella ahistoriska mönster giltiga för all världens narrativer. Det har att göra med en större förändring, vad som ibland har kallats den narrativa vändningen (Nünning 2003, s. 240). Men först något om ett par narratologer som inte bygger på formalisternas och strukturalisternas arbete.¹

Herman (1999, s. 7) redogör i en artikel för David Lodges syn på narratologins historia. Lodge urskiljer tre olika grenar. Den första, narratologi och narrativ grammatik, ägnade sig åt den första instansen, *story*. Den andra, ”poetics of fiction”, försöker beskriva

¹ Av Nünning (2003) betraktas de som postklassiska narratologer, eftersom de inte tillhör den strukturalistiska traditionen. Det är dock något märkligt, åtminstone vad gäller Booth som skrev sitt verk redan 1961, d.v.s. innan strukturalismen kommit på modet.

och klassificera tekniken bakom fiktiv representation. Dess främsta företrädare är Genette och Booth. Den tredje, "rhetorical analysis of fiction", modifieras något av Herman till att innefatta "the study of the forms of narrative vis-à-vis the audiences of narrative". Med den utvidgningen av termen kan Booth lika gärna placeras där som i den andra gruppen. I tidigare nämnda *The Rhetorics of Fiction* ([1961] 1991) är det just litteraturens effekt han satt sig för att analysera. På det viset är han för sin tid förhållandevis modern eftersom han även tar in läsaren; det sker något decennium innan receptionsteoriernas ordentliga genomslag. Booth ([1961] 1991), s. 20) inleder med att ifrågasätta det rådande mimetiska idealet. Han problematiserar dessutom uppdelningen i *showing* och *telling*: "Everything he *shows* will serve to *tell*: the line between showing and telling is always an arbitrary one". Booth angriper flera av kritikens ideal: Han vänder sig mot tanken att en riktig författare inte har läsaren i åtanke (90). Han värjer sig också emot tankarna om det affektiva felslutet; de hjältar vi fattar sympati för "live life to the hilt" och har sitt hjärta på rätta stället (132). Mest genomarbetade är hans teorier om berättarens röst. Han tar upp flera olika typer av berättare och, inte minst, visar vilken effekten är, vilket Genette inte riktigt gör i sin framställning. Det är också härifrån begreppet opålitlig berättare stammar (se kap. 12 "The Price of Impersonal Narration II: Henry James and the Unreliable Narrator", s. 339-374). Booth ligger också bakom begreppet den implicerade författaren, som beskrivs som "not simply an ideal, impersonal 'man in general' but an implied version of 'himself' that is different from the implied authors we meet in other men's works" (71). Booth ([1961] 1991) skiljer sig från strukturalisterna på flera sätt. Han delar inte upp i berättelse och berättande. Han urskiljer inte heller bara mönster utan söker ständigt förklara vilka effekter olika typer av narrativa grepp har. Man kan dock vända sig mot att han generaliserar väl mycket. Litteraturen verkar inte, vilket man kan förledas att tro när man läser Booth, på samma sätt på alla olika läsare. Den verkar inte i ett vakuum; kontexten spelar roll. Men Booth må vara förlåten då han skrev sin bok innan receptionsteorins frammarsch och innan den kulturella vändningen. Booth gör sig också skyldig till en del moraliserande. Han ser en fara i en del experimentell litteratur eftersom det inte finns någon

explicit berättare som kan tala om för oss att en karaktär är ond t.ex. Men nog underskattar han väl läsarnas förmåga att läsa undertext. Det verkar väl mer troligt att ens empati och förståelse för andra människor ökar om man tar del av och lever sig in i olika narrativa karaktärer än att man går ut och dödar någon. Förmågan att leva sig in i olika karaktärer är viktig, inte minst vid författande av derivativ litteratur.

Peter Brooks skriver i *Reading for the Plot* att narratologin har betytt mycket men att den är för statisk och begränsande. Brooks vill beskriva den temporala dynamiken i narrativer, spelet med det begär som gör att vi vänder sida; han undersöker vad narrativer gör med oss ([1984] 1992, s. XIII). Brooks estetik hämtar inspiration från Freud och psykoanalysen. Mest intresserad är han av berättelsens intrig (*plot*), som beskrivs som "the dynamic shaping force of the narrative discourse" (13). Att intrigen har en aktiv skapande roll innebär att läsaren blir viktig. Läsaren drivs av ett narrativt begär som tar henne genom texten. Det narrativa begäret är ett begär efter slutet, men det är också narrativets motor. Först när man når slutet kan man få mening i verket. Mening skapas alltså retrospektivt, åtminstone i traditionell litteratur. I experimentell prosa betyder slutet bara att det inte finns fler ord att läsa. Brooks analyserar realistiska romaner, men tar sig också framåt i litteraturhistorien, till modernismen, och visar hur intrigen förändras. Från att under realismen ha varit viktig, det som driver verket framåt, har dess betydelse under modernismen minskat, men i och med populärlitteraturen har den fått förnyad relevans. Brooks ansats är imponerande och han visar i sina analyser t.ex. kontextens betydelse, bland annat hur den kapitalistiska uppfinningen romanföljetong påverkar intrigen i dåtidens romaner. Det visar sig också vara fruktbart att mixa narratologi med en annan disciplin, i detta fall psykoanalys.¹

Brooks visar att narratologin så som den dittills beskrivits har en del brister. Han är näppeligen ensam om de tankarna. Narratologins insisterande på att teorierna ska vara ahistoriska och universella har kritiserats. Därför har senare narratologer, liksom Brooks,

¹ Även om Brooks ibland möjligen går väl långt i sin föresats att använda Freud för att beskriva hur intrigen i narrativer fungerar.

blandat narratologi med andra teorier. Vad som inte minst har blivit viktigt är kontexten.

Ansgar Nünning (2003) försöker i artikeln "Narratology or Narratologies? Taking Stock of Recent Developments, Critique and Modest Proposals for the Usage of the Term" bringa reda i de olika vägar narratologin har tagit. Artikeln är väl inte helt invändningsfri, men det är i alla fall en ansats att beskriva narratologins samtid. Svårigheten att ringa in begreppet har att göra med det relativt nyvaknade intresset för berättelseforskning inom andra discipliner än litteraturvetenskapen. Det innebär att det numera finns en mängd "bindestrecksvetenskaper", där man blandar narratologi med andra teorier och metoder. Resultatet är att det narratologiska fältet är oerhört heterogent; man kan, med Nünning (2003, s. 240), fråga sig hur mycket en del av de nya inriktningarna egentligen har gemensamt med den narratologi som Todorov en gång beskrev som berättandets vetenskap. Herman (1999, s. 2 f.) menar att den klassiska narratologin ska ses som en gren av den postklassiska narratologin, vilken använder och utvecklar de klassiska strukturalistiska modellerna. Han hävdar dock vidare att postklassisk narratologi "is marked by a profusion of new methodologies and research hypotheses". Även om klassisk narratologi ännu lever kvar, låt vara inte i sin ursprungliga form, är den i dag bara en del av det svårdefinierade studieområde som går under beteckningarna narratologi och narrativa studier. Nünning (2003) verkar uppfatta ett brott från den klassiska till den postklassiska narratologin och skapar en dikotomi mellan dem. Den klassiska beskrivs som textcentrerad med fokus på stängda system och statiska produkter. Den har en preferens för binarismer och graderade skalor. Den sysslar med berättelsens grammatik och fokuserar på universella mönster. Den är dessutom en relativt enad disciplin. Den postklassiska narratologin är å andra sidan kontextorienterad, har fokus på öppna och dynamiska processer och har läsningens dynamik som främsta studieobjekt. Den har en preferens för holistisk kulturell tolkning och ideologiska överväganden görs. Den studerar individuella narrativer och är ett interdisciplinärt projekt bestående av ett stort antal inriktningar (Nünning 2003, s. 243f.). En sådan beskrivning blir ofrånkomligen något missvisande och förenklad. Det finns en god (postklassisk) och en ond (klassisk) sida. Så är det för-

stås inte. Påståendet att den klassiska narratologin skulle vara enhetlig är dessutom en grov överdrift. Det är t.ex. väldigt stor skillnad mellan Greimas och dennes aktantmodell och Genette som inte alls studerar karaktärer utan i stället tar sig an *hur* berättelsen är hopfogad. Syftet med binära oppositioner såsom Nünnings uppdelning är dock att förtydliga och det är, trots förenklingen, påtagligt att narratologin har utvecklats. Nünning delar in den postklassiska narratologin i åtta olika huvudgrenar varunder ett stort antal (närmare femtio) olika inriktningar placeras. Jag nöjer mig här med att ge ett antal exempel på undergenrer för att visa fältets heterogenitet: "Feminist Narratology", "Marxist Narratology", "New Historical Narratologies", "Narratology and/of Drama", "Pragmatic Narratology", "Psychoanalytic Narrative Theories", "Cognitive Narratology", "Postmodern Narratology", "Sociolinguistics, Discourse Analysis and Narratology", "Artificial Intelligence & Narrative Theory" (Nünning 2003, s. 249 ff.). Fältet spretar som synes åt flera olika håll. Och frågan är om allt verkligen bör kallas narratologi. I någon mån verkar det som om det räcker med att studera texter för att föräras epitetet. Kanske vore det bättre att begränsa begreppets omfång något så att det innefattar de inriktningar som antingen ägnar sig åt berättande texter eller också använder narratologiska verktyg för analys. En idé i liknande (om än ej identisk) riktning förfäktar Nünning när han skriver att

it is arguably not useful, but necessary to distinguish as clearly as possible between narrative theory, narratology, narratological criticism, and other kinds of analyses or interpretations of specific narratives (Nünning 2003, s. 263).

Narratologin efter den narrativa vändningen har tagit så många irrvägar och krusprång att det är svårt att sätta fingret på vad den egentligen är. Men det innebär förstås inte att den inte är användbar vid analys av kulturyttringar av olika slag.

Efter denna genomgång kommer jag nu att analysera det empiriska materialet med hjälp av narratologiska teorier om karaktärer och fokalisering, men även en del andra narratologiska begrepp tas upp i analyserna.

Karaktärer

Att jag valt att analysera karaktärer och karakterisering i elevernas noveller beror på att det är tydligt hur viktiga karaktärerna är för eleverna. För det första är det flera som dyker ner i karaktärernas psykologi. Skrivandet fungerar på så vis som något slags psykoanalys där romanens karaktärer läggs på elevens divan. För det andra har karaktärernas förehavanden rönt stort intresse och viss förundran i flera gruppers diskussioner om romanerna som föregick skrivandet. För det tredje är karakteriseringen speciell när man utgår från redan befintliga karaktärer (se t.ex. Pugh 2005, s. 69).

Hur karaktärer ska betraktas har varit en fråga som flera narratologer ägnat sig åt. En realistisk, eller mimetisk, hållning innebär att man ser fiktiva karaktärer som imitationer av verkliga personer vilka gärna tolkas med psykologiska och psykoanalytiska metoder. En puristisk, eller semiotisk, hållning innebär att karaktärerna betraktas som verbala konstruktioner (Rimmon-Kenan 1983, s. 32) med specifika funktioner (t.ex. Greimas' aktantmodell, se ovan). Ingen av hållningarna är särskilt lyckosam. "From a critical point of view, therefore, it is as wrong to suppress the character as it is to take him off the page in order to turn him into a psychological character", skriver Barthes (1974, s. 178). Vad som återstår är något slags medelväg. Att nonchalera karaktärernas fiktiva status kan innebära att man förbigår det faktum att de finns med för ett syfte, att de fyller en funktion.¹ Men att förmena läsaren nöjet att låta sig svepas med i läsningen och mänskliggöra karaktärerna är inte heller fruktbart.² I Chatmans (1978, s. 138) karaktärsdragsteori är karaktärerna mer än textuella produkter, men "do not have 'lives'; we endow them with 'personality' only to the extent that personality is a structure familiar to us in life and art". De olika dragen gör att karaktären får en personlighet och därigenom kan den likna personer ur verkliga livet. Problemet med en sådan hållning är att det är svårt att fånga komplexa, vad Forster kallade runda, karaktärer med ett antal drag. Dessutom

¹ Se analysen av "Huset Ushers undergång" i Holmberg & Ohlsson (1999, s. 65 ff.) där författarna tar upp detta problem.

² Kanske kan kritiken mot den realistiska hållningen ses i ljuset av misstanken mot att läsa för affekt; alltsedan Kant har idealet varit att läsa kritiskt, att hålla en viss distans till texten (Littau 2005, s. 92 f.). Det är en inställning som behöver problematiseras. Ytterligare ett problem med kritiken mot realistisk läsning är hur man ska betrakta karaktärer i den numera så populära genren fiktion.

förändras karaktärer. Den unge Pip i *Lysande utsikter* är en annan än den åldrade, den som berättar.

I derivativ litteratur är karaktärerna av stor vikt. I perspektivskiften, såsom *Gregorius* av Bengt Ohlsson (2005), som berättar Söderbergs roman *Doktor Glas* ur pastorns perspektiv, ger den nya infallsvinkeln ofta en annan bild av karaktärerna än den ursprungliga. Ibland, som i *The Wind Done Gone* (2002), kan det till och med gå så långt att det får återverkningar på hela verkets ideologi.¹ Karaktärerna är också oerhört viktiga i fanfiction. Man talar, framhåller Pugh (2005, s. 67, min översättning), om "våra karaktärer" vilka ses som en delad resurs. Det finns till och med fans som endast vill läsa historier om en speciell karaktär; en person med en sådan böjelse kallas "character junkie" (70). Den semiotiska tolkningen av karaktärer kan knappast göra sig gällande inom fanfiction. Att leva sig in i karaktärerna och dessutom berätta vidare fordrar en syn på dem som åtminstone liknande verkliga personer av kött och blod, personer med såväl historia som framtid. En skillnad mellan fanfiction och derivativ litteratur i stort är att fansen ingår i tolkningsgemenskaper som på olika nätforum tillsammans förhandlat sig fram till hur karaktärerna ska tolkas. För många fans är det viktigt att inte karaktärerna porträtteras på ett felaktigt sätt, att skribenten gör sig skyldig till "character rape" (Pugh 2005, s. 36). Fanfictionskribenten måste således förhålla sig både till den kollektiva tolkningen och till den egna (Kaplan 2006, s. 136). Även eleverna i mitt material bildar olika tolkningsgemenskaper. De har diskuterat romanerna i grupper innan de börjat skriva. Till skillnad från fanfictionskribenter har de dock inte försökt enas om en tolkning som kanoniseras; det har förstås inte heller varit syftet.

Hur karaktärerna presenteras i ett verk spelar förstås stor roll för hur de uppfattas.² Karakteriseringen kan ske direkt, något som, enligt Rimmon-Kenan, var vanligare i romanens tidiga period, ungefär fram till 1900-talets början.³ Emma inleds på följande vis: "Vacker, rik och begåvad, gladlynt till sin natur och uppvuxen i ett

¹ Roman av Alice Randall med Margaret Mitchells *Gone With the Wind* som källtext. Protagonisten i Randalls roman är en slavinna.

² Följande resonemang är hämtat från Rimmon-Kenan (1983, s. 60-66), men exemplen är mina.

³ Förmodligen är det den "fina" litteraturen Rimmon-Kenan åsyftar, för nog finns åtskilliga exempel på direkt presentation även i dag, t.ex. i kriminallitteratur och fiktio.

trevligt hem tycktes Emma Woodhouse förena bra mycket av livets goda i sin person” (Austen [1816] 1996, s. 9). Rimmon-Kenan skriver att den auktoritativa berättarrösten innebär att läsaren förmodligen accepterar utsagan (1983, s. 60).¹ Om direkta uttalanden om karaktärsegenskaper ges av någon av karaktärerna blir uttalandet i stället subjektivt och tolkningsbart och säger kanske mer om karaktären som uttalar sig.

Det är, menar Rimmon-Kenan, vanligare att karaktärerna presenteras indirekt i litteratur från det senaste seklet. Det kan ske på flera olika sätt. Till att börja med är en karaktärs handlingar förstås viktiga. En enstaka handling, såsom Meursaults skott i *Främlingen* eller Lily Briscoes flytt av saltkaret i *Mot fyren*, kan utgöra en vändpunkt. Upprepade handlingar, såsom Salamanos misshandel av sin hund, återigen i *Främlingen*, kan visa att en karaktär är statisk och fast i sina vanor. En annan typ av indirekt presentation är tal. Det kan dels vara inre tal eller tankar. Berättaren i *The Great Gatsby*, Nick, säger sig vara ”inclined to reserve all judgements” (Fitzgerald [1926] 1989, s. 7), men så småningom blir det uppenbart att ett av hans karakteristiska drag är att döma folk.² Det kan dels vara talet; både dess innehåll och stil kan vara karakteriserande. Bertil i *Kalla det vad fan du vill* säger: ”Udlänningar åo annat löust folk kan man inte lida po” (Bakhtiari 2006, s. 277). Innehållet i citatet skapar förstås en bild av honom men också stilen är viktig då den avslöjar såväl dialekt som sociolekt och möjligen även kronolekt. Karaktärernas yttre säger också en del om dem. Sofis dotter i *Kvinnor och äppelträd* börjar gråta när hon ser sin mammas ärrade mage, vilken vittnar om ett tungt liv med många födslar. Även miljön spelar roll. Ensamvargen Harry Haller i *Stäppvargen* bor i en ostädad vindskupa belamrad med böcker. Den välstädade lägenheten nedanför minner om den ordnade borgerlighet som outsidersn Harry inte kan nå.

I mitt material är den första typen av direkt presentation med auktoritativ berättare inte speciellt frekvent förekommande. Ett, av ett fåtal, exempel är att berättaren i Stefans novell ”Teatern” låter

¹ I en not modifierar Rimmon-Kenan påståendet något, men utan att ha gjort en empirisk studie av verkliga läsaes reception är det vanskligt att uttala sig om hur läsare uppfattar texten. Dessutom är det problematiskt att dra generella slutsatser om läsaren. Vilken läsare? kan man fråga sig.

² Nick Carraway är ett exempel på en opålitlig berättare. Hans utsaga kan ses som indirekt presentation då den inte kan tolkas bokstavligt.

meddela att Harrys mamma "var en bestämd kvinna". Skälet till den ringa förekomsten av denna typ är förmodligen att eleverna utgått från litteratur skriven under 1900-talet och tagit till sig stilen.

Däremot är den andra typen av direkt presentation vanlig, men då är det någon av karaktärerna som berättar hur andra karaktärer är. I Fredrikas novell "Vår dag" får vi reda på att Meursault inte är "en ond människa" och att han inte skulle "vilja dra en vit lög för att rädda sitt eget skinn". Men i det avsnittet är det Marie, som ju i allra högsta grad är partisk, som är berättare.

Väldigt vanlig är också olika typer av indirekt presentation. Det finns förstås många exempel på hur handlingar är karakteriserande. Ett intressant exempel fungerar samtidigt som en kritik av källtextens berättare. En av sidokaraktärerna i *Räddaren i nöden*, Ackley, framställs i romanen som en efterhängsen, småäcklig figur utan vänner som mest sitter och klämmer finnar. I Ruts novell "Finnar och sånt ungdomligt" problematiseras den bilden. Här kopplas acneproblemen samman med nervositet; han klämmer finnar när han inte riktigt vet hur han ska bete sig för att passa in. Ett annat exempel är Francis novell "Gubben Salamano", men här är det snarare icke-handlande som blir karakteriserande. Salamano hund har sprungit bort och trots att han ständigt misshandlat den sörjer han: "Dagen gick men Salamano rörde inte en fena. Han satt orörlig i stolen och stirrade in i väggen." Salamano har uppenbarligen känslor trots allt.

Ett exempel, bland många, på hur talet (det inre i detta fall) är karakteriserande är ur novellen "Frivilliga offertjänsten", skriven av Kristian. I en inre monolog reflekterar huvudkaraktären över sitt liv: "Nej, i detta yrket är man dömd till ett liv i ensamhet, men det gör inget, världsstaten behöver såna som mig och det är all tröst jag behöver". Citatet visar hur foglig han är och därmed alltså hur väl världsstaten lyckats med att indoktrinera honom.

Eleverna använder inte karaktärernas yttre för att karakterisera dem i speciellt hög grad, även om uttalandet nog ändå bör modifieras en aning. För dem som haft *Kvinnor och äppelträd* som källtext spelar det yttre nämligen stor roll (det gäller även för Kamilla som förlägger handlingen till nutid). Anledningen torde vara att källtextens naturalistiskt återgivna detaljer av det kroppsliga inspirerat. Det finns dock även elever som låter det yttre spegla det inre.

Rakel låter i novellen "Röda skor och en gentleman" sin huvudkaraktär "svänga så mycket det går med höfterna" när hon åker skridskor för att Holden ska lägga märke till hennes korta kjol. I reflektionen skriver hon: "Sally framstår som väldigt korkad och yttlig i boken, så jag försökte få henne att vara så i min novell också".¹ Hon använder emellertid oftare direkt presentation där Sallys tankar om Holden får stort utrymme i novellen. Ett annat exempel är Marias novell "Ömkan", skriven ur mr Ramsays perspektiv. Mr Ramsay porträtteras i *Mot fyren* mestadels genom de andra karaktärernas perspektiv. I en scen i novellen låter han Lily Briscoe beundra de "förstklassiga skor" han har på sig. Med förakt ser han på när hon försöker knyta dem och visar sedan själv hur det ska gå till. På så vis blir bilden tydlig av den upphöjde patriarken som alltid vet bäst och låter kvinnorna böja sig för honom.

Att karakterisera genom miljön är inte heller så vanligt. Här gäller samma sak som för det yttre; de som utgått från *Kvinnor och äppelträd* använder miljön för att beskriva karaktärerna, säkerligen beroende på inspiration från källtexten. I Kamillas novell "Kvinna till kvinna" där hon förflyttat historien till nutid kan det lyxrenoverade badrummet, som Sofi och maken trots ansträngd kassa använt pengar från ett arv till, stå som symbol för Sofis eskapism men även utsatthet. Där kan hon låsa om sig för att slippa undan den supande mannens misshandel. Men det är också där hon och vänninnan Fredrika tillsammans diskuterar kvinnliga erfarenheter. Ett eget rum, således. Endast ett par av dem som utgått från *Främlingen* karakteriserar genom miljön. En av dem är Fia som i sin novell, "Hämnd", har Raymond som protagonist. Han bor i ett litet kyffe utan fönster, vilket stämmer väl överens med den ljusskygga tillvaro i vilken han lever som kvinnomisshandlare med det tvivelaktiga yrket sutenör. Detta är dock ett av fåtalet exempel där karaktären är fix och färdig. Fia har utgått från det lilla man får reda på i boken om Raymond och inte utvecklat honom speciellt mycket, något hon beklagar i sin reflektion:

¹ Rakel, reflektion 2/2 – 10

Så när jag skrev min novell utgick jag kanske för mycket från boken och jag kunde förmodligen ha tagit mig större friheter och gjort fler ändringar så att novellen hade blivit mer personlig, mer jag. [...] Vissa händelser måste jag utgå från och ta hänsyn till, men de handlingar Raymond gjorde definierar honom och det visar vilken sorts person han är. Det kunde jag ha använt mig mer av när jag skrev min novell.¹

Karaktiseringen i derivativ litteratur är speciell eftersom författaren ofta bygger på redan befintliga karaktärer (som i *Gregorius*). Läsaren är oftast väl insatt i och har en åsikt om karaktärernas egenskaper. I fanfiction, där det ofta finns en framförhandlad tolkning av karaktärerna, skulle man kunna tänka sig att författaren inte behöver lägga så mycket krut på karaktiseringen. Det stämmer dock inte. Fanfictionforskaren Deborah Kaplan skriver: "The roots of fan fiction's characterization lie both in this interpretative community and in an individual interpretation of the source text's characters" (2006, s. 136). Det stämmer inte heller i derivativ litteratur i allmänhet, vilket Fias citat ovan också illustrerar. Ett viktigt syfte med derivativ litteratur verkar vara att ge en alternativ bild av en eller flera av karaktärerna. Författaren kan förstås även skapa nya karaktärer. Leopold Bloom hos Joyce är ett exempel. Hjalmar Söderberg föräras en roll i Kerstin Ekmans *Mordets praktik* (2009). Lolita splittras i fyra olika karaktärer hos Sara Stridsberg i *Darling River* (2010). Inom fanfictionvärlden kallas en nyskapad karaktär *original character* (OC). Denna typ av karaktär accepteras dock inte av alla fans (Pugh 2005, s. 82).

Av eleverna i mitt projekt är det en dryg tredjedel som valt att skapa egna karaktärer (10 av 29), men endast i en novell är den nyskapade karaktären protagonist. I Kristinas novell "Kvinnor och äppleträd" är Gertrud huvudkaraktär. Hon blir gravid med sin egen far som förgripit sig på henne. Av den anledningen uppsöker hon en illegal abortör som misslyckas å det gruvligaste vilket får till följd att Gertrud avlider "på en smutsig madrass i ett fattigt kvarter". Att Kristina väljer att skapa en egen karaktär beror på att hon ansåg det "vara lite lättare".² Men kanske kan man också ana

¹ Fia, reflektion 2/2 – 10

² Kristina, reflektion 2/2 – 10

att beslutet härrör från en vilja att låta historien bli allmänmännisklig. Gertrud fungerar nämligen som en symbol för alla kvinnor som lider och lidit i patriarkala samhällen. Om det vittnar novellens avslutande rader: "Framtiden bär med sig nya livsöden om kvinnor som Gertrud men hennes historia slutar här". I novellen sker karaktäriseringen, precis som i källtexten, ofta med hjälp av miljön. Den naturalistiskt skildrade fattigdomen får karaktärerna att göra nästan vad som helst för pengar. Människorna blir ett med miljön: "Dagar går och stadens smuts och kyla tränger in i alla porer och gör Gertruds sinne tungt".

En observation är att ingen av de tre elever som haft *Mot fyren* som källtext skapar egna karaktärer. Att två av dem utgår från en redan befintlig scen spelar förmodligen roll, men en annan anledning kan vara att romanen redan innehåller så många intressanta utmejslade karaktärer att det känts onödigt att utvidga persongalleriet ytterligare. Av dem som läser *Räddaren i nöden* är det endast en elev som skapar en egen karaktär, förmodligen beroende på att alla de övriga utgår från redan befintliga scener. I denna typ av historier skildras scenen ofta utifrån en annan karaktärs perspektiv än i originaltexten. Ronja skildrar dock en scen som det endast refereras till i romanen. I hennes novell "Jane" är Anna en viktig OC, eftersom hon kontrasteras mot protagonisten Jane. Anna karaktäriseras både direkt och indirekt. Man får reda på att hon är "en mycket dryg person" och att "[a]llt ska vara på hennes villkor". Men att hon läser *Lifestyle Magazine* med stort intresse säger också en del om henne. Jane tycker att de råd man får i sådana tidningar är "trams" och framställs i stället som en stark person som inte "tar skit". Att hon dessutom är cynisk blir tydligt när man får ta del av hennes tal och tankar. När hennes dejt för kvällen uttalar sig om hennes vackra ögon förundras hon "övervägandes om han var seriös" och tänker: "Skulle det verkligen bli en sån dejt?"

De flesta elever (22 av 29) låter en av romanens sidokaraktärer bli protagonist i novellen. Det är inte så förvånande med tanke på att de flesta av de novellerna bygger på perspektivskiften. Många använder en karaktär som är av vital betydelse i romanen. Det är t.ex. fem elever av dem som haft *Främlingen* som källtext som valt att låta Marie bli huvudkaraktär. Det handlar i flera fall om att man velat ge henne återupprättelse. Några berättar att de tyckt att

Marie beskrivs något skissartat i romanen. "Själv anser jag att Marie glömdes bort lite i boken och inte riktigt fick den plats hon förtjänade med tanke på att hon faktiskt var förlovad med Meursault", skriver Filippa.¹ Det innebär också att "det inte fanns några direkta ramar om hur hon egentligen var".² Trots den stora roll Marie spelar i romanen måste alltså den som skriver utifrån hennes perspektiv själv stå för karakteriseringen. Av de 22 som valt en sidokaraktär har lite drygt hälften valt en karaktär av mindre betydelse i romanen. Följden blir förstås att också dessa elever måste välja hur de ska presentera karaktärerna. Skillnaden mot att skapa en helt ny karaktär, en OC, är inte speciellt stor. Protagonisten i Klas novell "Serum", Joseph, presenteras direkt: "Hade det inte varit för ett lysande intellekt och hög arbetsmoral skulle han förmodligen inte ha suttit där, i det svala kupolformade rummet". Man får också reda på att han "passerat de fyrtio". Att det handlar om en sidokaraktär som endast nämns i förbigående i romanen kräver att Klas ger en hel del information om honom. Joseph presenteras också indirekt, genom sina tankar. Man förstår att han längtar bort, från kemistaden till något annat, till en svunnen tid med gröna skogar, lukter och känslor. Klas skriver att han "började med att skapa nya attribut eller förstärka redan existerande attribut på en biroll i boken" och fortsätter: "Jag gillar att skapa hjältar, förebilder sett ur mina ögon".³ Genom att välja en karaktär som inte är så fylligt porträtterad i romanen kan han välja karaktärens attribut efter eget skön.

Karakteriseringen är viktig för eleverna i min undersökning. Det spelar inte så stor roll om man väljer att använda en av romanens viktigaste karaktärer, en mindre betydelsefull karaktär eller en helt nyskapad karaktär. De kräver i vilket fall som helst omsorgsfull presentation. Ett skäl är att karaktärerna i de romaner eleverna arbetat med är så öppna. Eleverna har inte heller förhandlat sig fram till en definitiv tolkning av dem. På det viset skiljer sig karakteriseringen i elevernas noveller från fanfiction där karaktärernas egenskaper stötts och blötts på olika nätsidor. Det framförhandlade resultatet blir en del av verkets kanon och karak-

¹ Filippa, reflektion 2/2 – 10

² Filippa, reflektion 2/2 – 10

³ Klas, reflektion 2/2 – 10

tärernas väl och ve blir på så vis en gemensam angelägenhet som man gör bäst i att inte våldföra sig på.

De formalistiska och strukturalistiska teorierna där karaktärerna har bestämda roller och kan tolkas utifrån dem kan knappast göra sig gällande när det gäller derivativ litteratur. Alla sidokaraktärer kan göras till huvudkaraktärer; den funktion de ursprungligen hade behöver inte vara så relevant eftersom de får såväl en historia som ett eget öde. Vad gäller fanfiction blir det extra tydligt med tanke på det engagemang fansen ger uttryck för i diskussioner på olika fansajter om karaktärernas förehavanden. De tar gestalt. De blir levande. Och frågan är om inte de semiotiska teorierna är på väg att spela ut sin roll överhuvudtaget med tanke på den flod av litteratur med verkliga personer, baserad på "sanna" historier, som sköljer över oss. Även om karaktärerna har bestämda funktioner i romanerna kan läsaren fylla i med detaljer ur deras liv. De kan på så vis knappast betraktas som pappersfigurer längre.

Källtextens inverkan på elevernas texter är förhållandevis stor. I endast ett fåtal av novellerna finns exempel på direkt karakterisering, något som rimligen bör tillskrivas det faktum att romanerna som tjänat som källtexter är skrivna under 1900-talet. Av romanerna är det endast *Kvinnor och äppelträd* som har rika person- och miljöbeskrivningar. Mycket riktigt är det också i de noveller med Martinsons roman som källtext där karakteriseringen sker genom personernas yttre och miljö.

De flesta av eleverna använder befintliga karaktärer. I flertalet fall verkar anledningen vara att man vill ge en alternativ bild av en karaktär eller en scen. Allra vanligast är att låta en av romanens sidokaraktärer bli protagonist. De nya karaktärer som skapats har med något undantag perifera roller.

Tidigare konstaterades att den auktoritativa berättaren med tillgång till alla karaktärers inre inte är så vanlig längre, åtminstone inte enligt Rimmon-Kenan; det gäller också mitt material. Därmed blir det viktigt ur vems perspektiv historien skildras och vem som ser. Fokalisering är ämnet för nästa avsnitt.

Fokalisering

Fokalisering handlar om vem som ser, eller upplever, och bör skiljas från vem som berättar. Det är Genette ([1972] 1980) som myn-

tat begreppet (se ovan) vilket använts av flera teoretiker efter honom. Chatman (1993, s. 130) vill hellre använda *filter* för den som ser, d.v.s. den person som berättelsen filtreras genom. Fortsättningsvis kommer jag emellertid att använda begreppet fokalisering eftersom det inbegriper mer än begreppet filter. Såväl den som ser som den som blir sedd ryms i de teorier om fokalisering som jag utgår från. Dessutom är det många teoretiker som använder och bygger vidare på teorier om fokalisering. Fokaliseringen spelar stor roll i elevernas noveller. Det är många som byter perspektiv och flera vittnar i sina reflektioner om att skrivandet varit ett sätt att komma karaktärerna in på skinnet. Inte bara den som ser blir viktig utan också den som blir sedd.

Genette skiljer mellan tre olika typer av fokalisering.¹ Den första typen kallar han *icke-fokaliserad* (*non-focalized*). I en sådan historia vet berättaren mer än karaktären, eller egentligen *säger* mer än någon av karaktärerna vet. Exempel är, återigen, *Emma*. En hel del verk av den klassiska litteraturen tillhör denna typ. Den andra typen kallas *intern fokalisering*. Berättaren säger i denna typ av historia bara vad en viss karaktär vet. Den interna fokaliseringen kan vara *fixerad*, d.v.s. det är samma karaktär som *ser* genom hela berättelsen. Exempel är *Räddaren i nöden* där hela berättelsen skildras genom Holdens perspektiv. Den kan också vara *varierad*. Exempel härpå är *Kvinnor och äppelträd* där större delen av romanen fokaliseras antingen genom Sally eller Ellen.² Den inre fokaliseringen kan också vara *multipel*. *Mot fyren* kan tjäna som exempel. Särskilt den långa middagsscenen är tydlig då händelsen skildras ur flera karaktärers perspektiv. Strikt sett kan intern fokalisering endast realiseras fullständigt i inre monolog; berättaren kan nämligen, om intern fokalisering tillämpas rigoröst, varken beskriva den fokaliserade karaktären eller analysera hans/hennes inre. Genette ställer dock inte de hårda kraven för att det ska kallas intern fokalisering. Fokaliseringen kan slutligen också vara *extern*. Berättaren säger i en sådan berättelse mindre än karaktären vet. Genette ex-

¹ Följande avsnitt bygger på Genette ([1972] 1980, s. 189 – 193). Exempelen är mina, där inget annat anges.

² Men romanen kan tjäna som exempel på att fokaliseringen ofta skiftar inom ett verk. Flera avsnitt i romanen är vad Genette skulle kalla icke-fokaliserade. Exempelvis inleds flera kapitel av en auktoritär berättare som ger en panoramisk vy.

emplifierar med några av Hemingways noveller där karaktärerna agerar utan att läsaren får ta del av deras tankar och känslor.¹

Två andra begrepp som har med fokalisering att göra är *paralips* och *paraleps*. *Paralips* är att ge mindre information än vad som är nödvändigt (Genette [1972] 1980, s. 195). I en klassisk detektivhistoria, som vanligen fokaliseras genom den undersökande detektiven, göms oftast en del av hans/hennes upptäckter och slutsatser för läsaren ända till slutet (197). *Paraleps* är att ge mer information än vad som är nödvändigt eller logiskt. I intern fokalisering kan det vara information om någon annan karaktärs tankar än fokalisatorns eller att en scen återges som fokalisatorn inte borde kunna se. I extern fokalisering kan det vara att fokalisatorn plötsligt inte har full överblick (197). I *Främlingen* kan Meursaults tankar i slutet av den första delen ses som en paraleps då han oväntat och för första gången tolkar sitt handlande symboliskt: ”Och det var som jag knackade på olyckans dörr, fyra korta knackningar” (Camus [1942] 2009, s. 75).

Mieke Bal ([1985] 1997, s. 146) utgår från Genette men utvecklar hans teori något. Den som ser eller upplever kallar hon fokalisator, som alltså är fokaliseringens subjekt. Det fokaliserade objektet är den eller det som ses, eller upplevs (150). Bal kritiserar Genettes tredelade indelning av fokaliseringstyper. Distinktionen mellan icke-fokaliserad och intern fokalisering har, menar Bal, med subjektet som ser, fokalisatorn, att göra medan distinktionen mellan intern och extern fokalisering har med det fokaliserade objektet att göra (Rimmon-Kenan 1983, s. 139).

Rimmon-Kenan (1983, s. 139) väljer att nöja sig med begreppen *extern* och *intern* fokalisering i stället för tredelningen. Extern fokalisering motsvarar Genettes icke-fokalisering medan intern fokalisering används på samma sätt som Genettes interna fokalisering.² Det är också på det viset jag använder begreppen. Extern fokalisering torde innebära att den som ser befinner sig utanför diegesen (den representerade världen). Att som Genette kalla vissa

¹ Genette betraktar *Främlingen* som externt fokaliserad, eftersom Meursault egentligen fungerar som en tredjepersonsberättare; läsaren får inte tillgång till hans tankar och känslor. Genette (1988, s. 124) är dock inte helt säker på om det är möjligt med homodiegetiskt berättande (berättande i första person) med extern fokalisering.

² På detta sätt använder även Holmberg & Ohlsson (1999, s. 84 f.) begreppen extern och intern fokalisering. Det gör även Bal ([1985] 1997, s. 148).

narrativer icke-fokaliserade leder tankarna fel. Rimmon-Kenan tar upp olika aspekter av fokalisering.¹ Den perceptuella aspekten bestäms av rum och tid. Vad gäller rum har en extern fokalisator fågelperspektiv medan en intern fokalisator är en begränsad observatör. En extern fokalisator har tillgång till alla temporala dimensioner (då, nu och framtid). En intern fokalisator begränsas till karaktärernas nu. Den psykologiska aspekten har med kognition och emotion att göra. Den externa fokalisatorn vet allt om den representerade världen, men den interna, som ju är en del av den världen, har begränsad kunskap om den. Vad gäller emotion är en extern fokalisator objektiv och inte involverad medan en intern fokalisator är subjektiv och involverad. Den ideologiska aspekten, slutligen, handlar om textens normer. En extern fokalisators sätt att se på världen, presenterat explicit eller implicit, kan vara dominerande men man kan också tänka sig något slags bakhtinsk polyfoni där flera röster kan höras vilka tillsammans bildar en kör av disparta stämmor (som hos Dostojevskij).

Den psykologiska aspekten, särskilt den emotionella, är viktig när det gäller hur mycket och vilken typ av information berättaren ger. I elevernas noveller är det t.ex. vanligt att en karaktärs tankar om andra karaktärer återges. Den emotionella aspekten har att göra med hur de karaktärerna betraktas. De är, med Bals begrepp, fokaliserade objekt. Det fokaliserade objektet kan ses utifrån eller inifrån. Om den fokaliserade ses utifrån lämnas luckor åt läsaren att fylla i (tårar som rinner nerför någons kinder visar att han/hon är ledsen). Om den fokaliserade däremot ses inifrån penetreras hans/hennes inre, antingen i form av inre monolog (vid intern fokalisering då fokalisator och fokaliserat objekt sammanfaller) eller genom att en extern fokalisator har full tillgång till den fokaliseras inre (som i en hel del klassisk litteratur) (Rimmon-Kenan, s. 81). Resonemanget berör den traditionstyngda frågan om *diegesis* och *mimesis*, eller *telling* och *showing* (se ovan). Genette ([1972] 1980, s. 162) behandlar frågan i ett kapitel om berättandets distans. Han förkastar, liksom Booth ([1961] 1991, se ovan), distinktionen mellan *telling* och *showing* eftersom imitation av direkt tal, *mimesis*, är omöjligt i en berättelse. Det finns bara olika grader av

¹ Följande avsnitt är hämtat från Rimmon-Kenan (1983, s. 77 – 84).

diegesis. Det blir således en fråga om distans, där berättandet kan vara mer eller mindre medierat (163). Genette och Booth har uppenbarligen en poäng. Dikotomin bör därför undvikas. Ibland används begreppen *scen* och *summering* på samma sätt som *showing* och *telling* (Booth [1961] 1991, s. 154). Men inte heller de är bra, eftersom summeringar kan ges även i scener. I stället kan man, menar jag, se den omstridda dikotomin som en fråga om fokalisering.

Fokaliseringen i elevernas noveller ser förstås mycket olika ut. Det verkar spela stor roll hur fokaliseringen är gjord i den roman de läst för hur de väljer att själva gå till väga. Därför går jag igenom en roman i taget.

I *Främlingen* är fokaliseringen något problematisk. Rimmon-Kenan (1983, s. 74) vill hävda att den är extern eftersom den temporala och psykologiska distansen mellan berättare och karaktär är minimal. Även Genette ser den som extern (se ovan).¹ Jag håller med om att särskilt den första delen är externt fokaliserad, men i den andra delen blir det mer problematiskt. Vid ett par tillfällen blir fokaliseringen intern. Följande rader är väl närmast att betrakta som inre monolog:

Vad betydde andras död för mig, en mors kärlek, vad betydde hans Gud för mig, livet som man valde, ödena som man utsåg, eftersom ett enda öde skulle utse mig själv och med mig miljoner privilegierade vilka på samma sätt som han sade sig vara mina bröder (Camus [1942] 2009, s. 148).

Förmodligen är det första (och större delen av andra) delens externa fokalisering som gäckat eleverna, som fått dem att vilja skriva vidare, att komma Meursault in på livet. Faktum är nämligen att Meursault fungerar som fokaliserat objekt i mer än hälften av de noveller som har *Främlingen* som källtext. Han är dessutom fokalisator i ytterligare tre av novellerna.

Låt oss börja med de senare. I två av novellerna är fokaliseringen intern. Floras ”Att vara förnuftig” utspelar sig tidsmässigt före boken. Det betyder att Meursaults mamma är vid liv. En anakronism är att Meursault och Marie är tillsammans. I romanen börjar

¹ Men i Genettes externa fokalisering säger berättaren mindre än karaktären vet.

de träffas först efter moderns död. Novellen är skriven som en inre monolog, med tvära kast mellan ämnena. I följande citat har Meursault och Marie precis träffat Meursaults mamma:

Det var första gången Marie fick träffa henne. Jag har aldrig förstått varför man vill träffa någons föräldrar. Kan ju vara trevligt om man kommer bra överens men träffa dem bara för principens skull känns bara onödigt. Mamma tittade på Marie som om hon aldrig sett en människa förut. Jag undrar vad det var som var så fruktansvärt intressant med en helt vanlig kvinna. Fast för visso så är Marie inte en helt vanlig kvinna för mig, hon är mer än så.

Här är det tydligt att fokaliseringen är intern, då vi får reda på karaktärens tankar. På så vis skiljer den sig mot större delen av romanen. Fionas "Instängda tankar" är också skriven i stora drag som en inre monolog.

Ja, här ligger jag på baren och tittar upp i det smutsiga betongtaket. I min hjärna strömmar tusentals tankar som hoppar fram och tillbaka... onödiga tanke... men något måste man ju fördriva tiden med.

Novellen bygger på romanens slutscener, i vilka Meursault filosoferar en del. Uppenbarligen har hon tagit intryck av det. Genom den inre monologen lär man känna novellens Meursault. Ofta går tankarna till Marie, vilket innebär att hon i novellen blir viktigare för Meursault än någon gång i romanen. Fokaliseringen i Fannys novell utan namn påminner en hel del om fokaliseringen i romanen. I den första scenen är Meursaults chef den som fokaliseras. Den är ett tydligt exempel på extern fokalisering där det fokaliserade objektet ses utifrån:

Han hade vässat sina pennor och lagt dem på en rad. Persiennerna hade han stängt så inte en enda glimta av ljus skulle tränga till insidan av kontoret. Värmen trängde ändå in och genom hans porer forcerade ett par svettdroppar ut.

Här skapar Fanny en lucka i texten som läsaren måste fylla i. Vi får själva dra slutsatsen att chefen är nervös inför samtalet och att han förberett sig väl.

Flera elever har valt att skildra historien ur Maries perspektiv. Intressant är att tre elever låter henne på sin ålders höst berätta historien om förhållandet med Meursault. Filippa har i sin novell "Tillbakablickar" en ramberättelse. Den åldrade Marie berättar om när hon hälsade på Meursault i fängelset. Novellen inleds med extern fokalisering. Den markeras visuellt med kursiv stil. Men den markeras också genom att läsaren får en innehållsdeklaration. Man får reda på att berättelsen handlar om Meursault som "brutalt mördat en man med pistolskott". Så följer återgivandet av historien. Den interna fokalisatorn är den yngre Marie: "Idag var dagen". Ett par gånger kommenterar den äldre Marie, i kursiv stil, berättelsen och slås av "så ung och naiv man en gång varit". Genom att byta fokalisator, från den yngre till den äldre Marie, kan Filippa kommentera skeendet och komma fram till en tolkning av varför Marie höll fast vid Meursault. Det blir något slags dubbelt perspektivskifte eftersom Filippa genom skrivandet sätter sig in både i romanens Marie och i den tillbakablickande Marie. Även i Frejas novell "Längtan" pendlar fokaliseringen mellan den yngre och den äldre Marie. Här sker skiftet dock inte lika explicit. Den äldre Marie berättar om sitt liv sett i retrospekt. Novellen inleds med en lång analeps (tillbakablick) som sveper över Maries liv fram tills hon träffade Meursault. Då blir fokaliseringen intern och framställningen blir med ens mer detaljerad, vilket väl visar hur viktigt mötet var. Skiftet markeras genom att stilen ändras till fri, indirekt stil: "Dessa blickar." När mötet beskrivits följer ett långt parti som är externt fokaliserat: "Så tiden gick i samma takt som åren". Intressant är att Meursaults brott inte nämns med ett ord i hela novellen. Novellen slutar: "Varför just honom?" På så vis fungerar hela novellen som en paralips. Det gör den emellertid endast om man betraktar novellen som ett svar på romanen.

Fredrikas novell "Vår dag" som handlar om rättegångsscenen har varierad fokalisering.¹ Vartannat stycke berättas av Meursault och vartannat av Marie. Det är tydligt att Fredrika lagt sig vinn om

¹ Fokaliseringen kan också beskrivas som skiftande. I avsnitten sedda ur Meursaults perspektiv är fokaliseringen, liksom i romanen, möjligen extern. Vi får inte reda på hans tankar och känslor.

att framställa dem på olika vis. Meursault registrerar mest vad som händer medan Marie i mycket större utsträckning ger uttryck för sina känslor: ”Jag ville inte att någon skulle höra sorgen och längtan i min röst”. Fredrika har tvingats fundera en hel del över hur de framställs i romanen. Hon leker också en del med berättarkonventioner. Kanske kan man ana en influens från filmmediet, där skiftande perspektiv numera är ett vanligt grepp.

Stäppvargen inleds med ett fiktivt förord. Det är internt fokaliserat. Fokalisatorn har inte fullständig kunskap om Harry Haller. Så följer Harry Hallers anteckningar, också de internt fokaliserade. I anteckningarna finns också ett häfte, ”Traktat om Stäppvargen”, som återges. Här är fokaliseringen extern. Berättaren vet allt om Harry.

Sixten har i sin novell ”Erika” valt att utgå från ”Harrys käresta Erika då man inte får reda på så mycket om henne”.¹ Fokaliseringen är intern. Harry kommer på besök hos Erika som han inte har träffat på flera år. Sixten leker lite med svårigheten att förstå sig på Harrys gåtfulla karaktär. Erika har haft en dröm där hon misslyckats med att tämja en varg. Hon betraktar Harry för att försöka läsa honom:

Jag tittade på Harry, studerade de rynkor och tecken på ålder som förändrat hans yttre. Det jag var mest intresserad av var hur hans inre hade förändrats. Den vilda aura som vanligtvis omgärdade honom hade växt sig starkare och jag ville gärna veta vad som orsakat den förändringen.

Att Harry, den fokaliserade, betraktas utifrån innebär att Erika inte kan komma innanför hans aura. Harry förblir en gåta.

Räddaren i nöden är internt fokaliserad. Berättelsen skildras endast ur Holdens perspektiv; fokaliseringen är alltså fixerad. Det är troligen orsaken till att alla sex elever som haft den som källtext byter perspektiv och skriver internt fokaliserade historier. Holdens världsbild är nämligen präglad av hans ungdom och bitterhet, vilket betyder att han betraktar människor i sin omgivning med skepsis och cynism. Han är opålitlig. Det verkar vara viktigt för Rakel.

¹ Sixten, reflektion 2/2 – 10

I novellen "Röda skor och en gentleman" går hennes huvudkaraktär Sally på bio med Holden. Det är en scen som också finns i romanen (även om det är en pjäs de ser där). Holden är i romanen, liksom i novellen, otrevlig och sur. Han dömer folk han träffar, t.ex. en ung man Sally är bekant med. Men eftersom novellen har intern fokalisering får läsaren inte tillgång till Holdens tankar. Det är i stället Sally som är fokalisator. Mannen hon träffar döms i romanen av Holden som snobb, men i novellen ser han i stället "våldigt bra ut i grå flanelldress och väst". Det är tydligt att Rakel funderat över varför Sally träffar Holden. Holden är den som fokaliseras: "Ibland vet jag egentligen inte ens vad jag ser i honom, eller vad han ser i mig. Vi är för olika och mina föräldrar hatar honom". I sin reflektion skriver Rakel: "Jag har en tendens att alltid 'hålla på' huvudpersonen i en bok, men när jag skrivit min novell om Sally Hayes så förstår jag att Holden gjorde mycket fel".¹ Bytet av fokalisator har alltså fått henne att omvärdera sina intryck av både Sally och Holden. Kanske är det därför hon faktiskt ändrar slutet på sin novell: "I de första utkasterna så slutade novellen precis som det slutade i boken, med att Holden går och Sally gråter, men sedan ändrade jag det och istället mötte Sally George (killen från bion)".² Skrivandet fungerar som ett slags motstånd mot den ensidiga (intern, fixerad fokalisering) bild som målas upp i romanen. För Robert verkar det också finnas ett behov av att beskriva hur Holden uppfattas av andra. "När man läser boken så formar man sin uppfattning av honom utifrån hans tankar och inte efter hur han agerar".³ Hans novell, "Ur ett annat perspektiv", är internt fokaliserad genom Phoebe, Holdens lillasyster. Man får reda på hur Phoebe ser på Holden genom att man som läsare har full insyn i Phoebes tankar. På sina ställen gestaltas dock hennes känslor: Mina ögon började vattnas och några tårar rann ner för mina kinder". Holden skriker på henne och det blir påtagligt hur viktigt det är för henne att han tycker om henne. Detta kan ses som en paralips, eftersom man plötsligt måste tolka hennes tankar. Holden är den som fokaliseras. Det görs både utifrån och inifrån. Mest får man reda på vad han gör och säger: "Han sa till mig att

¹ Rakel, reflektion 2/2 – 10

² Rakel, reflektion 2/2 – 10

³ Robert, reflektion 2/2 – 10

han skulle gå hem om jag bara gick till skolan”. Men vid några tillfällen fokaliseras han inifrån: ”Holden blev riktigt chockad när jag lade till det sista”, får man reda på efter att Phoebe bett Holden att hålla käften. Här har vi att göra med en paraleps. Phoebe vet mer än hon rimligen borde. Men å andra sidan kan det handla om att hon som berättare väljer att inte återge Holdens reaktion (och i så fall är det väl snarare en paralips). I den tradition som förespråkar *showing* torde Roberts novell betraktas som ett misslyckande, eftersom en hel del berättas (*telling*). Men det kan också ha att göra med att han valt intern fokalisering vilket ger tillträde till fokalisatorns tankar och känslor. Att den fokaliserade, Holden, ses inifrån ibland kan bero på att det varit viktigt att få fram hans varma känslor för sin syster. Och i så fall har skrivandet hjälpt Robert att analysera relationen mellan syskonen.

I *Mot fyren* är det en mängd karaktärer som får komma till tals. Fokaliseringen är multipel. Eftersom det inte händer så mycket i romanen lär man känna karaktärerna dels genom vad de tänker och säger, dels genom vad andra tänker och säger om dem. Av de tre elever som haft romanen som källtext har två valt att utgå från en scen vilken skildras ur en av karaktärernas perspektiv. Fokaliseringen är således intern. De förlorar på så vis de olika röster som den multipla fokaliseringen medger, men å andra sidan kan de dyka ner i en av karaktärernas psyke. En av eleverna, Maria, skriver i sin reflektion att hon

ville ge läsaren av [s]in novell en mer rättvis bild av Professor Ramsay, berätta vad Virginia Woolf utelämnade. Det var ganska svårt faktiskt. Det var en ständig balansgång för att inte raseras eller begå våld på den ursprungliga karaktären.¹

Citatet visar att hon tycker att karaktären som Woolf har skapat är viktig; det finns en vördnad för honom. Ändå menar hon att det finns luckor i källtexten. Mr Ramsay fungerar sällan som fokalisator i romanen, men däremot är han väldigt ofta det fokaliserade objektet och eftersom fokaliseringen är intern är utsagorna om honom subjektiva och, enligt Marias mening, inte alltid rättvisa. Mi-

¹ Moa, reflektion 2/2 – 10

riams novell "Jag vill bli älskad" är också internt fokaliserad, men scenen har hon skapat själv. Mr Ramsays barn, Cam och James, träffas på faderns begravning. Scenen utspelar sig alltså efter romanens sista scen. Cam är fokalisator. Hon sitter på en bänk utanför kyrkan tillsammans med James. Större delen av novellen består av hennes tankar och det är mestadels James som är den fokaliserade. Cam funderar på deras förstörda barndom och James hat till pappan. Hon undrar också vad det är för bok James läser i, men eftersom fokaliseringen är intern får varken hon eller läsaren reda på vad det är för bok trots att den nämns flera gånger. Det är ett intressant sätt att spela med läsarens förväntningar. Tjechovs gevär gör sig påmint. Men det avlossas aldrig. Boken som till slut upptar så stor del av hennes tankeverksamhet blir en symbol; i boken skulle hon kunna läsa James själ. Men den interna fokaliseringen sätter effektivt stopp för det.

Kvinnor och äppelträd har varierad fokalisering. Vissa delar är dock externt fokaliserade. Två av eleverna som valt romanen använder också skiftande fokalisering. Den tredje novellen är externt fokaliserad. Kristinas "Kvinnor och äppelträd" börjar med extern fokalisering: "Januarivinden viner iskallt och kinder, väderbitna och fårade, glöder i den grå skymningen". Att inleda med extern fokalisering är vanligt i litteraturen (Holmberg & Ohlsson 1999, s. 88). Så inleder även Moa Martinson ofta kapitlen. Sedan är fokaliseringen i Kristinas novell intern och läsaren får följa med huvudkaraktären Gertrud till den illegala abortören som sedermera ska ta hennes liv. Här finns inte den externa fokalisatorns överblick. Stilen förändras också. Det finns exempel på fri, indirekt stil: "Bara hon kunde skaffa pengarna". I slutet av novellen är fokaliseringen återigen extern. Och det måste den rimligen vara eftersom Gertrud, som varit den interna fokalisatorn, dött. Skiftet av fokalisering tydliggörs också av ett skifte i tempus. Historien har berättats i presens, men i slutet krävs preteritum eftersom berättaren, som befinner sig utanför berättelsens värld (vi har alltså att göra med en extradiegetisk berättare), kopplar Gertruds öde till alla de kvinnor som passerar revy i romanen.

Fokaliseringen i *Kallocain* är intern. Leo Kall berättar historien från den cell han befinner sig i. Händelserna utspelar sig åtskilliga år, ungefär tjugo, innan berättandet. Tre av fyra noveller skrivna

med *Kalloccain* som källtext har intern fokalisering. Den fjärde, Klas novell "Serum", är också delvis internt fokaliserad, men novellen är ett exempel på transvokalisation: romanen är homodiegetisk (berättad i första person) medan novellen är heterodiegetisk (berättad i tredje person). Novellen börjar på följande sätt: "Han hade jobbat i kemistaden så länge att alla tidigare minnen blivit dimmiga. Dofter, platser, ansikten, allt borta." Här förs vi direkt in i skeendet och det verkar som om fokalisatorn inte heller har fullständig överblick över situationen. Vissa partier kan betraktas som externt fokaliserade, då berättaren vet mer än Joseph, men det är inte alldeles klart. "Serum" är en actionfylld historia. På sina ställen kan fokaliseringen snarast ses som den externa fokalisering. Genette tar upp där berättaren säger mindre än karaktärerna vet. I de avsnitten har vi inte tillgång till Josefs tankar och känslor:

Joseph stänktes ner med någon substans. Hela ansiktet var fullt. Blod. Det smakade blod. Mannen som stod framför honom föll ihop. Fönsterrutor slogs in och ur dörren kom varelser inspringande. Kroppar slets i stycken av skottsälvor. Joseph träffades i bröstet. Det svartnade för ögonen.

Här har vi att göra med en hårdkokt noir-stil där fokalisatorn är som en fluga på väggen. Klas skriver att han försökte undvika "upprepningar och trista utläggningar kring petitesser".¹ Man får väl säga att han lyckas då tempot i novellen är varierat. Internt fokaliserade passager där man får tillgång till Josefs tankar blandas med externt fokaliserade handlingsdrivna partier. Konrads novell "Kallopaten" är internt fokaliserad genom Leo Kall. Han har tagit fram en maskin som får den som undersöks att tala sanning. Intressant är hur Leo ser på de andra karaktärerna. Forskningschefen, Edo Rissen, fokaliseras utifrån och beskrivs tämligen neutralt som en "synnerligen kort man i sextioårsåldern vars svarta, välputsade läderskor och väl uniformerade arbetsuniform skilde sig från våra enkla arbetsskor och syntetskjortor". En av de försökspersoner de har fått skicka till laboratoriet får en mer värderande beskrivning: "Ett mänskligt vrak av hankaraktär stapplade in genom

¹ Klas, reflektion 2/2 – 10

labbdörren och vid hans åsyn kände jag besvikelse gentemot offer-tjänsten.” Den interna fokaliseringen medger denna typ av subjektiva omdömen. Konrad leker med den totalitära statens människosyn där medborgarnas individualitet och mänsklighet har ringa värde. Försökspersonen avhumaniseras då han beskrivs som ”en serie meningslös information”.

Fokaliseringen i novellerna beror alltså en hel del på vilken roman som tjänat som källtext. Särskilt tydligt är det för *Räddaren i nöden* där alla noveller, liksom romanen, är internt fokaliserade. Mindre tydligt är det vad gäller *Mot fyren*. Ingen av de tre elever som utgår från den använder sig av romanens multipla fokalisering. Anledningen är förmodligen formatet. I en novell på ett fåtal sidor kan man knappast gå på djupet med den tekniken. Det kan man dock med hjälp av intern fokalisering vilket eleverna använder. Vad gäller *Främlingen* byter de flesta av eleverna perspektiv, i många fall för att utifrån, ofta genom Marie, undersöka romanens undflyende protagonist. Romanens externa fokalisering där man inte får tillgång till Meursaults känslor används inte av dem som låter Marie vara huvudkaraktär eftersom syftet med novellerna är att förklara relationen mellan Marie och Meursault; därmed blir fokaliseringen intern.

Nu följer djupare analyser av fyra av novellerna. Också fortsättningsvis är det karaktärer och fokalisering som är i fokus, även om andra aspekter också, där jag anser det vara befogat, tas i beaktande.

Katrin – Konsten att fylla luckor med luckor

Katrin har i sin novell ”Ett nyfött liv med ett förutbestämt öde” utgått från en av de inledande scenerna i *Kvinnor och äppelträd*. Det är Sofi som precis fött ännu ett barn, det fjortonde i ordningen. Den äldsta sonen tittar in till henne för att se till att allt är bra. Scenen är i romanen endast en sida lång, men illustrerar sonens oro över mammans tillstånd. Att den endast sextonårige sonen får ta ett alltför stort ansvar för hushållet manifesteras genom hans bekymmer över ännu en mun att mätta. Scenen är externt fokaliserad varför läsaren måste tolka undertexten för att förstå sammanhanget. Katrin stannar i sin novell skeendet i scenen och fyller i en del av textens luckor.

Inledningen av novellen är externt fokaliserad. Inspirationen har hon förmodligen fått från romanen i vilken flera kapitel inleds på liknande sätt. Fokalisatorn ger en panoramisk vy för att sedan leta sig in i stugan där Sofi ligger:

Granarna står uppradade längs gaveln prydda av vit frost och snö. Var gång en liten oskyldig fågel rör granen rasar snön ner på marken och granen står kvar med en naken gren. Bakom granarna ligger en liten bykstuga med bruna plankor och mörkbruna knutar. I bykstugan ligger en kvinna till sängs. En kvinna med sorg i ögonen och ett nyfött barn i famn.

Fokaliseringen fortsätter att vara extern och berättaren återger vad som händer i stugan: "Bröstkorgen höjs och sänks och vit rök pressas ut mellan Sofis läppar". I nästa stycke öppnas dörren och sonen kommer in, men det är fortfarande främst Sofi som är den som fokaliseras, även här utifrån. "Hon tar hans hand i sin. Hennes hårda fingertopp följer hans linjer och mönstret av hans hud". På så vis illustreras kärleken mellan mor och son, något läsaren måste tolka själv då Sofi (och sonen) fokaliseras utifrån. Därefter blir fokaliseringen intern, då Sofie som fokalisator betraktar sin son. I en analeps minns Sofi hans barndom och dessutom beskrivs sonens tuffa tillvaro: "Efter hårt slit ute på åkern och ute i livet, efter många slag från en far som varit mörk i ögonen har nu hans tidigare ljusblå ögon tagit skada och blivit mörkare". Så följer en dialog mellan modern och sonen då fokaliseringen är varierad. Här får vi alltså tillgång till både moderns och sonens tankar. Att sonens tankar återges kan ses som en paraleps. Möjligen är det inte medvetet eftersom det endast är vid ett par tillfällen sonens tankar återges medan moderns tankar får ganska fritt spelrum. Men jag skulle vilja hävda att paralepsen är på sin plats, eftersom fokaliseringen varieras och man lär känna sonen bättre. Det finns ytterligare en paraleps med samma funktion: "Han sätter knäet mot golvet och reser sig upp med en suck som kommer långt inifrån men som han försöker kväva när han påminns om sorgen i sin mors ögon". Här fyller Katrin i en av romanens luckor. Då fokaliseringen i avsnittet i romanen är extern måste läsaren tolka Sofis tårar. Men samtidigt skapas här en ny lucka. Det sägs inte explicit varför han försöker

kväva sucken, utan läsaren måste dra slutsatsen att det beror på att han inte vill oroa henne ytterligare. Avslutningen av novellen är först internt fokaliserad genom Sofi för att avslutningsvis bli extern. På liknande vis som vid inledningens inzoomning fungerar slutet som en utzoomning: ”I sängen ligger en kvinna. Hon är mör och trött”. I novellen skiftar alltså fokaliseringen. Den är både extern och intern (och dessutom är den interna fokaliseringen varierad i viss mån). Det är ett effektivt sätt att dels låta läsaren bli medskapare och dels borra sig in i (främst) Sofis psyke. Katrin skriver:

I början hade jag tankar på att göra hela scenen som en inre monolog men efterhand insåg jag att de känslorna Sofi bar på nog gjorde sig bäst i uttryck i form av hennes kroppsspråk. Om jag hade gjort den som inre monolog så tror jag att texten hade blivit rörigare och kanske väldigt uppenbar. Jag tycker även att det passar att lämna lite åt läsaren.¹

Det gör hon i den första halvan av novellen när Sofi fokaliseras utifrån. En gång i den delen fokaliseras hon dock inifrån. Vi får reda på att ”Sofi ser det hon inte vill se, hon ser det hon fruktat ända sedan fostret börjat gro i hennes livmoder.” Det skulle kunna ses som ett misstag. Men det kan i stället betraktas som en paralips. Mycket senare i novellen förstår man nämligen att det hon inte vill se är att det är en son. Här skapas alltså spänning. Den långa analepsen krävs dock för att det ska vara logiskt att hon hellre velat ha en dotter. Sofi tycker att sonen tvingats leva ett mycket hårdare liv än de döttrar hon har som ”stod vid grytorna och rörde medan han tvingades ut att jobba med den stelfrusna jorden”. Det är dock först i slutet man får reda på att den nyfödde är en son. Strukturen i novellen är således sinnrikt konstruerad. Den bidrar till att kittla läsarens narrativa begär och manifesterar Brooks tanke om att början och slutet på narrativer är intimt förknippade (Brooks [1984] 1992, s. 92).

Karakteriseringen sker mestadels indirekt. Miljön skildras inte speciellt utförligt. Endast vid in- och utzoomningen kommer vi

¹ Katrin, reflektion 2/2 – 10

utanför bykstugan. Om man har kännedom om källtexten vet man att det handlar om det agrara fattigsverige, vilket man inte får reda på i novellen. Däremot kan man sluta sig till det genom den detaljerade skildringen av karaktärernas yttre. Sofi beskrivs på följande sätt: "Hennes ojämna och gula naglar dras över de vita trasorna och hon drar ner dem över barnets mage och känner hur den oskuldsfulla huden dras mot hennes sträva hand". Det är tydligt att det är en kvinna märkt av hårt arbete som porträtteras. Sonen beskrivs genom hela novellen, inte minst hans "grova händer" återkommer. Upprepade gånger är Sofie fokalisator:

Sofie ser med sina skrynkliga och våta ögon på en bred ryggtavla som vänder sig mot henne. En ung, alltför erfaren ryggtavla som går ut genom dörren där kylan tränger sig på. Där livet tränger sig in i en ung mans kropp. Han stampar med sina kängor i marken och går med tunga steg ut till åkern.

Den breda ryggtavlan är en metonym för hela hans person. Det är talande att det är ryggtavlan, bred av allt arbete på gården, Sofi registrerar. Hennes son är reducerad till kropp, vilket Sofi sörjer. Som en kontrast till de sargade, väderbitna kropparna tjänar det nyfödda barnet:

När barnet lugnat sig och slutit sin mun och skjutit upp ögonlocken blottas de stora mandelformade ögonen. De små blonda fjunen ligger pressat mot det skärrosa huvudet och öronen står ut, precis som om de vill höra något.¹

Det oskuldsfulla barnet får modern att tänka på när den äldre sonen var lika liten, innan det hårda slitet tvingade honom att växa upp för fort. Det är, återigen, i den tidigare nämnda analepsen vi får sonens historia återberättad genom moderns tankar.

I Katrins novell stannas inte romanens skeende helt; hon fryser inte scenen. I stället använder hon hela scenen, men bygger ut den. I romanen är scenen, som nämnts, externt fokaliserad, men den

¹ Man kan förstås ha synpunkter på den slitna metaforen mandelformade ögon. Den fanns inte i tidigare utkast utan togs (dessvärre) med först i den slutgiltiga versionen. Det är inte alltid bra att lita på kamratrespons.

som fokaliseras är sonen. Katrin låter i stället Sofi vara det fokaliserade objektet, men Sofi får även, då fokaliseringen är intern, agera fokalisator. På så vis kan Katrin både gestalta genom Sofis yttre och komma åt hennes tankar och känslor. Hon kan både skapa och fylla luckor.

Filip – Temporala nivåer och realistiska effekter

Filips novell har, vilket titeln ”Främlingen” antyder, *Främlingen* som källtext. I novellen leker han en del med temporala nivåer.¹ Novellen utspelar sig både i Paris, många år efter handlingen i romanen, och i Alger i romanens nu.

Genette kallar den temporala nivå berättelsen börjar på för första narrativ (Genette [1972] 1980, s. 48). Det leder dock tankarna fel, eftersom det kan ge intrycket att den nivån är den viktigaste. Det behöver den förstås inte vara varför han senare väljer den (åtminstone på franska) mer neutrala termen primär narrativ (*récit primaire* i stället för *récit premier*) (Genette 1988, s. 29). På svenska finns knappast den nyansskillnaden i betydelse. Därför håller jag fast vid termen första narrativ, men lägger ingen värdering i begreppet. Låt oss följaktligen kalla den andra nivån för andra narrativ, den tredje för tredje narrativ o.s.v. I Filips novell pendlar handlingen mellan fem olika temporala nivåer. Det är stor skillnad mellan story och diskurs (för att använda Chatmans begrepp). I det första narrativet utspelar sig handlingen i Paris. I det andra minns Marie när Meursault låter meddela att kärlek är betydelselöst och dessutom att Paris är smutsigt. I det tredje narrativet följer Meursault och Marie med Raymond till stranden för att äta lunch hos Masson. Det är då brottet sker. I det fjärde träffas Pierre och Marie för första gången. I det femte, slutligen, umgås Marie och Meursault på stranden, samma dag som de äter lunch hos Masson men tidigare under dagen. Om vi låter det första narrativet vara A, det andra B o.s.v. får vi följande temporala struktur: A5, B1, C3, D4, E2. Novellen är således tämligen avancerad tidsmässigt då den innehåller flera analepser vars temporala ordning inte är kronolo-

¹ Tidsaspekten i *Främlingen* är intressant. I inledningen får vi reda på att Meursaults mamma ”dog i dag”, vilket skulle innebära att tidpunkten för berättandet är i nära anknytning till det som berättas. De första kapitlen skrivs som en dagbok, men efter ett par kapitel bryts den metoden och det verkar som om berättandet sker senare, i fängelsecellen.

gisk. Effekten är att vi får ta del av diverse bilder ur Maries liv. Men inte nog med det. Filip leker med de olika nivåerna och låter dem ibland gå in i varandra. Mer om det senare.

Inledningen av novellen har extern fokalisering: "Solen gick sakta över takåsarna och ljuden av en stad som vaknar till liv tilltog allt mer." Redan i den andra meningen står det klart vem handlingen kommer att kretsa kring då vi får reda på att Marie ännu inte är vaken. Så följer en inzoomning, liknande inledningen på Katrins novell, då läsaren får följa med in i Maries sängkammare. Berättaren har, intressant nog, inte tillgång till hennes tankar och hon fokaliseras utifrån: "Det ryckte lite i ansiktet på henne. Dålig dröm?" Den externa fokalisatorn fungerar som en filmkamera som bara registrerar ett skeende. Solens strålar får henne dock att vakna och med ens blir Marie fokalisator. Fokaliseringen skiftar således till intern, vilket inte minst märks på stilen. De partier där fokaliseringen är intern är skrivna med vad flera narratologer har kallat fri, indirekt stil, vilket kan beskrivas som ett mellanting mellan indirekt (*diegesis*) och direkt (*mimesis*) stil. Fri, indirekt stil kan ses som ett mellanting såväl mimetiskt som grammatiskt (Rimmon-Kenan 1983, s. 110): "Röster nedanför. Säkert portvakten som antastade en stackars hyresgäst". Eftersom antasta i meningen ovan är i preteritum i stället för i presens kan det inte vara tal om direkt stil; här är alltså ett exempel på fri, indirekt stil. På vissa ställen används dock indirekt stil: "Lika bra det, tänkte hon". Vid dessa tillfällen är det alltid *tänka* i preteritum som är anföringsverb. Anledningen skulle kunna vara att Filip vill underlätta för läsaren; vid fri, indirekt stil är det inte självklart vems tankar det är som återges. Det kan också vara viktigt för Filip att poängtera att det är i karaktärens inre vi rör oss.

Trots att fokaliseringen är intern får läsaren till en början endast emellanåt tillgång till Maries känslor. I det första narrativalet är Pierre, Maries man, den som inledningsvis fokaliseras. Det sker utifrån, men det blir ändå, genom Maries blick, uppenbart att deras äktenskap lämnar en del övrigt att önska och mest går på rutin, åtminstone för henne: "Pierre lunkade in med ett trött leende och ville ha en puss. Hon lyckades fejka ett leende. Hur var det på jobbet? Bra". Denna likgiltighet inför honom får en förklaring i en analeps då Marie drömmer sig iväg till tiden tillsammans med Me-

ursault; det är det andra narrativet. Detta avsnitt bygger på de känslor Marie fortfarande har för Meursault. Stilen skiljer sig alltså här en hel del från det första narrativets stil. Det beror på att Meursault, till skillnad från Pierre, fokaliseras inifrån. Något absurt kan tyckas att det är Meursaults påstående om att kärlek är betydelselöst hon memorerar, men här kopplas det till hennes ”snälle och tråkige make”. Novellen blir ett triangeldrama, även om Pierres rival för länge sedan gått ur tiden.

I det första narrativet sätter sig sedan Marie på tunnelbanan på väg till sitt jobb. Scenen fungerar som en introduktion till nästa analeps. Marie somnar nämligen och i drömmen befinner hon sig återigen i Alger, tillsammans med Meursault. Men då fokaliseringen i tunnelbanescenen är intern kan hon inte gärna registrera hur hon själv somnar. Därför har Filip lagt in en paraleps. Det är en man som sitter i sätet mittemot Marie som något oväntat blir fokalisator och ”log för sig själv när han såg den gamla kvinnans hållning bli mer och mer ihopsjunken”. Den internt fokaliserade analepsen som följer är lång. Det är det tredje narrativet, i vilket den olycksaliga dagen på stranden då Meursault sedermera skjuter araben skildras, som spelas upp för Maries inre. Eftersom analepsen är internt fokaliserad tvingas läsaren vänta i Massons stuga tillsammans med Marie och paret Masson medan Meursault och Raymond går iväg på den ödesdigra promenaden. Hela analepsen fungerar som en paralips. Läsaren, med kännedom om källtexten, vet vad som ska hända när de går iväg. Det gör emellertid inte Marie, även om hon reagerar när Raymond kommer tillbaka ensam: ”Den kväljande värmen förstärkte Maries obehagskänsla när Meursault inte återvände med honom”. Så hör hon några smällar långt bortifrån.

Då vaknar Marie vilket förflyttar handlingen till det första narrativet. Det som låter är papperspåsar som en liten pojke i tunnelbanevagnen blåser upp och sedan smäller. Marie reser sig från sin plats men känner direkt en brännande smärta i bröstet och faller ihop. I nästa scen är Pierre för första gången fokalisator då han står lutad över hennes sjukhussäng. En läkare berättar att Pierres fru drabbats av en hjärtattack och att hon ligger i koma. Pierre tar hennes hand i sin. Så följer en analeps i vilken Pierre minns hur han första gången träffade Marie, det fjärde narrativet: ”Hur hon hade

stått med sin resväska och vridit och vänt på en karta”. Analepsen är viktig eftersom den visar hur mycket han håller av henne för han minns också ”hur han blivit förälskad i henne, den där kvällen, för så länge sedan”.

Resten av novellen är en lek med de temporala nivåerna. Marie befinner sig i det femte narrativet där hon tillsammans med Meursault njuter av samvaron på den soldränkta stranden. Pierre finns dock i det första narrativet och slits mellan hopp och förtvivlan vid åsynen av sin sjuka fru. Han ber sjuksystemen släcka en lampa som bländar Marie, vilket innebär att solen, i det femte narrativet, går i moln. För en läsare med kunskap om källtexten fungerar solen i avsnittet också som en paralips; i romanens rättgångsscenen låter Meursault meddela att det är solens fel att han sköt. I det sista stycket är en ung läkare fokalisator. Han är den enda som får höra Maries sista ord: ”En tunn viskning. Han lutade sig närmare den gamla kvinnan. Hennes läppar formade ett sista ord innan de blev stilla. *Meursault*”. Därmed slipper Pierre förstå att Maries livs kärlek inte är han.

Filip är väldigt medveten om vilket syftet är med de olika temporala nivåerna. I reflektionen skriver han:

Tanken var först att handlingen skulle ske parallellt med bokens, men jag fick det inte att funka. Efterhand kändes det mer naturligt att händelserna skulle utspela sig några årtionden efter Meursaults död och visa hur Marie aldrig riktigt återhämtat sig från den. Hon lever i det förflutna lika mycket som nuet.¹

Karakteriseringen i novellen sker mest indirekt. Det finns dock exempel på direkt presentation. Det är när Marie tänker på sin make. Han är pratig, snäll och tråkig, får vi reda på. Dessa kategoriska omdömen illustrerar väl Maries inställning till honom. Det finns inte mycket information om karaktärernas yttre, förutom att Meursault är solbränd och att Pierres ansikte är rynkigt. Men inte heller källtexten är speciellt detaljerad på den punkten. Miljön hjälper i viss mån till att karakterisera Marie. Hon trivs i tunnelbanan eftersom den ”mix av människor från olika samhällsskikt och med

¹ Filip, reflektion 2/2 – 10

olika kulturer, detta ständiga prat och konverserande” påminner henne om tiden i Alger. Man förstår att hon eskapistiskt längtar iväg. Det är emellertid genom Maries tankar vi främst lär känna henne. Hon drömmer sig bort till tiden med Meursault. Det är tydligt att hon inte trivs med den vändning livet tagit i Paris. Även Pierre lär man känna främst genom hans tankar, men även genom hans handlingar. Att han bryr sig mycket om sin fru är uppenbart. Hans tankar far iväg till tiden de träffades vilket får honom att gråta tyst. Han behandlar henne varsamt och liknar henne vid en fågelunge där hon ligger i sjukhussängen. Maries subjektiva omdöme om honom är synnerligen orättvist, vilket understryker hur viktig fokaliseringen är i narrativer.

Filip använder också ett annat sätt att skapa bilder av karaktärerna. En detalj som inte har någon specifik funktion i berättelsen, som finns där för att visa hur berättaren abdikerar från rollen som den som väljer vad som ska berättas och i stället låter *verkligheten* styra, kallar Barthes en *realistisk effekt* (Genette [1972] 1980, s. 165). Sådana till synes redundanta detaljer finns det gott om i Filips novell. Vi får t.ex. reda på att portvakten i huset där Marie och Pierre bor antastar en hyresgäst. Detta har inget med intrigen att göra, men då Pierre liknas vid portvakten får det en karakteriserande funktion. Att deras kylskåp mest innehåller gamla rester och att Maries frukost endast består av en torr croissant och kaffe får en liknande funktion. Kylskåpet speglar Maries inre: det är resterna från ett tidigare liv hon förvarar där. Att hon nöjer sig med en torftig frukost visar att ambitionerna och livskraften fått ge vika för ett trött accepterande av ödets nyck. Men i drömmen är hon fortfarande hos Meursault. Vad som verkar vara onödiga detaljer visar sig ha en karakteriserande funktion samtidigt som de ger en realistisk effekt.

Filips novell är ett fint exempel på hur man kan leka med fokalisering och temporala nivåer och dessutom hur man kan använda detaljer för att porträttera karaktärer.

Rebecka – Grader av *diegesis*

Rebeckas novell ”Äntligen” är ett perspektivskifte med *Räddaren i nöden* som källtext. Romanen har intern fokalisering med Holden som fokalisator. I Rebeckas novell är fokaliseringen också intern,

men här är det i stället Holdens lillasyster Phoebe som är fokalisator. Novellen utgår från en scen i romanen där Holden sent en kväll smyger in i Phoebes sovrum. Scenen, en av romanens absolut viktigaste, är drygt tio sidor lång och består till en början huvudsakligen av en alltmer upphettad dialog mellan Holden och Phoebe. Efter hand drunknar dock dialogen i Holdens patenterade litanior där han bland annat ondgör sig över den skola han blivit relegerad från. I slutet av scenen lämnar Holden Phoebe och försvinner ut i natten. I novellen återfinns inte klagolåten eftersom det är Phoebe som är berättare, utan i stället är Holden hela tiden det fokaliserade objektet. Novellen går nämligen i stor utsträckning ut på att tolka Holden, vilket görs med hjälp av Phoebes tankar om honom. I reflektionen skriver Rebecka:

Nu var jag tvungen att läsa om sidorna om och om igen för att få en klar bild hur Phoebe skulle kunna tänka och hur Holden verkade vara, bete sig och låta ur hennes perspektiv”.¹

Då den interna fokaliseringen är fixerad får läsaren alltså aldrig ta del av Holdens tankar. Men man får ändå en ganska god bild av honom. Han fokaliseras utifrån men vid flera tillfällen tillåter sig Phoebe att tolka honom genom hans agerande och kroppsspråk. Efter att hon berättat för honom att deras mamma sagt att han inte skulle komma hem förrän på onsdagen ser hon ”att något klickar i honom som om det var det han inte ville tala om”. Citatet kan betraktas som en paralips eftersom det kräver kunskap om källtexten. I romanen får man reda på att Holden relegerats från sin skola; det är orsaken till hans irrfärder och skälet till att han gömmer sig för föräldrarna som väntar honom först ett par dagar senare. Det vet dock inte Phoebe, även om hon anar att det är något som inte står rätt till. Ett annat exempel på hur hon tolkar hans betenande är att ”han låter en aning lättad” över att han frågat när föräldrarna skulle komma tillbaka från festen de bevistade. ”[V]ar det bara det han distraherades av, att mamma och pappa skulle komma hem?” frågar sig Phoebe. Rebecka håller fast vid den interna

¹ Rebecka, reflektion 2/2 – 10

fokaliseringen och låter Phoebe endast dra slutsatser om Holden genom hans agerande.

Berättandet fungerar som ett sätt att tolka händelser och karaktärer på fler ställen. Om D.B., Holdens och Phoebes äldre bror, sägs följande:

D.B. är vår bror, han bor i Hollywood och jobbar där. Holden saknar honom väldigt mycket även om det är ett slags hat blandat med saknad. Han säger inte att han saknar honom rätt ut men alla som känner honom vet att det är just det han gör, han saknar D.B, han tycker att han övergett honom för att spendera sitt liv i Hollywood och sin tid till skrivandet.

Här övergår den interna fokaliseringen nästan i extern. Det är ganska långt från inre monolog. Berättaren blir för ett ögonblick extradiegetisk och verkar vända sig till någon utanför diegesen. Den eller de en berättare berättar för i en historia har ibland kallats narrat (*narratee*) (se t.ex. Bal [1985] 1997, s. 63; Chatman 1978, s. 263; Genette [1972] 1980, s. 259; Rimmon-Kenan 1983, s. 89). Det finns, vill jag hävda, alltid en narrat i en berättelse, även om den kan vara implicit.¹ I citatet ovan är narraten fortfarande implicit; berättaren vänder sig inte till en förkroppsligad narrat. Men berättaren (och författaren) verkar känna ett behov av att förklara relationen mellan Holden och hans bror och riktar sig således till någon som kan tänkas behöva den informationen. Avsnittet kan på så vis ses som en paraleps, eftersom den interna fokaliseringen lämnas en stund. Citatet kan också betraktas som en god tolkning av Holdens förhållande till sin bror. På så vis kan novellskrivandet ses som en alternativ form av litterär analys. Man kan ana att Rebecca velat smyga in en tolkning av brodersrelationen för att ytterligare poängtera hur viktiga Holdens syskon är för honom.

Scener brukar beskrivas som mimetiska vad gäller tidsaspekten eftersom story-tiden och diskurstiden sammanfaller (Genette [1972] 1980, s. 94; Rimmon-Kenan 1983, s. 54). Men även berät-

¹ Denna uppfattning är inte speciellt kontroversiell. Chatman (1978, s. 150) verkar vara rätt ensam i uppfattningen att såväl berättare som narrat kan saknas.

tarens närvaro spelar roll; vid dialog syns inte berättaren.¹ Att dikotomin *diegesis/mimesis* är vilseledande har jag tidigare tagit upp. Det kan illustreras med hjälp av Rebeckas novell. Även om det är en scen är den på ytan inte speciellt mimetisk vare sig vad gäller tidsaspekten eller berättarens närvaro. Phoebe, som är berättare, ger nämligen mycket information om sig själv och om relationen till Holden. Liksom Roberts novell som nämndes tidigare kan "Äntligen" ses som ett mimetiskt misslyckande. Men det är en föreställning som bör problematiseras. När Holden dyker upp i Phoebes rum får vi reda på att "glädjen spritter i kroppen, det finns inte plats för den inombords". Här berättas alltså att Phoebe blir glad av att se Holden, så glad att det framkallar en somatisk reaktion. Men samtidigt är det ett sätt att visa hur mycket Phoebe älskar sin bror. Holdens "blick glider hela tiden mot dörren som om han var orolig att någon skulle komma in. Men det är ju ingen hemma". Att han sneglar mot dörren åskådliggör att han är nervös, men sedan får vi också reda på varför han gör det. Den interna fokaliseringen innebär dock att Phoebe inte är helt säker på sin sak. Dessa exempel kan illustrera att frågan om *diegesis* och *mimesis* inte är helt enkel. Ren *mimesis* är omöjligt att frambringa i en narrativ text och inte heller speciellt önskvärt.² Vad det handlar om är olika grader av *diegesis*.

Att novellen inte är mimetisk tidsmässigt kan illustreras med hjälp av citatet ovan om Holdens bror. Det skulle kunna beskrivas som en beskrivande paus.³ Story-tiden stannar och berättaren gör en utvikning. Det finns fler exempel på denna typ av temporala digressioner. Syftet med dem är förstås att ge extra information. I följande fall kan utvikningen betraktas som en summering och dessutom som en realistisk effekt (se ovan):

Jag rätar på ryggen och börjar berätta om pjäsen om rollen jag spelar och om hur andarna besöker min rollfigur för att se hur mycket personen ångrar av det han gjort tidigare i sitt liv.

¹ Chatman (1978, s. 147) gör gällande att det inte finns någon berättare vid dialog, vilket är märkligt eftersom dialogen återges av någon, rimligen en berättare.

² En viktig skillnad mellan litteratur och film är att litteraturen ofta är internt fokaliserad. Det kan visserligen även film vara men då krävs en berättarröst (voice-over) vilket kan kännas aningen kryptat.

³ Begreppet är hämtat från Genette ([1972] 1980, s. 95).

Informationen, som sammanfattar ett skeende, har ingen betydelse för intrigen mer än att ge en illusion av realism. Här fungerar alltså berättandet paradoxalt nog mimetiskt, som en imitation av verkligheten. Det saktar också ner dialogens hastighet, vilket även Phoebes återkommande inre monologer gör. Men till skillnad från summeringar och pauser stannar de inte tidsflödet:

Jag tittar mig omkring för att kolla tiden, klockan kan väl inte vara så mycket. De kan inte ha kommit från festen än, mamma sa att de skulle komma hem sent och så sent är det inte.

Tiden för berättandet sammanfaller med berättelsen; de inre monologerna får en mimetisk effekt då de syftar till att visa hur Phoebes tankar går.

Den viktigaste funktionen de inre monologerna har är dock att vara karakteriserande. Genom de inre monologerna lär vi, naturligt nog, känna Phoebe eftersom det är hennes inre som dissekeras. Eftersom fokaliseringen är intern sker presentationen indirekt. Genom hennes tankar får läsaren skapa sig en bild av henne. Även i romanen karakteriseras Phoebe indirekt, menar Rebecka. I en intervju säger hon att Phoebe ”gör ett stort intryck på läsaren”. Hon säger också att ”man får inte höra jättemycket om henne men hon är alltid där”.¹ Även Holden karakteriseras indirekt, både i romanen och i novellen. I romanen sker det genom hans tankar och handlingar och i novellen främst genom Phoebes tankar om honom. För att skriva om Holden utifrån en annan karaktärs perspektiv krävs alltså en tolkning av honom. Rebecka beskriver det på följande sätt:

Han var väldigt kritisk för han är ju väldigt negativ och eh... dömande som person så man måste liksom försöka få ett ... förstå om han är arg eller liknande så man liksom eh... försöker förstå karaktärerna eh... ut... utöver hans åsikter.²

¹ Rebecka, intervju 19/3 – 10

² Rebecka, intervju 19/3 – 10

Man måste alltså tänka ett steg längre än bokstäverna på sidan; man måste tolka undertexten. Citatet visar att skrivandet fått Rebecka att fundera en hel del över karaktärerna och deras olika bevekelsegrunder, inte bara i den scen hon valt att utgå ifrån utan i romanen i stort.

I slutet av novellen drar Phoebe en kudde över huvudet. Holden försöker få bort den vilket leder till en dragkamp: "Holden drar i kudden men jag är starkare och envisare. Jag vill inte bli lämnad här själv igen och denna gången tänker jag inte acceptera det". I novellen, till skillnad från i romanen, vinner Phoebe maktkampen mellan de båda kontrahenterna. Hon accepterar inte att Holden lämnar henne och, kan man anta, får honom att stanna. Genom att byta perspektiv och låta Phoebe agera fokalisator kan Rebecka göra henne än starkare än hon framstår som i romanen. Scenen får därmed ett annorlunda slut och en annan innebörd. Skrivandet blir en form av motstånd mot sättet Holden behandlar sin älskade lillasyster på i romanen.

Fabian – I huvudet på domaren

Bilden man får av domaren i *Främlingen* är påfallande suddig. Läsaren får aldrig reda på vad han tycker, förutom att han dömer Meursault till döden. Detta tar Fabian fasta på i sin novell, "Meursault", där han byter perspektiv så att domaren blir berättare. Till skillnad från romanen som i tämligen hög grad är externt fokaliserad (se diskussion ovan) har novellen intern fokalisering. Det är nämligen en kontemplerande domare läsaren får stifta bekantskap med. I källtexten är berättandet interpolerat; det sker mellan händelserna (Genette [1972] 1980, s. 217). I novellen sker berättandet i stället, liksom i de flesta narrativer, i retrospekt, efter händelserna. Effekten är att domarens tankar kan vara mer filosofiska och utförliga än vad Meursaults tankar är i romanen.¹ Och den domaren grubblar över är Meursault, som alltså är det fokaliserade objektet.

Novellen består av tre delar, även om den inte är kapitelindelad. I den första delen får vi ta del av domarens grubblerier. Han försöker för sig själv redogöra för Meursaults outgrundliga karaktär.

¹ I slutet av romanen sker berättandet dock efter händelserna, vilket också innebär att Meursault kan tillåta sig funderingar om tillvarons beskaffenhet.

Brottslingen lämnar honom ingen ro, då han är svår att förstå sig på. Meursault beskrivs som en person som lever i sin egen verklighet ”där hygglighet, omtänksamhet och välmående har samexisterat med likgiltighet, självdestruktivitet och potentiell orubblig grymhet”. Han funderar vidare och konstaterar att

[d]et enda jag visste var att denna sorts människor inte hörde hemma här och att det var min och mina kollegors rättmätiga uppgift att straffa denne man hårdast möjligt.

Den andra delen är hämtad från romanen; det är en av scenerna från rättegången, Raymonds vittnesmål, som återges. Syftet med denna del är att visa vilken bild åklagaren målar upp av gärningsmannen. Här ställs Meursault till svars för att han ”dagen efter sin mors död ägnade sig åt de skamligaste utsvävningar”, vilket betraktas som ett moraliskt snedsteg. Han sägs också ha ”dödat av den mest triviala anledning”, nämligen att ”avsluta en ovärdig osedlighetsaffär”. Meursault anklagas alltså inte bara för att ha mördat utan också för att inte ha sört sin mor i tillräckligt anständig grad. I den sista delen fortsätter domaren att begrunda det ovanliga fallet. Här infaller novellens klimax. Domaren börjar nämligen tveka. Han funderar över domen och kommer till något slags insikt då han inser att rätten nog dömt på oklara grunder: ”Hade Meursault dömts till döden av sina handlingar eller på grund av att han var helt ärlig och uppriktig gällande sina känslor inför rätten?” Domaren blir mer och mer konfunderad. Slutligen konstaterar han:

Där i ligger hans utanförskap och till synes brist på moraliska värderingar när han till slut ställs inför samhällets sanningar och lagar. Sanningar och lagar som egentligen endast är till för att ge mening till brottet. Men var brottet att han hade skjutit en annan man eller att han stod likgiltig inför livet?

Genom denna typ av funderingar karakteriseras domaren. Vi lär känna honom genom hans grubblande. I inledningen är han kategorisk i sina omdömen om Meursault, men efter att ha gått igenom rättegången i minnet inser han att det inte är så enkelt. Även

Meursault karakteriseras genom domarens tankar. Han är själv frånvarande i novellen men är ändå extremt viktig då han är det fokaliserade objektet. Redan i inledningen är domaren förbryllad över Meursaults sammansatta personlighet, något som ställs på sin spets när domaren senare ifrågasätter hela sin yrkesidentitet: "Men vilken rätt hade vi att bestämma att likgiltighet inför livet är ett brott?" Meursault karakteriseras även genom åklagarens utlåtelse om honom. Det moraliska monster som åklagaren lägger i dagen kontrasteras mot domarens beskrivning av en man som "lämnat sitt livsöde helt åt slumpen" och därigenom av allmänheten är dömd på förhand. Läsaren får själv ta ställning till vilken bild som är den rätta.

Meursault har vållat en del huvudbry för Fabian. Att han valt att utgå från rättegångsscenen beror på att det är "den del som är mest intressant för att kunna förstå sig på dels Meursault men också den synen som de flesta hade på Meursault som ett moraliskt monster".¹ Genom att domaren får agera fokalisator kan Fabian låta denne lägga ut texten om Meursaults karaktär. På så vis kan Fabian redogöra för sin tolkning av Meursault. Han kan också klargöra domarens och allmänhetens syn på Meursault. Att domaren börjar tvivla i slutet visar att hans ideologiska övertygelse ruckas i sina grundvalar. Fabian låter honom bli en rund karaktär, en Hamlet-figur vars mänsklighet uppenbaras när han tvingas ompröva sin ideologiska ståndpunkt.

Domarens tvivel var inget Fabian hade planerat från början. I en intervju säger han att han inte hade någon tanke på att domaren skulle vända utan det var något han förstod ju längre han hade arbetat med texten "att det kanske hade varit bra... eller kul att få in nånting... nån av dom filosofiska tankarna som *han* ställde sig i boken i alltså den egna texten eller så".² Läsningen av romanen har förstås varit viktig för Fabian men det är först när han har kommit igång med skrivandet som romanens botten uppenbaras för honom:

¹ Fabian, reflektion 2/2 – 10

² Fabian, intervju 24/3 – 10

Skrivandet utvecklade förståelsen något enormt eftersom det är då man verkligen tar sig tid att reflektera över bokens innehåll och då framför allt Meursaults speciella personlighet och likgiltiga tankar.¹

Domarens inledande tvärsäkra utsagor om brottet som följs av tveivel fungerar metonymiskt som en illustration av Fabians process med läsningen och skrivandet. Under läsningen har en bild av Meursault framträtt. Sedan, under skrivandets gång, har en annan, mer elaborerad, bild av karaktären uppenbarat sig. Förståelsen för romanen i allmänhet och karaktären i synnerhet har blivit djupare. Och den förståelsen vill Fabian förmedla till sina läsare:

För det är faktiskt på just på det filosofiska planet och de existentiella frågor som Meursault väcker som jag tycker att boken är som mest intressant, därför ville jag i texten få in en del av min egen syn på Meursault men som samtidigt kunde vara trovärdiga tankar från domaren som blev eftertänksam efter det att han faktiskt dömt en man till döden på felaktiga grunder. Att han någonstans förstår att bakom den brist på empati som Meursault visar finns det kanske en större mänsklig moral än hos många av personerna i rätten. Skrivandet väckte för mig många intressanta frågor som jag också försökte uttrycka i texten. Frågor som vad samhällets föränderliga lagar och moraliska normer egentligen har för relevans i förhållande till döden och om vem som egentligen bestämmer att likgiltighet inför livet är ett brott.²

Skrivandet har uppenbarligen varit essentiellt för att väcka de intressanta frågor han här tar upp. Det har fått honom att borra sig djupare in i texten och ifrågasätta en del av samhällets dogmer. På så vis har sanningsbegreppet relativiserats; det finns inte någon sanning med stort S utan flera små sanningar. Det är en viktig insikt.

¹ Fabian, reflektion 2/2 – 10

² Fabian, reflektion 2/2 – 10

Diskussion

Att det är karaktärer och fokalisering som varit i fokus i detta kapitel beror på att det är aspekter som visat sig vara viktiga i elevernas noveller. Det är tydligt att karaktärerna är viktiga för eleverna. Om det vittnar det faktum att romanens huvudkaraktär i ett stort antal av novellerna fungerar som fokaliserat objekt. Genom en annan infallsvinkel kan eleven komma huvudkaraktären in på livet. I en del av novellerna är romanens huvudkaraktär fokalisator, vilket också är ett sätt att närma sig karaktären då intern fokalisering sålunda medges. Att den initiala tolkningen av karaktären ändrats efter skrivandet för flera elever visar att det egna skapandet kan vara ett bra sätt att få en fördjupad förståelse för karaktärer och deras drivkrafter. Många elever intygar att deras förståelse påverkats av skrivandet. Kamilla skriver:

Jag upptäckte att efter att ha skrivit novellen så såg jag mer kvinnorna i romanen som egna personer och jag fick mer förståelse för deras vänskap och hur mycket hjälp de fick av varandra både fysiskt men framförallt psykiskt.¹

Några elever förklarar hur de efter skrivandet tycker sig ha lärt känna karaktärerna på ett mer intimt sätt: "Med min novell inlämnad, tycker jag nu att jag känner Professor Ramsay fullt ut", skriver Maria.² Rakel berättar om hur karaktärerna tagit gestalt för henne: "Det är lite roligt för efter all den tiden jag har lagt ned på den här boken och novellen, känns det lite som om Sally och Holden verkligen levde en gång på 50-talet i New York".³ De teorier som betraktar karaktärer som funktioner som endast finns till för att styra berättelsen i en viss riktning är otillräckliga för att förklara den identifikation som här kommer till uttryck. Karaktärerna ses av dessa elever som verkliga personer vars förhållanden och psykologi behöver utforskas. Men det betyder förstås inte att eleverna har svårt att skilja på fakta och fiktion; det understryker snarare ytterligare karaktärernas vikt. Anledningarna till det nära förhållande eleverna verkar få till sina karaktärer är förmodligen

¹ Kamilla, reflektion 2/2 – 10

² Maria, reflektion 2/2 – 10

³ Rakel, reflektion 2/2 – 10

flera. Kanske kan läsvanor påverka. Om man på sin fritid läser mycket fiktionslitteratur, och kanske också biografier, är man nog van vid att karaktärerna bygger på verkliga personer och läser möjligen all litteratur på samma vis. Men eftersom jag inte undersökt elevernas läsvanor är en sådan slutsats vanskelig att dra. Det spelar troligen större roll att eleverna arbetat med projektet under relativt lång tid. De har inte bara läst utan skrivandet har tvingat dem att reflektera ordentligt över karaktärernas göranden och låtanden. De har levt med sina karaktärer. En inte ringa roll spelar väl också det faktum att samtliga romaner som ingått i projektet innehåller flera komplexa karaktärer som inte så enkelt låter sig beskrivas. Eleverna har tvingats tolka undertexten för att närma sig de ibland kryptiska karaktärerna. Karaktärerna blir mer än tecken; för den identifikation vi har att göra med här måste eleverna fylla i luckor för att skapa en karaktär som liknar en människa, en människa som även existerar utanför texten.

Det finns förstås också elever som inte tycker att skrivandet påverkat förståelsen för romanen: "Jag tycker inte att jag blev mer insatt i boken när jag skrev novellen", menar Francis.¹ Det kan emellertid bero på att hon valt att skriva en AU utifrån Salamano (*Främlingen*) perspektiv. Då Salamano inte har en speciellt framträdande roll i romanen har hon inte behövt fundera så mycket på romanens tema och Meursaults karaktär vid skrivandet. Francis fortsätter dock: "Det är klart att man tänker på hur Salamano, som jag skrev om, hade agerat vid vissa tillfällen eller vad han skulle ha tänkt".² Hon har alltså ändå tvingats sätta sig in i en annan persons perspektiv, något som förmodligen är viktigt för att lära sig förstå andra människor. Enligt Nussbaum (Persson 2007, s. 257) kan man genom litteraturläsning öva upp sin narrativa fantasi, att genom perspektivbyten få en större förståelse för hur andra människor fungerar. För flera av eleverna i projektet är det dock först genom det egna skapandet de tycker sig ha kommit romankaraktärerna riktigt nära.

Det är dock inte endast karaktärerna som nagelfars genom skrivandet. I många fall har skrivandet fått eleverna att reflektera över romanens övriga karaktärer, tema och, inte minst, stil. Det

¹ Francis, reflektion 2/2 – 10

² Francis, reflektion 2/2 – 10

verkar som om det derivativa skrivandet kan vara ett gott sätt att lära sig analysera litteratur. Några elever vittnar också om att *läsningen* påverkas av arbetssättet. Av de sex elever jag intervjuat menar samtliga att läsningen skulle ha gått annorlunda till om de i stället haft en analysuppgift som examination. Flera av dem är överens om att lustläsningen försvinner när man vet att man ska analysera en bok. Vid läsningen av romanerna i detta projekt menar flera av eleverna emellertid att de kunnat släppa tanken på den kommande skrivuppgiften. Ronja säger att hon nog hade den i bakhuvudet men menar också att om man vet att man ska göra en analys så "försöker man ju hitta saker från början... alltså det är precis som man letar efter nånting".¹ Fabian säger angående denna uppgift att "man kunde ju ändå läsa för läsandets skull".² Flera elever har läst romanen och sedan gått tillbaka och läst om delar som varit väsentliga för deras noveller. Då närmar man sig den kreativa läsning Magnus Persson (2007, s. 264) efterfrågar, alltså ett sätt att överbrygga klyftan mellan naiv och kritisk läsning. Den inledande läsningen kan kanske ses som naiv eller personlig, men genom skrivandet tvingas eleverna även till en kritisk läsning. Den kritiska läsning det handlar om i detta fall är emellertid långt ifrån något slags nykritisk närläsning där det finns ett rätt sätt att uppfatta texten på. I stället samverkar en subjektiv, spontan läsning med en litterär läsning där textens struktur, berättarteknik, tematik och stil sätts i högsätet. Redan 1899 pläderade författaren Walter Besant för detta sätt att läsa för blivande författare. Först skulle studenten läsa texten okritiskt och låta sig bli "quite carried away by the story". Därefter sker ett aktivt analysarbete då tema, karaktärer och deras roller samt miljö studeras. Studenten går tillbaka till texten: "In other words, he might pull the story to pieces and then reconstruct it himself" (Besant, *The Pen and the Book*, 1899, citerad i Dawson 2005).

En observation är också att många elever imiterar källtexten i relativt hög grad. Några elever menar sig emellertid inte ha härmat stilen: "Stilmässigt ville jag inte efterlikna boken utan jag ville gå mer min egen väg och skapa mer av en känsla, en röd tråd", skri-

¹ Ronja, intervju 24/3 – 10

² Fabian, intervju 24/3 – 10

ver t.ex. Filippa.¹ Flera elever har däremot försökt fånga stilen i romanen: Fiona skriver:

Jag har försökt att efterlikna författarens stil, med korta meningar och flera tankeskiften. Jag gillar att skriva på det sättet eftersom den är ganska enkel och fri. Jag valde att använda den stilen för att jag tycker att den förtydligar och förstärker likgiltigheten och impulsiviteten som Meursault uttrycker.²

Hur eleverna än ser på stilen är det uppenbart att de tvingats fundera över romanens stil och förhålla sig till den inför det egna skrivandet. Det är också tydligt att eleverna tagit intryck av hur källtextens karakterisering och fokalisering ser ut. Imitation är ett ypperligt sätt att lära sig skriva inom en viss genre. Den skriftliga repertoaren ökar vilket är oerhört viktigt för utvecklingen som skribent. Det derivativa skrivandet kan således tjäna syftet att få eleverna att få syn på sig själva som skrivande varelser.

¹ Filippa, reflektion 2/2 – 10

² Fiona, reflektion 2/2 – 10

6 RESPONS I TEORI OCH PRAKTIK

Så är det dags att lämna novellerna för ett ögonblick. I detta kapitel riktas i stället sökljuset på elevernas responsarbete. De hade redan tidigt fått reda på att det skulle bli två responsomgångar. I den första läste novellförfattaren upp sin text och därefter fick de andra gruppmedlemmarna ge synpunkter och kommentarer. Detta responsförfarande kan väl betraktas som det gängse i skolan. Till den andra responsomgången skulle eleverna ha kommit längre i novellskrivandet. Nu fick de uppgiften att ge skriftlig respons på en av novellerna i gruppen. Respondenten fick sedan ta del av responsen innan det var dags för inlämning av den färdiga novellen. En inte alltför vild gissning är att denna typ av respons inte är lika vanlig i ungdomsskolan. Skriftlig respons är emellertid knappast något nytt. Det är vanligt i olika typer av skrivarkurser. Det är också ett viktigt inslag i fanfictionkulturen där många skribenter tar hjälp av betaläsare.¹

Det är den skriftliga responsen jag huvudsakligen analyserar, även om hela responsprocessen tjänar som fond. Den forskningsfråga jag huvudsakligen behandlar är vad eleverna tar fasta på i sin respons. Jag för också förlöpande en diskussion om huruvida responsen hjälper skribenterna framåt. Väl medveten om riskerna med att dra alltför förhastade slutsatser om något så svårfångat som responsens effektivitet anser jag ändå resonemanget motiverat då det kan ge ökad insikt i hur responsen används av skribenterna. Men ett varsamt förfarande i slutsatsdragningen är förstås av

¹ Begreppet betaläsare tros härstamma från datorvärlden där testupplagor av program kallas *beta test*. Det är ofta den sista testversionen innan den officiella versionen släpps (Karpovich 2006, s. 172). Skribenten är alphasläsare av källtexten. Responsgivaren är således betaläsare.

nöden då det är många olika aspekter som måste beaktas. Jag måste hela tiden ställa mig frågan hur mycket min roll som lärare har påverkat responsens utformning. Eleverna är fullständigt på det klara med att det är jag som bedömer dem. Följaktligen kan man anta att många av dem ser till att tillgodose mina önskemål för att få högt betyg. Och det jag kanske betraktar som elevens misslyckande kan i själva verket bero på bristande pedagogisk insikt från min sida. Jag måste också fundera över hur min roll som forskare påverkar eleverna. De vet redan från början att de deltar i ett forskningsprojekt och att deras texter kan komma att användas. Det spelar rimligen också roll för hur de tar sig an uppgiften och, inte minst, hur de svarar på frågor om projektet.

Kapitlet inleds med en genomgång av olika teorier om respons och responsgrupper.¹ En del olika analysmodeller tas upp och ställs mot varandra. Vidare återges en del forskning om betaläsa-rens funktion i fanfiction. Efter genomgången följer analyser av elevernas skriftliga respons.

Feedback

I artikeln ”The Power of Feedback” tar Hattie & Timperley (2007) upp ett stort antal studier om feedback som kommer fram till ungefär samma sak: Feedback kan vara oerhört viktigt för elevernas lärande, men det spelar stor roll vilken typ av feedback det handlar om. De flesta undersökningar tar främst upp relationen mellan lärare och elev, men en hel del kan överföras även till respons-situationen mellan elever. Feedback beskrivs som information som ges av någon, t.ex. lärare, förälder eller elev, och handlar om någons prestation (81). Men feedback är inte nödvändigtvis givande eftersom den kan accepteras, modifieras eller avvisas. Olika typer av feedback har olika effekt. Beröm bidrar t.ex. enligt flera studier inte till lärande, vilket feedback som handlar om en specifik uppgift med tydliga mål gör.² Syftet med feedback måste, skriver författarna, vara att minska klyftan mellan en elevs nuvarande prestation och den önskade för att få effekt. För att feedback ska vara

¹ För mig är begreppen respons och feedback utbytbara; de kommer att användas omväxlande men betyder alltså samma sak. Inte heller Løkensgard Hoel (2001) och Olin-Scheller & Wikström (2010) gör skillnad mellan begreppen.

² Hattie & Timperley (2007, s. 83 f.) refererar till flera olika metanalyser där hundratals studier ingår. I samtliga metanalyser anses beröm ha låg effektivitet.

effektiv bör den också enligt Hatties & Timperleys mening innehålla tre frågor ställda av en lärare eller elev: "Where am I going? (What are the goals?), How am I going? (What progress is being made toward the goal?), and Where to next? (What activities need to be undertaken to make better progress?)" (86).

Dessa tre frågor fungerar på fyra nivåer vilka påverkar feedbackens effektivitet. Den första och vanligaste nivån, "Task level", gäller hur väl en uppgift genomförs.¹ "Det är rätt svar" är ett exempel på denna typ av feedback. Om responsen ges endast på denna nivå blir det ett ganska ytligt lärande. Den andra nivån, "Processing level", går mer på djupet. Sådan feedback riktas mot processen som används för att genomföra en uppgift. "Texten blir tydligare om du använder de strategier vi pratade om tidigare" kan tjäna som exempel på denna nivå. Det krävs att målet är inom räckhåll för att feedbacken ska vara effektiv. Den andra nivån kan vara svår att skilja från den tredje, "Self-regulation level". Här handlar det om sådan feedback som får eleven att själv värdera sin prestation, t.ex.: "Du vet hur man inleder en argumenterande text. Undersök om din inledning är slagkraftig". När eleven besitter de metakognitiva färdigheter som krävs för att själv värdera sin prestation kan hon också bedöma värdet av feedback från andra. Det krävs dock att den som får responsen är säker på sig själv och litar på sin förmåga för att denna form av feedback ska vara produktiv.

De tre första nivåerna är alla, under gynnsamma omständigheter, effektiva. Det är däremot inte den fjärde nivån, "Self level". Det handlar om personlig feedback, såsom "bra gjort". Positiva (eller negativa) värderingar om eleven leder uppmärksamheten bort från uppgiften till elevens själv. Lärare blandar ofta feedback från uppgiftsnivån och självnivån: "Bra gjort, det är korrekt". Hattie & Timperley menar att informationen om självet förtar effekten av feedbacken eftersom den leder bort från uppgiften (91). Black & Wiliam (1998, s. 29) tar upp flera studier som visar att "feedback interventions that cue individuals to direct attention to the self rather than the task appear to be likely to have negative effects on performance". Beröm verkar alltså snarast ha negativ effekt på lärandet. Flera forskare har också funnit att de mest effektiva lärarna

¹ Resonemanget i resten av stycket är hämtat från Hattie & Timperley (2007, s. 90-97).

ger mindre beröm än genomsnittet (29). Dessa resultat kan dock problematiseras, vilket Hattie & Timperley gör. Det finns olika typer av beröm. Beröm som leder uppmärksamheten bort från uppgiften till elevens själv har inget värde för lärandet. Beröm som däremot riktas mot elevens ansträngning och engagemang eller till processer relaterade till uppgiften och dess utförande kan hjälpa till att öka elevens vilja att lära sig mer och leder därmed uppmärksamheten tillbaka till uppgiften (Hattie & Timperley 2007, s. 96). Författarna vill ändå trots detta hävda att även denna typ av beröm har mindre effekt än inget beröm alls (98).

De fyra feedbacknivåerna fångar en del av den feedback som ges av eleverna i min studie. Men det saknas begrepp för att mer detaljerat beskriva läsarens reaktion.

Av den anledningen kommer jag därför huvudsakligen att använda mig av Jay Simmons' (2003, s. 685 ff.) kategorier i analysen. I artikeln "Responders are Taught, Not Born" beskriver han, vilket namnet på artikeln också antyder, att responsgivande är något som kan tränas upp. I en brett upplagd studie konstateras, föga förvånande, att de elever med mest resonerfarenhet ger den mest effektiva feedbacken. Responsen delas in i sex olika kategorier:

Global praise: Verket beröms oavsett vilken kvalitet det har och studenten förklarar och exemplifierar sällan: "Det här är jättebra". Denna typ är vanlig för ovana responsgivare.

Personal response: Feedbacken riktas mot skribenten som person snarare än som skribent: "Du verkar vara deprimerad". Denna typ av respons motsvarar det Hattie & Timperley kallar *self level* och är av föga värde.

Text playback: Respons som fokuserar på texten som helhet eller dess idé. Det kan också vara att studenten återberättar skeendet.

Sentence edits: Hit hör kommentarer om t.ex. tempus och meningsbyggnad.

Word edits: Respons på ordnivå koncentreras på stavning och ordval.

Reader's needs: Kommentarer som fokuserar på läsarens reaktion eller behov av information: "Scenen är spännande men jag förstår inte varför hon reagerar på det sättet".

Writer's strategies: Kommentarer som kombinerar insikt i läsarens behov med hur skribenten skulle kunna förbättra texten, allt-

så respons ur skribentens perspektiv. ”Det blir lite övertydligt så stryk sista meningen”.

Responsgrupper

Att ge respons på kamraters texter är förstås inget nytt fenomen. I USA var arbete i workshop ett vanligt inslag i *creative writing*-kurser redan under slutet av 1800-talet (Myers 2006). Men först under 1980-talet fick processkrivningen stort genomslag i modersmålsundervisningen i de nordiska länderna. En viktig arbetsform enligt denna pedagogik är feedback med hjälp av responsgrupper.

En av de främsta tillskyndarna är Torlaug Løkensgard Hoel (2001). I *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper* ger hon en idéhistorisk bakgrund genom att redovisa ett stort antal teorier om skrivande. Bokens huvudsakliga syfte är dock att plädера för responsgruppsarbete och läsaren får en hel del metodiska tips på hur detta kan låta sig göras. Problemet är dock, menar jag, att responsgruppsarbete måste få ta tid för att bli verkningsfullt. Men tid är en bristvara i ett svenskämne som ska täcka ett stort antal olika områden.

Av stor vikt för Løkensgard Hoel är lärande genom samarbete. Det mesta av tankegodset har hon hämtat från det sociokulturella perspektivet som i sin tur bygger på Bachtin och Vygotskij. Løkensgard Hoel gör ingen skillnad mellan sociokulturellt och sociointeraktivt perspektiv när det gäller skrivande. Men kanske bör det sociokulturella perspektivet ses som en stor teori i vilken den sociointeraktiva skrivpedagogiken kan ses som en del. Från Vygotskij hämtas begreppet *den närmaste utvecklingszonen*. Det är viktigt för responsituationen där eleverna kan hjälpa varandra att utvecklas. Bachtins tanke om språket som dialogiskt är central.¹ Ur denna teori har flera av det sociointeraktiva perspektivets företrädare hämtat tankestoff.

En viktig idé för denna tradition är att språket ses som ett socialt fenomen. Lärande blir på så vis inte den enskilda elevens personliga projekt utan något som sker i gemenskap med andra. En bachtinsk tanke är att varje yttrande bär på en historia och är del av en oändlig kommunikationskedja. Det sträcker sig såväl bakåt i

¹ Se kap. 4 för ett utförligare resonemang om Bachtins filosofi.

tiden som framåt till dess adressater. Det är beroende av i vilken social kontext det yttras; det bestäms alltså i hög grad av vilken diskurs det tillhör. På det viset måste man betrakta elevernas texter. De präglas inte bara av att de skrivs i ett skolsammanhang utan även av konventioner, föreställningar, fördomar, av vad eleverna läst, sett och hört, av tidigare erfarenheter av skönlitterärt skrivande i skolan och så vidare. Eleverna har socialiserats in i en särskild diskurs med någorlunda liknande referensramar. Responsgruppen kan ses som en diskursgemenskap där de olika medlemmarna tillsammans förhandlar sig fram till mening. Løkensgard Hoel (2001, s. 39) menar att eleverna i responsituationen måste etablera ett "preliminärt gemensamt förståelserum".¹ Skribenten och läsaren ska kunna mötas där, något som kan vara bra att ha i åtanke vid skapande av responsgrupper. I mitt projekt har alla deltagare i responsgruppen läst samma roman. På så vis underlättas deras inträde i det preliminära gemensamma förståelserummet. Men med tanke på att eleverna bär på ekon och avlagringar av tidigare yttranden, att de har olika förkunskaper, kan det ändå vara svårt att nå den kommunikativa jämvikt som, enligt Nystrands (1989) mening, är grundläggande vid muntlig och skriftlig kommunikation.

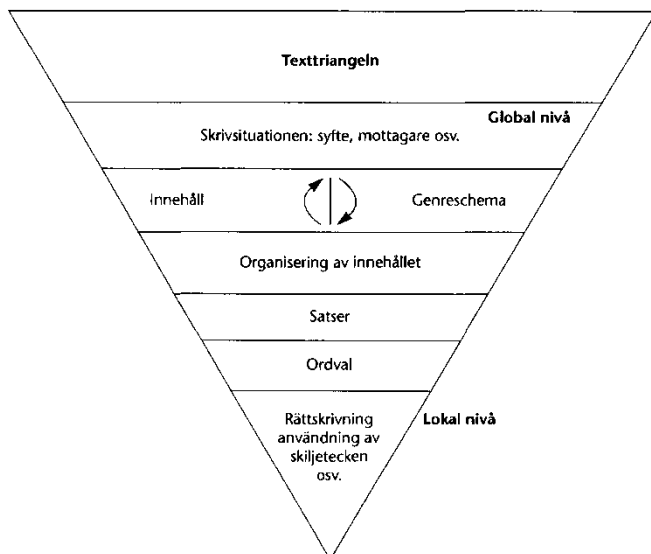
Jag har tidigare tagit upp Hatties & Timperleys (2007) fyra feedbacknivåer och Simmons' (2003) sex kategorier. Løkensgard Hoel (2001) gör en liknande indelning men här handlar det om vart responsen riktas. Hon skiljer mellan läsarfokuserade, kriteriefokuserade och skrivarfokuserade responser (108). De läsarfokuserade kriterierna handlar om hur läsaren uppfattar texten. Den har ingen motsvarighet bland Hatties & Timperleys nivåer men kan sägas vara jämförbar med Simmons' kategori *reader's needs*. För att ge kriteriefokuserad respons krävs kännedom om textens genre och det underlättas av att responsgivaren utgår från ett respons-schema med specifika punkter. Denna typ av respons liknar Hatties & Timperleys processnivå och i viss mån Simmons' *text playback*. Den skrivarfokuserade responsen riktar sig mot skribenten. Den är inte helt enkel eftersom responsgivaren måste ha god överblick över skribentens kunskap och möjlighet att utvecklas (110). Den

¹ Begreppet är en ombildning av Rommetveits "a temporarily shared social reality" (1974).

motsvarar processnivån men även självregleringsnivån eftersom responsen kan utformas på så vis att skribenten själv kan ta sig vidare i sin utveckling. Den liknar också kategorin *writer's strategies* hos Simmons.

Skrivandet beskrivs av Løkensgard Hoel (2001, s. 27), med tankar hämtade från kognitiv skrivforskning, som en samordning av deloperationer som "kan organiseras hierarkiskt från högre, globala textnivåer till lägre, lokala textnivåer". Detta åskådliggörs med hjälp av en modell, texttriangeln, där de abstrakta nivåerna befinner sig i triangelns topp och de konkreta längst ner i triangelns spets.¹

Figur 1. Texttriangeln efter Løkensgard Hoel 2001, s. 28.



¹ Modellen kommer ursprungligen från Hillocks (1987). Olsson Jers (2010, s. 67) använder i stället rektangelns form för att illustrera den retoriska arbetsprocessen eftersom hon anser att triangeln som står på sin spets, ursprungligen en grafisk metafor för skrivprocessen, associerar för mycket till ett hierarkiskt tänkande där de lokala delarna framstår som mindre viktiga än de globala. För mig tjänar triangeln dock sitt syfte eftersom formen snarare metaforiskt kan beskriva såväl övergripande abstrakta fenomen som snävt, mer situationsbundna och konkreta.

För ovana skribenter kan det vara svårt att röra sig mellan de lokala och de globala nivåerna. Fenomenet *nedglidning* kan inträffa vilket innebär att skribenten endast koncentrerar sig på de lokala nivåerna (Løkensgard Hoel 2001, s. 30). Textens globala koherens kan då bli bristfällig. Nedglidningsfenomenet gäller i allra högsta grad även för responsgivare, särskilt om det handlar om lite svårare texter. Det kan vara lättare, särskilt för ovana responsgivare, att kritisera på ord- och meningsnivå; de globala nivåerna är mer abstrakta och svårfångade.¹

Respons på nätet

Respons i skolsammanhang och på nätet (på fanfiction) kan förstås inte likställas. Den finns till för olika syften och går till på helt olika vis. Responsen i skolan är påtvingad och läsarna är få, i bästa fall en responsgrupp. Dessutom är den viktigaste läsaren för skribenten den som har makten över hela skrivsituationen, nämligen läraren. På nätet sker responsen frivilligt och skribenten har ingen möjlighet att överblicka vem som är mottagare. Responsen präglas av spontanitet. Men frågan är om skolan skulle tjäna på att anamma den responsaktivitet som försiggår på nätet. Det är nämligen något många fanfictionforskare vill hävda (se t.ex. Olin-Scheller & Wikström 2010; Black 2005; Parrish 2007, s. 156). Det verkar vara frestande att anta att den verksamhet som inbitna fans hänger sig åt på nätet tämligen smärtfritt ska kunna överföras till en skolkontext. Med tanke på att alltmer av skolans aktiviteter sker online är det möjligen en förförisk tanke.

I fanfictionkulturen spelar respons stor roll. Internets genomslag på nittioalet har inneburit att feedbacken fått ytterligare ökad aktualitet (Pugh 2005, s. 117). Och responsen fungerar på ett annat sätt än tidigare. Då var fansen tvungna att vänta, ofta ganska lång tid, på respons från en fanzineförläggare. Nu kan kommentarer börja strömma in bara minuter efter publicerandet på nätet.² Parrish (2007, s. 145) går så långt att hon menar att feedbacken blir en del av texten: "[T]o fully participate at the site,

¹ Med globala nivåer menar jag de nivåer som befinner sig över menings- och ordnivå, vilka följaktligen är de lokala nivåerna. Exempel på globala nivåer är textens idé, tema, karaktärsteckning o.s.v.

² Eftersom historierna finns kvar kan en del feedback också komma flera månader, eller till och med år, efter publiceringen.

the members ultimately learn that they must read other people's critical comments, even that doing so becomes part of the pleasure of the experience”.

Men internets genombrott har också inneburit att man måste skilja mellan två olika typer av respons. Den ena typen sker online genom ofta ganska korta kommentarer, gärna i form av *global praise*. Den är också påfallande ofta läsarfokuserad eller självorienterad: ”Å, jag älskar verkligen dig (okej inte på DET viset men du fattar) alla som man grät över från boken som dog, typ” skriver en av informanterna i en studie av Olin-Scheller & Wikström (2010, s. 40).

Den andra typen syns inte på nätet utan sker innan publiceringen äger rum av en betaläsare, en person som tar på sig uppgiften att nitiskt granska texten. Båda typerna av respons är fenomen som kan tillskrivas internetåldern. Det var först runt 1998 som begreppet betaläsare kunde påträffas för första gången (Karpovich 2006, s. 173). Betaläsaren ger skriftlig respons både på textens globala och lokala nivåer. Alltifrån struktur och karaktärer till grammatik och stavning nagelfars. En viktig aspekt, som gör betaläsarens roll lite speciell som responsgivare, är att en god betaläsare har stor kännedom om källtextens kanon, dess universum.¹ Hur texten förhåller sig till sin källtext är därför en central del av responsen. Betaläsarens uppgift är också att ha en positiv inställning till texten men även att ge förslag på förbättringar. Flera sajter har guider för vad betaläsare bör ta med i sin respons. Feedbacken är kriteriefokuserad. Den kan också betraktas som processororienterad då den hjälper skribenten framåt. Det handlar om att se texten ur skribentens perspektiv (*writer's strategies*). Man skulle kunna säga att den i vissa avseenden också är självreglerande då drivna skribenter så småningom själva lär sig värdera feedback. Många skribenter är också själva betaläsare. Olin-Scheller & Wikström (2010, s. 41) hänvisar till fenomenet betaläsare som ”det informella lärlingsskapet”, vilket är en träffande beskrivning. Skribenter och betaläsare lär av varandra. Det finns, menar Karpovich (2006, s. 179), ett slags kontrakt mellan skribenten och betaläsaren där båda har ansvar såväl för varandra som för historien.

¹ Det kan förstås responsgivare i allmänhet också ha men det är inte alldeles självklart att det är så.

Den feedback som sker online beskrevs tidigare som kort och läsarfokuserad eller självorienterad. Den kan dock se olika ut beroende på var den återfinns. Littleton (2011) har använt Simmons' kategorier för att undersöka fanfiction om seriefiguren *G.I. Joe*. Han ser uppenbara skillnader mellan den feedback som ges på fanfiction.net, en paraplysajt där flera olika fandomar återfinns, och på Joe Bootcamp, en sajt som kräver medlemskap och som bokstavligen vänder sig till fans som vill förbättra sitt skrivande. På fanfiction.net är över hälften av kommentarerna beröm (*global praise*), t.ex. "This is good" (72). Kommentarna är korta och utvecklas oftast inte. De kan, med Hatties & Timperleys begrepp, beskrivas som text- och självorienterade och med Løkensgard Hoels som läsarfokuserade. På Bootcamp Joe, däremot, är ungefär en tiondel av kommentarerna beröm, men berömmet följs av förklaring. Vad som i stället dominerar är kommentarer om läsarens reaktion och påpekanden om meningsbyggnad. Även kommentarer som fokuserar på hela texten, alltså på den globala nivån, är vanliga (93). Här är responsen alltså i stället läsar- och kriteriefokuserad med Løkensgard Hoels begrepp och processororienterad med Hatties & Timperleys.¹

Den självorienterade responsen kan lätt avfärdas som naiv, utfärdad av oerfarna läsare. Med Hattie & Timperley, Black & Wiliam och andra feedbackforskare i åtanke verkar det också troligt att den inte bidrar till lärande eftersom den endast vänder sig till skribentens själv, d.v.s. skribentens föreställningar och värderingar om sig själv som människa. Denna uppfattning delas dock inte av flertalet fanfictionforskare. Littleton (2011, s. 88) anser att en viktig funktion för de korta berömmande kommentarerna är att uppmuntra skribenterna att fortsätta skriva och publicera texter. Samma funktion ger flera av informanterna i Parrish' (2007, s. 120) studie uttryck för. Även Olin-Scheller & Wikström (2010, s. 39) tar upp styrkan hos positiv feedback och menar att den utgör en kraftfull lärandepotential. Kanske är styrkan med den positiva feedbacken förknippad med det faktum att skribenterna får känna att de tillhör en diskursgemenskap med samma intresse och liknande värderingar. Den får dem att växa som människor. De blir

¹ Hattie & Timperley har inget begrepp som visar att det handlar om hur läsaren reagerar på texten.

bekräftade. Men det är ytterst tveksamt om responsen i sig gör dem till bättre skribenter. För att feedback ska vara effektiv och hjälpa skribenterna framåt krävs förmodligen att den är processorienterad, alltså den typ av feedback en betaläsare brukar kunna ge. Det är snarare denna typ av respons skolan borde uppmuntra.

Elevrespons

Inledningsvis delges några första iakttagelser. Därefter följer analyser av elevernas respons för att beskriva vad de tar upp.

Trettio av klassens trettio två elever lämnade in den skriftliga responsen.¹ Uppgiften har förmodligen vållat en del huvudbry. Det är nämligen inte alldeles självklart vem de vänder sig till. Femton av eleverna vänder sig direkt till skribenten: "Jag tycker att din novell fungerar bra".² Nio av eleverna använder dock tredje person: "Där vill jag ge ett stort plus till författaren som verkligen har lyckats få till det".³ Fem av eleverna vänder sig genom hela texten inte alls till skribenten utan finner andra strategier. En av eleverna, slutligen, blandar första och tredje person. Förmodligen har det faktum att responsen skulle lämnas in och också läsas av mig som lärare förvirrat somliga. Inför det första responstillfället delades ett respons-schema ut (se bilaga 1) men de flesta verkar ha använt det som mall även till den skriftliga responsen.⁴ Exempelvis har tre av eleverna utformat responsen som en punktlista. Att responsschema har spelat så stor roll för hur responsen har utformats är inte speciellt förvånande. Det är tryggt att ha något att luta sig emot. Än viktigare är dock att eleverna vetat om att jag i egenskap av lärare bedömer responsen. Det är mycket troligt att de därför har utformat texten på det sätt jag föreskrivit. Även om syftet med respons-schemat varit att ge den som känner sig osäker stöd har det snarare fungerat som strikt regel. Ytterligare en orsak till respons-schemats centrala roll skulle kunna vara ovana vid responsarbete.

Att respons-schemat varit så styrande kan ses som en svaghet för forskningsprojektet. Det vore intressant att undersöka elevernas

¹ Tjugonio noveller lämnades in, vilket således betyder att en av novellerna fick två responsgivare.

² Fiona, respons 25/1 – 10

³ Miriam, respons 25/1 – 10

⁴ Begreppen var inte nya för eleverna. Ett liknande schema användes vid novellförfattande redan under A-kursen i svenska. De flesta av begreppen har också stundom återkommit vid litteraturrediskussioner under svenskundervisningen.

mer spontana, intuitiva respons. Men om eleverna inte skulle ha något att utgå ifrån är risken dock överhängande att endast drivna skribenter med gott självförtroende skulle klara av att ge vägledning och resten vara osäkra på vad de skulle göra. Syftet med den skriftliga responsen var dessutom att någorlunda efterlikna den betaläsning som är ett så viktigt inslag i fanfiction. Liksom i fanfiction har responsgivaren i detta projekt kanonkunskap och kan därför kommentera även på nivåer utanför texten (se nedan). Även i fanfiction får responsgivaren ofta tips om vad som ska kommenteras. Ett sätt att undvika att responsformulären blir avprickningslistor, skriver Løkensgard Hoel (2001, s. 206), är att göra eleverna delaktiga i utformandet av dem. Det blir en läroprocess i sig. Men för att det ska fungera måste responsformulären utvecklas i takt med att skribenterna utvecklas. Problemet är att det tar mycket tid i anspråk. När responsensschemat utformas av läraren finns dock risken att frågorna är på en nivå långt ifrån vissa elevers närmaste utvecklingszon.

För somliga verkar responsensschemat snarare ha varit ett hinder. Konrad skriver i sin reflektion:

Överlag så plågades den första responsdelen ganska mycket av att jag följde den mall jag trodde gällde till punkt och pricka och att det därför blev mer av en analys än konstruktiv kritik av texten, slutresultatet av det blev förstås att [Kalle] inte fick så mycket respons på sin text och att det därför inte kan ha gett honom så mycket.¹

Kalle skulle förmodligen ha haft mer nytta av responsen om Konrad inte följt responsensschemat utan i stället helt utgått från sin läsning av novellen. Løkensgard Hoel (2001, s. 206) menar att responsformulär är mellanled som eleverna, när de byggt upp sin egen skriv- och responskompetens, så småningom bör frigöra sig från.

En annan iakttagelse är att det har varit svårt för vissa att kommentera då de bara haft någon eller ett par sidors text att ge respons på. Det kan bero på bristande erfarenhet av processkrivning. I en intervju säger Fabian att de på högstadiet lämnade in en

¹ Konrad, reflektion 2/2 – 10

text, fick den rättad och ett bra jobbat.¹ På snarlikt sätt verkar textskrivande gå till i flera ämnen även på gymnasiet. Risken finns att man skjuter upp skrivandet till strax innan inlämning. Roberts skrivprocess är ganska talande. Hans första utkast är ungefär en sida långt. Det andra utkastet är två sidor långt och det slutgiltiga är ungefär tre och en halv sidor långt. Det händer alltså ganska mycket vad gäller textmängden mellan responstillfällena. Men utkasterna är påfallande lika, förutom längden. Han har nämligen inte ändrat något utan endast skrivit vidare. På liknande vis har flera elevers skrivprocess gått till. De har inte ändrat så mycket utan mest förlängt texten. Flera kommenterar också i sin respons att det varit svårt att ge kommentarer eftersom texten ännu inte är klar: "Eftersom novellen inte är klar kan jag inte riktigt svara på de andra frågorna".² Citatet visar, återigen, också tydligt hur styrande responsschemat varit.

Bristande erfarenhet kan kanske också förklara attityden gentemot responsgrupper. Rut skriver i sin reflektion: "Ovissheten om hur jag skulle gå till väga gjorde att jag inte gjorde mitt bästa".³ Responsen är den del av projektet där flest haft negativa erfarenheter. En del av förklaringen skulle kunna vara dåligt självförtroende. Så är det för Rut som undrar hur hon ska "kunna ge bra kritik när [hennes] egen novell suger".⁴ Också Ronja tycker att responsen är jobbig eftersom hon inte ser sig "som en stark skrivare". Hon fortsätter:

Jag är själv ganska dålig på regler och hade därför problem med att ge tips och vägledning grammatiskt. Däremot försökte jag kompensera med att ge mer omdöme om själva novellen som klimax, om det fanns någon röd tråd osv.⁵

Här är det alltså fråga om något slags omvänd nedglidning. Ronja känner att hon inte riktigt behärskar de lokala nivåerna, men väl de globala. Citatet visar att det inte nödvändigtvis är enklare att ge

¹ Fabian, intervju 24/3 – 10

² Rut, respons 25/1 – 10

³ Rut, reflektion 2/2 – 10

⁴ Rut, reflektion 2/2 – 10

⁵ Ronja, reflektion 2/2 – 10

lokal respons. Olsson Jers (2010, s. 191) kallar det för inläsningseffekter när en responsgivare fastnar i olika delar av texttriangeln.

En annan orsak till den förhållandevis negativa inställningen till responsgrupper kan vara att man har svårt att förstå värdet och därför inte bryr sig så mycket om den respons man fått:

Vad gäller responsen vet jag faktiskt inte hur mycket den egentligen gav mig. Jag tycker inte de brukar göra det [...] Jag ändrade nämligen aldrig någonting i min novell. Ofta är det så; jag ser framför mig hur jag vill ha det, vilket språk jag vill använda och vad jag vill förmedla.¹

Citatet utstrålar självsäkerhet. Maria sätter så stor tillit till sig själv att hon värderar de kommentarer hon får och kommer fram till att det nog är bra som det är. I citatet befinner hon sig på den självreglerande nivån. Det gör också Filip som skriver att han valde att på flera ställen behålla sin ursprungliga text eftersom hela tanken med novellen ”var att tillämpa ’toppen av ett isberg’-metoden till ett maximum”.² Vissa förtydliganden gjorde han dock då han inte ville ”sänka isberget helt”.³ Isbersprosa kräver sin läsare. Det är inte alldeles säkert att hans responsgivare är en tillräckligt avancerad och erfaren läsare för att uppfatta vad Filip vill åstadkomma i sin text. Mellan skribent och responsgivare råder inte riktigt kommunikativ jämvikt, även om Filip ändå värderar de kommentarer han får. De har inte nått det preliminära gemensamma förståelserummet. Løkensgard Hoel skriver att det är viktigt att texten är tillräckligt explicit för läsaren för att kommunikativ jämvikt ska kunna uppnås (2001, s. 38). Men skönlitterärt skrivande handlar inte alltid om att vara explicit. Det handlar också om att skapa luckor i texten som läsaren själv måste fylla i.

Flera av skribenterna och responsgivarna inträder dock i det preliminära gemensamma förståelserummet, vilket också förbättrar deras texter. Fannys responsgivare tyckte att novellen ”behövde lite tydligare klimax” så att ”man inte tappar intresse för den”.⁴

¹ Maria, reflektion 2/2 – 10

² Filip, reflektion 2/2 – 10

³ Filip, reflektion 2/2 – 10

⁴ Fanny, reflektion 2/2 -10

Responsen får Fanny att försöka öka spänningen mot slutet av novellen. Värt att notera är att i Fridas ganska fylliga respons finns egentligen endast ett råd. Större delen av responsen består nämligen av textrepris där Frida berättar vad Fanny gör i sin novell. Det är dock tydligt att Frida är med på noterna eftersom det också finns en hel del *global praise*. Skribent och responsgivare har i det här fallet en liknande syn på hur en historia ska berättas.

Responsgrupperna kan också tjäna andra syften än de rent textuella. Klas tycker att det har gett honom "otroligt mycket" att ge och få respons, inte bara för skrivandet utan också för självförtroendet, eftersom han fått se någon annans styrkor och brister.¹ Det har fått honom att växa som människa.

Vad tar eleverna fasta på?

Härnäst redogör jag för analyser av elevernas skriftliga respons. Jag inleder med att försöka beskriva responsen i stort och därefter följer närmare studium av tre olika responser.

Simmons' (2003) kategorier är mest heltäckande av de modeller jag tagit upp och kan därför bäst fånga hur eleverna utformar sin respons.² En skillnad är dock att responsen i mitt material består av längre utsagor. Simmons utgår i stor utsträckning från enskilda yttranden vilket gör det lättare att placera in responsen i de kategorier han satt upp. I mitt material finns inte något exempel där responsen endast tillhör en kategori. Det beror på att eleverna i min studie utgått från det tidigare omtalade respons-schemat, vissa tämligen slaviskt.

Det innebär således att samtliga responstexter kan placeras i flera olika kategorier. Att redogöra för procentantal för de olika kategorierna, vilket Simmons gör, är svårt och kan vara missvisande eftersom gränserna mellan de olika kategorierna flera gånger är långt ifrån självklara. Jag har ändå räknat ut procent (se tabell 1), men de siffror som anges bör betraktas som ungefärliga och definitivt inte absoluta. Syftet med uträkningen är att ge en någorlunda tydlig bild av vilka kategorier som används mest flitigt. Simmons'

¹ Klas, reflektion 2/2 – 10

² Hattie & Timperley (2007) har ingen kategori för läsarens reaktion. Løkenstgard Hoels (2001) tre kategorier rymmer för mycket. I läsarfokuserad respons ingår t.ex. såväl *global praise* som *reader's needs*.

kategorier måste dock modifieras en aning.¹ Dessutom har jag valt en annan ordning för att, liksom i texttriangeln, gå från de globala nivåerna till de lokala.²

Jag använder följande kategorier: *Globalt beröm (global praise)*: Hela texten eller de globala nivåerna lovordas: "Denna novell är mycket bra skriven".³ En underkategori skulle kunna vara det motsatta, *global kritik*. Det förekommer sällan; när responsgivaren har något negativt att säga följs det oftast av förslag på åtgärder. Det finns dock ett par exempel på renodlad *global kritik*.

Textrepris (text playback): Kommentarer som handlar om hela verket eller att responsgivaren återberättar eller analyserar delar av novellen: "Det är en väl vald genre om man tänker hur hårt livet var då på den tiden då boken utspelar sig och på hur situationen var för kvinnorna som levde då".⁴ Till denna kategori räknar jag också fall av denna typ: "Jag tycker det verkar som att hon känner att hon klarar mycket, att hon är stark".⁵ Här används första person men det handlar, liksom i föregående fall, om en analys av texten. "Jag tycker" fungerar här snarast som en modifierande markör.

Manifest läsarreaktion (reader's needs):⁶ Utsagor som uttryckligen visar hur läsaren uppfattar texten: "Det kan bli lite trist för läsaren även om det fungerar bra ifall syftet är att återspegla Hesses stil".⁷

Simmons' kategori *writer's strategies* är svår att skilja från *reader's needs* eftersom det är omöjligt att veta vad som verkligen är skribentens strategi och vad som är responsgivarens tolkning av den. Det blir ett slags intentionellt felslut. Därför väljer jag bort det begreppet och ersätter det med *global assistans*. Här återfinns de kommentarer som ger skribenten konkreta tips på förbättringar som befinner sig över ord- och meningsnivån. Det finns anledning

¹ En av kategorierna, *personal response*, stryks helt eftersom den typen av kommentarer inte finns i mitt material.

² Globalt beröm är dock en något problematisk kategori. Berömmet verkar i många fall närmast automatiserat och kräver ingen egentlig analys av texten. Att jag trots detta placerar kategorin överst beror på att det handlar om antingen *hela* texten eller dess *globala* delar.

³ Freja, respons 25/1 – 10

⁴ Kamilla, respons 25/1 – 10

⁵ Kristina, respons 25/1 – 10

⁶ Direktöversatt skulle det bli läsarens behov men i mitt material handlar det mer om reaktioner som handlar om textens effekt än om läsarens behov. Att jag väljer att kalla det *manifest* läsarreaktion beror på att hela responsen kan betraktas som en läsarreaktion. Här är det dock *explicita* kommentarer om hur läsaren uppfattar texten jag åsyftar.

⁷ Sixten, respons, 25/1 – 10

att skilja på global och lokal respons då den senare är mer av korrekturkaraktär. Exempel på *global assistans*: ”Dock tycker jag att du kan utveckla det här med Linda, men det antar jag att de kommer till nästa utkast”.¹

Meningsredigering (sentence edit): Kommentarer om tempus och meningsbyggnad: ”Sen tycker jag den första meningen känns lite konstigt formulerad”.²

Ordredigering (word edit): Kommentarer om stavning och ordval: ”Texten innehåller några stav- och skrivfel”.³

Gemensamt för kommentarer inom dessa fem kategorier är att de riktar sig mot fenomen inom texten. De kan således betraktas som textinterna. Men i mitt material finns också en hel del kommentarer som riktar sig utåt, utanför novellen. De kan följaktligen kallas textexterna. Det handlar om jämförelser mellan novellen och den roman novellen baseras på. Att denna typ av kommentarer förekommer beror förstås på att novellerna utgår från en källtext, men också på att en av punkterna i responsschemat handlar om det derivativa. Låt oss kalla kategorin *textextern jämförelse*.

Tabell 1.

Kategorier	Procent
Globalt beröm	17 %
Textrepris	33 %
Manifest läsarreaktion	18 %
Global assistans	8 %
Meningsredigering	4 %
Ordredigering	5 %
Textextern jämförelse	15 %

¹ Kalle, respons 25/1 – 10

² Robert, respons 25/1 – 10

³ Mimmi, respons 25/1 – 10

Om globalt beröm

I Simmons' studie ger de minst responserfarna studenterna mest globalt beröm. Över 40 % av kommentarerna räknas till den kategorin. I min undersökning är det inte lika vanligt, men det är ändå anmärkningsvärt att alla elever utom en ger globalt beröm åtminstone en gång. Allra vanligast är att inleda med beröm: "När jag nu läst novellen är mitt första intryck att den är otroligt genomtänkt och den fungerar mycket bra".¹ Alla är dock inte lika entusiastiska inför vad de läst. Följande tämligen nyktra kommentar får representera inledningen i ett ganska stort antal responser: "Jag tycker att texten fungerade bra, man fick en bakgrund och blev intresserad av huvudkaraktären".²

Det är också väldigt vanligt med globalt beröm i avslutningen. 16 elever avslutar sin respons med en försäkran om att texten är bra. Flera elever har sammanfattat responsen i ett avslutande stycke där det som skulle kunna betraktas som kritik mildras genom en avslutande generell utsaga om textens förträfflighet: "Jag njöt av att läsa din novell, fortsatt så!".³ Det verkar allmänt vedertaget att responsen ska avslutas positivt, gärna med en uppmaning om att fortsätta på den inslagna vägen.

Det finns också en hel del globalt beröm förutom i inledning och avslutning, men det ter sig något annorlunda. Då är det kopplat till någon viss aspekt av novellen, t.ex. till hur karaktärerna skildras: "Jag tycker att din karaktärstolkning fungerar kanonbra".⁴ I detta fall får man nog säga att Francis tar till överord med tanke på att texten hon gett respons på endast är en halv sida lång. Ofta följs dock det globala berömmet inne i responsen av en förklaring:

Den bitterljuva stämningen passar väldigt bra och gör att det känns mycket trovärdigt att det är den åldriga Marie som skrivit texten. Det blir också en stark kontrast till bokens mer cyniska, torra stil.⁵

¹ Frida, respons 25/1 – 10

² Kristian, respons 25/1 – 10. Notera verbet fungera, vilket också återfinns i responsschemat. Faktum är att verbet fungera eller funka finns med i 21 elevers inledningsmeningar.

³ Ronja, respons 25/1 – 10

⁴ Francis, respons 25/1 – 10

⁵ Frans, respons 25/1 – 10

Hattie & Timperley (2007) med flera forskare vill hävda att berömsnarast är kontraproduktivt (se ovan). Jag menar dock att när berömmet är konkret och följs av förklaring kan det i stället stärka skribenten. Det gäller särskilt när berömmet sedan utvecklas till en manifest läsarreaktion, som i Frans fall, eller global assistans. Frans fortsätter: "Min enda invändning är att det känns som att du under en mindre del av berättelsen lite grann byter sätt att skriva på. Mötet mellan Meursault och Marie känns inte riktigt lika välskrivet som resten av texten".¹ Även om kommentaren är på självreglerande nivå och att det inte är säkert att Freja som skrivit texten förstår vad som bör ändras är det ändå troligt att hon går tillbaka till texten och funderar på hur stilen i mötesscenen kan förbättras; hon har ju fått beröm för stilen i övrigt. På så vis kan berömmet från responsgivaren visa skribenten att det råder kommunikativ jämvikt dem emellan.

Det finns ett fåtal exempel på global kritik. Det handlar om de fall där responsgivaren påpekar brister utan att ge förslag på förändringar. Men ofta, liksom i följande fall, kan det ses som underförstådd global assistans: "En [brist] är att [Stina] inte presenterar huvudkaraktären överhuvudtaget. Det är svårt att finna intresse för någons inre ifall man inte har åtminstone en liten bild av dess yttre".²

Trots förekomsterna av global kritik är det ändå påtagligt hur eleverna intagit en stödjande och uppmuntrande attityd för att få skribenten att känna sig tillfreds. Det finns en tydlig välvilja.

Om textrepris

Den ojämförligt vanligaste kategorin är textrepris. Den finns företrädd i samtliga elevers skriftliga respons. De allra flesta har utgått från frågorna i responsschemat. Vad de lägger allra mest energi på är att diskutera hur karaktärerna framträder i texten. Samtliga elever ger kommentarer om karaktärerna. Men även andra globala delar av texten, såsom struktur, perspektiv och konflikter, tas upp. Låt oss titta på några exempel:

¹ Frans, respons 25/1 – 10

² Sixten, respons 25/1 – 10

Du har valt att rikta in dig på en av dem och fördjupa dig i dennes tankar och syn på saker och ting. Din novell är alltså skildrad ur en sekundär karaktärs perspektiv. Jag tycker ändå inte att det här valet påverkar stilen något speciellt, med mer än att novellen får en huvudrollsinnehavare.¹

Marias kommentar är insiktsfull och manifesterar god förtrogenhet med källtexten. Men frågan är hur mycket kommentaren kan användas för att utveckla texten. Det handlar snarare om analys av novellen. Så fungerar många av elevernas kommentarer.

Mimmis respons är att betrakta som en satellittext då den knappast kan stå för sig själv. Den är strukturerad som en punktlista med siffror från ett till nio. Ett exempel: ”5. Där finns ingen direkt konflikt. Två syskon träffas igen efter att deras far dött. Cam vill desperat få komma in i James tankar och få veta vad han tänker. Det kanske är en ’huvudkonflikt’”.² Liksom Marias kommentar ovan verkar det som om Mimmi här vänder sig till någon annan än skribenten, förmodligen läraren. Hon visar att hon har läst novellen, men någon hjälp att utveckla texten erbjuds inte.

Att textrepris är den dominerande kategorin kan ha flera orsaker. En är förstås responsschemat där flera av de aspekter av texten som eleverna tar upp i sin respons finns med. Responsschemat var, som nämnts, avsett att ge *exempel* på vad eleverna kunde ta upp, men flera elever har pliktskyldigt bockat av den ena punkten efter den andra. En liknande orsak skulle kunna vara förvirringen över vem som egentligen är mottagare av texten. Eftersom texten skulle lämnas in vet de att jag som lärare kommer att läsa och bedöma. Av det skälet verkar många elever ha velat visa att de har läst novellen i fråga ordentligt. Och har man inte så mycket att säga om hur texten kan utvecklas kan man alltid redogöra för vad novellen handlar om. Det är ett sätt att göra responsen fylligare. Problemet är att det kan bli fråga om bländverk.

Textreprisen tjänar emellertid ännu ett viktigt syfte. I många fall fungerar den som en förberedelse inför en manifest läsarreaktion, vilket leder oss in på nästa kategori.

¹ Maria, respons 25/1 – 10

² Mimmi, respons 25/1 – 10

Om manifest läsarreaktion

Även kategorin manifest läsarreaktion är vanlig. Den finns företrädd i alla elevers respons utom tre. Det är emellertid ganska ojämnt fördelat. För de flesta handlar det om ett fåtal exempel men ett par elever utmärker sig med närmare tio förekomster. En av dem, Miriam, redogör texten igenom för hur receptionen kan gå till beroende på om läsaren av novellen läst källtexten eller ej. Om man inte vet vilka Cam, James och Nancy är kan det leda till ett grubblande som kan störa läsningen, menar hon. Lily blir "lite färglöst" skildrad för en läsare som läst källtexten. Hon fortsätter: "Lite fler nyanser av henne, skulle ge en annan effekt. Samtidigt så bör författaren tänka om den vill visa fler nyanser av hennes personlighet, eftersom de sidorna kanske inte professor Ramsey ser".¹ Dessa kommentarer (om än något opersonliga genom bruket av tredje person) torde kunna få skribenten att fundera på vilken effekt hon vill åstadkomma.

Manifest läsarreaktion handlar om vilken effekt texten har på läsaren. Man kan på sätt och vis hävda att denna typ av respons är självreglerande; om skribenten får reda på att texten är långtråkig att läsa kommer hon förmodligen att förändra den, såvida det inte är en effekt som eftersträvas. De allra flesta kommentarer inom denna kategori är dock positiva och tjänar sålunda syftet att försäkra skribenten om att hon är på rätt väg och att texten fungerar. Men kommentarerna inom denna kategori visar, vilket förmodligen är viktigt för skribenten, att responsgivaren har tagit texten på allvar och funderat över sin egen, och i vissa fall andras, reception.

Kommentarer inom kategorin fungerar ofta som vidareutveckling av textpris. Följande tillvägagångssätt är vanligt:

Men eftersom det inte talas så mycket om domaren i boken så har [Fabian] fått ganska så fria händer med att utforma domaren själv, vilket jag tycker han har gjort bra. Och man lär känna domaren genom telling då det är vad han tänker om Meursault och rättegången som vi läsare lär känna honom. Jag tycker det är realistiskt att domaren skulle ha de tankar som han har och

¹ Miriam, respons 25/1 – 10. Jag har tagit mig friheten att rätta stavfel i citatet.

ha så förutfattade meningar om Meursault, speciellt som de flesta i boken hade det.¹

De två inledande meningarna ser jag som textrepris (och även textextern jämförelse). Därefter följer en utvecklad tanke som handlar om Fredrikas reaktion på texten. Responsen fördjupas på så vis eftersom responsgivaren faktiskt har tänkt på vilken effekt texten har. Fredrika fortsätter med ett resonemang om hur hon uppfattar Fabians intention och skriver till slut: ”Om så är fallet tycker jag det är väldigt bra, då det i så fall finns en underförstådd historia i novellen, och ger läsaren utrymme för att själv tänka”.² Denna kommentar torde få Fabian att fundera igenom huruvida Fredrikas reaktion är den han tänkt sig. Han tvingas återvända till texten.

Manifest läsarreaktion kan också vara effektiv när den leder till förslag på förbättringar, d.v.s. global assistans.

Om global assistans

Global assistans är dock inte lika vanligt som man skulle kunna tro, med tanke på att responsens syfte är att hjälpa skribenten att förbättra sin text. Antalet förekomster kan förleda en att tro att alla elever ger åtminstone något råd. Så är det dock inte. Liksom för föregående kategori är fördelningen något sned. Faktum är att nio elever inte ger några råd överhuvudtaget.

I vissa fall beror det på att responsgivaren påpekar brister som skribenten själv förväntas ändra. Det är alltså respons på den självreglerande nivån: ”Det enda jag tänkte på var att det ibland blev lite hoppigt i texten. På de flesta ställen smälter det ihop bra men det var på några ställen som du hoppade lite stort eller hur man ska säga”.³ Formuleringen är något svepande; det är inte alldeles säkert att skribenten förstår vad som menas. Skribenten får ingen hjälp. Flera elever ger emellertid varken tips eller påpekar brister.

När global assistans används är den ofta en utveckling av antingen textrepris eller manifest läsarreaktion (och i vissa fall båda): ”Det är en bra början på novellen, men ett lite plötsligt slut. Du hade kunnat avrunda det lite gran[n] efter att hon lämnat

¹ Fredrika, respons 25/1 – 10

² Fredrika, respons 25/1 – 10

³ Fia, respons 25/1 – 10

Holden”.¹ Den inledande meningen, textrepris, förklarar varför Rickard tycker att novellen ska avrundas. Global assistans som inleds eller avslutas med textrepris eller manifest läsarreaktion kan förtydliga och förklara responsgivarens förslag till förbättringar.

Som mest effektiv är global assistans förmodligen när det handlar om relativt konkreta förslag på ändringar: ”En idé som kan förbättra texten är kanske att korta ner delarna om Meursault och skriva mer om Marie eftersom man redan läst om Meursault innan”.² Respons på den självreglerande nivån, att påpeka brister som skribenten själv får fundera ut lösningen på, kan vara effektiv, men då krävs en tämligen avancerad skribent (Hattie & Timperley 2007, s. 95). Risken finns att skribenten inte förstår och retirerar.³

Global assistans handlar om att hjälpa skribenten att förbättra textens globala delar. Den kan sägas svara på frågan ”Where to next?”. Det gör även följande två kategorier, menings- och ordredigering, men då handlar det om textens lokala delar.

Om meningsredigering och ordredigering

Ovana responsgivare kommenterar ofta på menings- och ordnivån. Den typen av misstag är ofta ganska lätta att upptäcka och man riskerar förmodligen inte att såra skribenten eftersom det handlar om korrektur och inte textens idé (Littleton 2011, s. 73). Eleverna i min undersökning ger inte speciellt mycket kommentarer av den typen. Och när det sker handlar det ofta om generella utsagor i slutet av responsen: ”Många av orden är ofullständiga och det saknas bokstäver här och där [...] Det finns också en del inkonsekventa tempusväxlingar och ett fåtal grammatiska fel”.⁴ Responsen kan ses som självreglerande, men en osäker skribent kan knappast förväntas uppfatta felanmärkningarna själv. Jag menar att respons på de lokala nivåerna behöver vara mer konkret för att vara effektiv. Det finns emellertid en del exempel på konkreta tips: ”En sak till är att du kanske ska fundera på om du ska ’försvenska’ ordet date till dejt istället men det kanske bara är en smak sak”.⁵

¹ Rickard, respons 25/1 – 10

² Filippa, respons 25/1 – 10

³ Ett liknande, och mycket mer utförligt, resonemang för Blückert (2010, s. 267) men där handlar det om juridikstudenters reaktioner på lärares otydliga textkommentarer.

⁴ Maria, respons 25/1 – 10

⁵ Rebecka, respons 25/1 – 10

Nedglidningsfenomenet finns företrätt men det är ovanligt. Två pojkar kommer dock tidigt i responsen ner på de lokala nivåerna och fastnar där. Tidigare forskning har visat att genus spelar roll för responsprocessen. Styslinger (1999) menar t.ex. att manliga responsgivare ger kortare respons och koncentrerar sig på fenomen av korrekturkaraktär. De stora skillnader hon upptäcker i sitt eget klassrum finns emellertid inte i mitt material, även om det är två *manliga* elever som glider ner till de lokala nivåerna.

Om textextern jämförelse

Att jämföra novellen med dess källtext faller sig ganska naturligt när det handlar om derivativ litteratur. Alla elever utom en gör jämförelser mellan novell och roman. Det som oftast kommenteras är likheter och skillnader mellan karaktärsteckning och stil. En del gör korta jämförelser och konstaterar t.ex. att ”det är en realistisk tolkning som stämmer överens med romanen”.¹ Många gör dock djupdykningar in i romanens värld:

[Kalle] har valt att skildra det utifrån Leos sons perspektiv istället men jag tycker faktiskt att förändringen är mer genomgående än så, där originalet skildrar en vuxen och indoktrinerad generation skildras här en mer fast som inte riktigt är formad ännu vilket fungerar som en intressant twist [...] Konflikten är också i mångt och mycket likt originalets konflikt mellan människan och staten, mellan rationaliteten och friheten och mellan indoktrinering och naturliga instinkter vilket är ganska naturligt för en dystopi.²

Responsarbetet torde alltså kunna ge en än djupare förståelse för romanen. Eleverna tvingas återigen fundera på karaktärer, tema och stil. Följande citat visar att den textexterna jämförelsen kan leda till allmänna funderingar om berättelsens byggstenar:

Valet at[t] använda en form av berättar perspektiv istället för det 'jag' format som användes i romanen gör att man som författare har kan skriva ur ett bredare perspektiv, och faktiskt

¹ Ronja, respons 25/1 – 10

² Konrad, respons 25/1 – 10

skildra andra personers syn på Harry och omvärlden istället för endast Harrys syn på sig själv och det runtomkring honom. Man förlorar dessutom inte helt och hållet Harrys egen syn på saker och ting, även om berättandet aldrig kommer att kunna att bli lika ingående som i 'jag' format, när det kommer till Harrys personlighet.¹

Då novellen hon gett respons på är skriven i tredje person blir effekten en annan än i romanen som (till största delen) är i första person, något Stina uppfattar och alltså resonerar kring.

Jämförelsen mellan novell och källtext fördjupar elevernas respons. Eleverna uppmuntras att fundera en extra gång på textuniversum (kanon), karaktärsteckning och berättartekniska drag i både roman och novell. Möjligen underlättar det också att ha något mer än elevtexten att förhålla sig till när eleverna ger respons.

Tre responser

Efter det allmänna resonemanget följer här analyser av tre elevers skriftliga respons. En del av kategoriseringarna kan självfallet ifrågasättas. Kategorisering är en fråga om gränsdragning. Svårast är att skilja mellan textrepris och manifest läsarreaktion. Det är ibland svårt att bestämma vad som är vad; på ett ställe förklarar jag kategoriseringen i en not. Dessutom kan vissa textavsnitt placeras i flera kategorier. Trots detta anser jag att kategorierna är användbara analysverktyg för att visa hur eleverna utformar sin respons.

Kristinas respons

Novellen fungerar bra tycker jag. (globalt beröm) Uppbyggnaden var bra och jag gillade att du hade valt en scen i boken och skrivit om den på det sättet som du gjort. (globalt beröm + manifest läsarreaktion) Jag tycker din ide fungerar jätte bra och du skriver på ett bra sätt och får läsaren att vilja läsa vidare. (globalt beröm + manifest läsarreaktion) Personerna fungerar ju jätte bra. (globalt beröm) Det märks att du tagit de från boken men att du ändå skrivit om de på ett lite mer modernt sätt. (textextern jämförelse) Man lär

¹ Stina, respons 25/1 – 10

känna karaktärerna bra med en blandning av "showing" och "telling". Huvud konflikten tror jag är kvinnors styrka, att de klarar sig genom allt. Under novellens gång får man läsa om att mannen dricker hela dagarna och om att de bråkar. Att sofi får städa undan all hans skit. När novellen börjar att ta sitt slut så har sofi börjat tänka på att hon klarar allt, att hon lever ett eget liv och han med men att de kan vara skönt att ha någon att prata med till middagen och ibland. Jag tycker det verkar som att hon känner att hon klarar mycket, att hon är stark. (textrepris)

Det är en berättare som berättar historien, Precis som i romanen. Upptrappningen tycker jag sker när det knackar på dörren. Fast det är slutet så tycker jag att de sker där. Det är klart att det sker lite upptrappning då och då men "klimax" tycker jag befinner sig där. (textrepris)¹ Det är ju där som det börjar bli mer spännande. Händelserna kommer bra i följd och jag tycker det är jätte bra att sluta så mitt i en händelse, det gör så att man kan få fundera lite på vad det är som ska hända. (manifest läsarreaktion + globalt beröm) Stilen är ungefär den samma som i romanen fast mer moderniserad. (textextern jämförelse) Det funkar bra. (globalt beröm) Jag förstår vad romanen handlar om eftersom att jag har läst boken. (manifest läsarreaktion)

Jag tycker att novellen verkar jätte bra och jag tyckte det va kul att du valde att skriva en del av romanen men att du moderniserade den. (globalt beröm + textextern jämförelse)

Kristinas respons följer responsschemat i stor utsträckning. Den mest använda kategorin är globalt beröm, men det finns också ett långt parti med textrepris och en del manifest läsarreaktion. Hon håller sig till de globala nivåerna men ger ingen hjälp i form av förslag på förbättringar. Karaktärerna lär man känna med en blandning av "showing" och "telling", skriver hon, men ger inga exempel varför man kan misstänka att begreppen inte riktigt landat hos

¹ Att jag kallar detta för textrepris beror på att Kristina analyserar novellen. I nästa mening beskriver hon vilken reaktion texten ger upphov till. Av det skälet kallar jag nästa textavsnitt för manifest läsarreaktion.

henne. I den långa textpreisen i mitten gör hon dock en fin analys av novellens konflikt. Här ger hon också konkreta exempel. Den textexterna jämförelsen går inte på djupet men hon konstaterar ändå att novellen är mer moderniserad. De lokala nivåerna berörs inte alls.

Frågan är hur stor nytta Kamilla, som skrivit novellen, haft av responsen. Ser man till hur novellen har utvecklats mellan det andra utkastet (det utkast Kristina gett respons på) och den slutgiltiga novellen måste man konstatera att responsen nog inte gett så mycket. Möjligen har det globala berömmet försäkrat Kamilla om att novellen är bra som den är. De enda ändringar som gjorts är nämligen på de lokala nivåerna, vilka Kristina inte tagit upp alls.

Men det behöver inte vara så. I en intervju berättar Kamilla att hon bearbetar mycket själv när hon skriver. Hon säger också att hon tagit hjälp av andra än responsgivaren eftersom hon tycker om att få respons tidigt.¹ I reflektionen beskriver hon hur det gått till när hon skrev novellen:

Jag skrev två noveller parallellt med varandra (kunde inte bestämma mig för vilken som var bäst) och sen tillslut kom jag fram till att jag inte alls gillade den ena novellen så därför valde jag att bara fortsätta på den andra.²

För Kamillas del verkar den skriftliga responsen ha kommit något sent eftersom hon då redan kommit långt i sin skrivprocess. Även om Kristinas respons skulle ha innehållit mer konstruktiv kritik är det inte säkert att Kamilla skulle ha tagit den till sig. Hon är trygg med de responsgivare hon redan har. De har inträtt i ett eget gemensamt förståelserum som snarare verkar permanent än preliminärt.

Fionas respons

Jag tycker att din novell fungerar bra. (global respons) Jag får en uppfattning om att den är mycket lik händelsen i boken fast du skriver mer en berättande text och inte utifrån någon av karaktärernas perspektiv. (textextern jämförelse + textpreis) Du skriver ju

¹ Kamilla, intervju 22/3 – 10

² Kamilla, reflektion 2/2 – 10

mycket i början om Raymond, och jag förstår att det är Raymond du har riktat in dig på, man får reda på en del om hans liv, hur han bor och jobbar m.m. (**textrepris**) För att göra novellen mer intressant skulle jag gärna vilja få veta mer om Raymond. "Berättandeskrivandet" tycker jag är bra och att du ska behålla. (**manifest läsarreaktion**) Däremot så kanske du kan rikta in dig ännu mer på Raymond för att läsaren ska få grepp om honom. Detta kan du t.ex. utveckla honom genom en konversation eller att han tänker. Så kanske lite mer showing för du har ju beskrivit honom ganska mycket. (**global assistans**) Du håller personerna väldigt rättvist porträtterade, försök att leka lite med personerna. Vad kan man få veta mer av dem som man inte vet i boken? (**global assistans**) Jag har svårt att urskilja någon huvudkonflikt. Det skulle nog vara konflikten mellan araberna och Raymond. (**textrepris**) Men man får inte reda på vad Raymond anser om att de blir skjutna eller när de slåss innan dess. (**manifest läsarreaktion**) Kanske du kan få fram det innan slutet så att man får sig en tankeställare. (**global assistans**) Det behövs ingen klimax tror jag men kanske lite mer små händelser som gör det spännande att läsa, väva in de i det du har skrivit på något sätt. (**manifest läsarreaktion**) Du har en stil som är rätt lik författaren, du använder ord som passar in bra. (**texttextern jämförelse + textrepris**) Läs igenom texten högt för dig själv. Det är några små konstiga meningsbyggnader, några onödiga ord som du kan ta bort och vissa meningar är lite svåra att förstå, lite långa kanske. (**meningsredigering + ordredigering**) Mitt tips till dig hur du ska jobba vidare med texten är att få fram Raymond mer genom att väva in t.ex. konversationer, tankar i dina i det du redan skrivit, använd dina små olika händelser och utveckla honom genom dem. (**global assistans**)

Fionas respons är relativt kortfattad men det är slående hur hon texten igenom utgår från sin egen reaktion som läsare för att sedan ge tips på hur Fia, som skrivit novellen, kan förbättra. Nog finns tecken på att hon utgått från responsschemat, men hon förhåller sig relativt fritt till det.

Det längsta avsnittet av texttextern jämförelse handlar om berättarröst. Fiona skriver att novellen inte är skriven utifrån någon av karaktärerna. Det stämmer att novellen inte har en homodiegetisk

berättare, vilket källtexten har, men berättelsen fokaliseras mestadels genom Raymond. Fiona vill emellertid att Raymond ska vara en tydligare fokalisator; på så vis framträder hans karaktär tydligare.

De allra flesta råd handlar om de globala nivåerna. Det mesta rör karaktärer, särskilt Raymond. Man kunde kanske önska råd även på andra globala nivåer av texten. Fiona ger emellertid också råd på de lokala nivåerna men är där inte lika konkret. Eftersom hon ändå förklarar vilka problemen är, om än inte med exempel, kan man dock förmoda att Fia tar råden till sig.

Vid en jämförelse mellan Fias andra utkast och det sista blir det påtagligt hur mycket responsen har påverkat henne. Fiona urskiljer ingen tydlig konflikt. Det försöker Fia råda bot på. I det sista utkastet har novellen fått titeln "Hämnd". I det andra utkastet hette novellen "Raymond". Här tydliggörs alltså konflikten redan genom den ändrade titeln.

Fiona efterfrågar mer *showing*; hon vill att det ska finnas fler konversationer som på så vis kan visa hur Raymond är som person. Det är något Fia har hörsammat. På flera ställen har hon bytt ut berättarrösten mot repliker. Hon lägger också in en del extra detaljer som kan förklara den lite hemlighetsfulle Raymond. Vi får t.ex. veta vilka möbler som finns i hans spartanskt inredda lägenhet. I den slutgiltiga novellen är det tydligare att det är Raymond som är fokalisator. Vid många fler tillfällen än i det andra utkastet får läsaren ta del av hans inre. Man lär alltså känna honom bättre. Exempelvis får man reda på att han är beroende av frihet och anser att förhållanden ska vara okomplicerade och lätta att avsluta.

Det kanske tydligaste exemplet på att Fia tagit till sig av responsen är mot slutet av novellen efter slagsmålet med araberna. Fiona har skrivit att det inte riktigt framgår vad Raymond tänker om händelserna på stranden. I den slutgiltiga versionen funderar han över slagsmålet och konstaterar att striden bara har börjat, att han visat vad han går för och att han inte ska ge sig så lätt. Här framträder alltså en machoattityd som inte fanns i det andra utkastet, vilket, återigen, bidrar till att Raymonds karaktär förtydligas.

Anledningen till att responsen har hjälpt Fia torde vara att det finns så mycket global assistans och manifest läsarreaktion i stället för textpreis och globalt beröm. Fiona har tagit novellen på allvar och har läst noggrant. Det har förstås också många av dem som

använder mycket textreprise gjort. Men Fiona har också funderat ordentligt på hur novellen kan utvecklas för att bli bättre och dessutom vågat delge Fia sina råd. Responsen är på processnivå.

Fia har tagit den konstruktiva kritiken till sig. Hon menar dock att hon kunde ha gjort ännu fler ändringar men var rädd att man inte skulle känna igen karaktärerna från boken. Hon säger att hon ändå är "nöjd med hur novellen blev i slutändan om [hon] tänker på hur den första versionen såg ut".¹

Roberts respons

Eftersom jag bara har fått en sida att skriva respons på så har det inte blivit alltför lätt att besvara vissa frågor. Men jag tycker att det jag läst fungerar bra. (globalt beröm) Jag tycker det är bra att du valt skriva utifrån en scen som redan finns i boken eftersom det gör det lätt att få det att bli trovärdigt. Det minskar också risken till att något blir överdrivet eller att det blir någon karaktärsvåldtäkt. (textextern jämförelse + globalt beröm) Det gör även att karaktärerna känns trovärdiga eftersom händelseförloppet är densamma och karaktärerna pratar och agerar på samma sätt. Jag gillar även att inte skriver särskilt formellt utan med ett ordförråd som en ung flicka hade kunnat ha i verkligheten. Det ger ett bättre intryck och man märker att man följer ett barn och inte någon vuxen. (manifest läsarreaktion) Man får samma intryck av karaktärerna i din novell som i boken: att Phoebe är en glad sprallig unge och att Holden är mer tillbakadragen och lite nedstämd. Eftersom bara en sida var skriven än så länge så har jag svårt att hitta några konflikter eller upptrappningar till blivande konflikter. (textreprise + textextern jämförelse)

Språket fungerar. Fast jag kan hitta lite fel här och där. På ett ställe har du gjort en radbrytning och sedan börjat skriva ett citat under fast på andra ställen så har du inte gjort det utan skrivit citat direkt efter meningen innan utan någon radbrytning. Jag vet inte vad av det som är rätt eller fel men du borde hålla dig till ett av alternativen för då ser det bättre ut och det blir lättare att läsa. (meningsredigering + manifest läsarreaktion) Sen även efter du har skrivit

¹ Fia, reflektion 2/2 – 10

citat så använder så börjar du direkt efteråt med stor bokstav vilket jag har för mig är fel men är inte säker. Sen tycker jag den första meningen känns lite konstigt formulerad. Känns lite som att den är skriven på ett för avancerat sätt och jag tycker inte det passar in. (meningsredigering + manifest läsarreaktion) På tredje sista raden tror jag du glömt sätta ut ett kommatecken före låter konstigt med: Men det kvittar(,) jag älskar honom ändå. (meningsredigering) Jag ser att du rättat till de fel med tempusformerna som fanns fast du det finns en ett i sista meningen där det ska vara är istället för var. (ordredigering)

Jag vet inte vad mer jag ska säga om novellen. Tycker du ska fortsätta så som du har gjort än så länge för det fungerar. (globalt beröm)

Robert inleder med de globala nivåerna. Han berömmar karaktärsteckningen eftersom den följer romanens kanon. Så visar han hur han som läsare reagerar på hur språket används och analyserar mer konkret hur karaktärerna framträder i romanen och novellen.

I responsens andra stycke kommer han in på de lokala nivåerna där han emellertid sedan fastnar. Man kan nog hävda att det är fråga om nedglidning. Till skillnad från de flesta andra elever ger han konkreta råd på de lokala nivåerna. Rebecka, författaren till novellen, följer dem. Den första meningen arbetas om för att bättre passa en elvaårings språkbruk. Tempusformerna har de tydligen diskuterat vid det muntliga responstillfället; nu ändrar hon även den återstående felaktiga tempusformen. Rebecka tar också Robert på orden vad gäller citatteknik. Problemet är att han inte är tillräckligt tydlig. Vad han menar är väl att man inte ska ha stor bokstav efter citat om meningen fortsätter. Rebecka missuppfattar honom dock, vilket innebär att felen förvärras så att punkt i citatet följs av liten bokstav utanför citatet, även när det handlar om ny mening: ”’Jag fick sluta tidigare.’ hans ögon glider mot dörren”. Rebecka är inte tillräckligt säker på sig själv som skribent för att kunna värdera responsen. Skribentens självförtroende och syn på sig själv som skribent verkar spela stor roll för hur responsen tas emot och används.

Det andra utkastet och den slutgiltiga versionens första sida är slående lika, förutom korrekturändringarna. Det är inte speciellt märkligt eftersom Rebecka inte får någon assistans på de globala nivåerna. I en intervju säger hon dock att hon använt en del av den skriftliga responsen.¹ Hon strök en hel del förklaringar säger hon, men minnet spelar henne ett spratt. Den enda större förändringen är att den första meningen blivit lite mer konkret. Att hon ger det svaret kan förstås också bero på intervjusituationen. Intervjuaren är samma person som bedömer hennes prestation och sätter betyg. Det är alltså troligt att hon, medvetet eller omedvetet, utformar svaren på det sätt hon tror att jag som intervjuar, i det här fallet kanske mest i egenskap av lärare, vill höra. Men det kan också vara så att responsen har satt igång en process och fått henne att fundera på hur hon ska fortsätta. Det andra utkastet är endast en sida långt och den slutgiltiga versionen tre. På så vis kan responsen för Rebecka ha lett till förtextuella revideringar. Witte (1987, s. 408) menar att "revision can operate both on written text and on pre-text held in the writer's memory". Skribenten har en föreställning om hur texten ska utformas, en förtext, vilken kan revideras och bearbetas på olika sätt innan skrivandet sker. Robert ger i sin respons ingen global assistans, men responsen kan ändå ha fått Rebecka att inför skrivandet av den sista versionen fundera en extra gång på hur t.ex. karaktärerna ska framställas på ett trovärdigt sätt.

Rebecka tycker att responsarbetet har varit bra. Det säger hon åtminstone, men resonemanget ovan om intervjusituationen gäller naturligtvis också detta svar. Hon menar att "det var ju lite motiverande" eftersom "man visste ju att andra skulle läsa det så man ville göra det bästa möjliga".² Även om inte den skriftliga responsen spelat så stor roll för hur hennes text gestaltat sig har hela responsprocessen bidragit till att hon lagt lite mer energi redan från början. På liknande sätt resonerar flera av eleverna.

Diskussion

Kapitlet har handlat om hur eleverna gör när de ger skriftlig respons. Att det vid det här laget närmast uttjatade responsschemat spelat väsentlig roll torde väl redan vara klarlagt. Det kan ses som

¹ Rebecka, intervju 19/3 – 10

² Rebecka, intervju 19/3 – 10

ett forskningsmetodiskt misslyckande. Utan responsensschemat skulle elevernas respons sannolikt ha sett helt annorlunda ut. Den skulle vara mer intuitiv och möjligen mer intressant att analysera. Man kan dock också ana att responsen skulle innehålla betydligt mindre av textreprise, vara mer kortfattad och bestå av större andel globalt beröm. Så brukar nämligen responsen utformas om den sker spontant, åtminstone på nätet (se t.ex. Parrish 2007; Olin-Scheller & Wikström 2010 ; Littleton 2011).

Man kan också betrakta forskningsdesignen som ett utsnitt ur verkligheten. Den visar en lärare i arbete, en lärare som kämpar för att utveckla elevernas skrivande i allra möjligaste mån. Kapitlet borde också kunna ge upphov till frågor hos läsaren om hur undervisning om skrivande och respons kan och bör bedrivas.

De responser i mitt material som verkar fungera bäst har en välavvägd mix av textreprise, manifest läsarreaktion och global assistans. Skribenterna har lättast att gå vidare om de två senare kategorierna dominerar, men även textreprise verkar under gynnsamma omständigheter kunna hjälpa skribenten. Det kan fungera psykologiskt; responsgivaren visar att hon tagit texten på allvar genom en noggrann granskning av textens element. Det kan också leda till förtextuella revideringar för den skribent som ännu inte skrivit ”färdigt”. Bäst fungerar textreprise dock om den följs av manifest läsarreaktion eller global assistans.

Textreprise torde också ha stor lärandepotential för responsgivaren som analyserar novellen. På samma sätt fungerar texttexten jämförelse, med den skillnaden att det är romanen som responsgivaren tvingas tillbaka till. Det finns således skäl att anta att responsgivande vid derivativ litteratur ger en djupare förståelse även för källtexten.

Analysen av Fionas respons visar att när global assistans förekommer, även om det som i det här fallet mest handlar om *ett* textelement, kan skribenten få goda redskap för hur texten kan utvecklas. Här ledde det till ganska radikala förändringar. Så behöver det naturligtvis inte vara. Skribenten kan avfärda råden fullständigt eller endast hjälpligt anpassa texten efter responsgivarens önskemål.¹

¹ Det här är en viktig aspekt. Vilken syn på sig själv skribenten har, och inte minst vilken status hon har, spelar antagligen stor roll för hur responsen tas emot. Jag kommer emellertid inte att utveckla resonemanget ytterligare här. Det skulle kräva en annan typ av undersökning.

Men i Fionas respons finns explicita (och implicita) förslag på alternativ, vilka skribenten Fia måste förhålla sig till. Hon måste tillbaka till texten.

Skribentens rörelse tillbaka till texten kanske kan sägas vara det som matnyttig respons ska syfta till. Med alltför hög grad av globalt beröm som inte är underbyggt är risken stor att skribenten inte gör den så viktiga rörelsen. Allt är ju bra. Men ofta kan nog globalt beröm vara ett sätt för osäkra responsgivare att fly uppgiften. Berömmet är en inlåsningseffekt; responsgivaren kommer inte vidare och sannolikt inte heller skribenten. Väl underbyggt beröm kan dock stärka eleven och faktiskt få skribenten att göra rörelsen tillbaka till texten.

Det kan också konkret kritik på de lokala nivåerna bidra till. Generella påpekanden på ord- och meningsnivån hjälper emellertid knappast svaga elever speciellt mycket. Det kan bli ett oöverstigligt hinder att leta upp och ändra felaktigheter eller inkonsekvenser.

Av stor vikt verkar det sociala samspelet i gruppen vara för eleverna i min studie. Flera vittnar om hur det att tillhöra en grupp, det att läsa varandras texter för att tillsammans stöta och blöta dem, har varit givande för dem. De har fått vara del av en diskursgemenskap. Ronja uttrycker det så här:

Förståelsen för boken blev bättre efter allt analyserande vi genomgick. Man fick större insyn i de andra karaktärerna speciellt efter att vi läst de andras noveller. Men jag tyckte även att det hjälp[t]e mycket med diskussionerna vi höll där man fick tala ut och analysera de olika händelserna och karaktärerna i romanen.¹

Det är fler elever som berättar att de haft nytta av samtalen innan skrivandet kom igång, även om några beklagar sig över att diskussionerna blev ganska grunda. De fick i alla fall tillfälle att tillsammans diskutera romanens karaktärer, hjälpa varandra att fundera ut framkomliga vägar och testa idéer. Freja tyckte att *Främlingen* var svår att förstå men skriver att ”efter reflektioner och gruppdis-

¹ Ronja, reflektion 2/2 – 10

kussioner tillsammans med andra som läst samma bok som jag, förstod jag och kunde utifrån det skriva en egen novell”.¹

Ytterligare en vinst med grupperna är att eleverna tar hjälp av varandra. Flera elever berättar att de haft stor nytta av att läsa de andra elevernas texter: ”Men när jag skrev och läste de andra noveller som utgick från ett andra perspektiv så blev han helt annorlunda”.² För Robert har förståelsen för romanen, inte minst för huvudkaraktären Holden, fördjupats genom att han läst de andras noveller. För Frida fyller responsgruppen ännu en viktig funktion: ”Responsen medförde dels att jag fick andras tankar på berättelsen, men jag tror också att vetskapen om att någon annan skulle läsa ens text gjorde att jag ansträngde mig mer från början”.³ På liknande vis uttrycker sig flera elever. Texten arbetas igenom mer grundligt eftersom den ska granskas av en kamratjury. Inte minst viktigt är att texten får fler läsare än den bedömande läraren.

¹ Freja, reflektion 2/2 – 10

² Robert, reflektion 2/2 – 10

³ Frida, reflektion 2/2 – 10

7 AVSLUTANDE DISKUSSION

Tillbaka till syfte och frågeställning

Undersökningens övergripande syfte har varit att beskriva vad som sker när eleverna får skriva derivativ litteratur. Den första forskningsfrågan handlade om hur eleverna använder källtexten och hur de förhåller sig till den i sina texter. Den diskuterades i kapitlet ”En mosaik av citat”. Det visade sig att den mest företrädde kategorin är transformation. Om man lägger samman de två mimetiska kategorierna, mimetisk ombildning och imitation, kommer man emellertid upp i ungefär samma antal noveller som för transformation. En observation är att 25 av 29 noveller kan kategoriseras som antingen transformation eller mimetisk ombildning. Det visar att de allra flesta elever hållit sig nära källtexten. Hur källtextnära novellerna är spelar också stor roll för hur intertextualiteten kommer till uttryck i novellerna. Allusioner finns i alla noveller, men citat, plagiat och referat förekommer företrädesvis när eleverna utgår från redan existerande scener. Den överlägset mest företrädde undergenren är perspektivskifte. Det är ett ganska tacksamt sätt att få fram sin mening om ett verk. För en del av eleverna kan det liknas vid en form av motstånd, inte så ofta mot romanens bärande idé utan snarare mot hur någon av karaktärerna porträtteras i romanen. Särskilt vanligt är perspektivskifte för de elever som läst *Främlingen* och *Räddaren i nöden*. Båda romanerna har en homodiegetisk berättare som, trots detta, är tämligen svår att komma in på livet. Att utgå från någon av romanernas sekundära karaktärer kan vara ett sätt att dyrka upp de problematiska huvudkaraktärerna. I många fall fungerar nämligen huvudkaraktären som fokaliserat objekt.

Det leder oss in på den andra forskningsfrågan. Den handlade om hur elevernas texter fungerar berättartekniskt och hur de påverkas av att de utgår från en källtext. Frågan togs upp i kapitlet "Berättelsens byggstenar". Jag valde att huvudsakligen rikta in mig på karakterisering och fokalisering. Det framkom att direkt presentation med auktoritativ berättarröst är ovanligt vilket hänfördes till det faktum att eleverna utgått från modernare litteratur. Däremot är det vanligt att karaktärerna ger karakteriserande kommentarer. Ännu oftare förekommer olika typer av indirekt presentation. Handlingar och tal fungerar ofta karakteriserande. Karaktärernas yttre och miljö spelar dock mindre roll, förutom för dem som valt att skriva utifrån *Kvinnor och äppelträd*, vilket kan förklaras med att eleverna påverkats av källtexten. Ungefär en tredjedel av eleverna skapar egna karaktärer. Det allra vanligaste sättet att använda källtexten på är att låta en av dess sidokaraktärer bli huvudkaraktär (se resonemanget ovan om perspektivskifte). Det konstaterades att de teorier som ser karaktärer som funktioner är otillräckliga för att beskriva hur eleverna tar till sig och använder romanens karaktärer. I avsnittet om fokalisering var en observation att romanen eleverna haft som källtext spelar stor roll för fokaliseringen i novellerna. Att låta en av romanens sidofigurer agera intern fokalisator och huvudkaraktären fokaliserat objekt är ett vanligt tillvägagångssätt, antagligen för att på så vis komma åt huvudkaraktärens drivkrafter. Något olika ser det dock ut för de elever som haft *Mot fyren* och *Kvinnor och äppelträd* som källtexter. Den förstnämnda har multipel fokalisering men eleverna valde att använda intern fokalisering, förmodligen för att komma åtminstone en av karaktärerna nära. Den sistnämnda har skiftande fokalisering vilket också två av de elever som skrivit utifrån den har. Den tredje är externt fokaliserad men är en temporal transformation och alltså ganska långt från källtexten.

Respons togs upp i kapitlet "Respons i teori och praktik". Det konstaterades att det responsschema eleverna utgått från spelat stor roll för hur de utformat sin respons. Vidare visades att den responskategori som är mest företrädd är textreprise. Även globalt beröm, manifest läsarreaktion och textextern jämförelse förekommer förhållandevis flitigt i elevernas respons. Däremot finns inte speciellt mycket menings- och ordredigering. Det finns inte heller speci-

ellt mycket global assistans, något som beklagades. Jag hävdade också att god respons leder skribenten tillbaka till texten. Slutligen diskuterades responsgruppernas sociala funktion, vilken varit viktig för många elever.

Från verk till text?

”Den plurala eller demoniska texturen som skiljer texten från verket, kan föra med sig vittgående förändringar av läsakten just där monologismen tycks vara Lag” skriver Barthes ([1971] 1991, s. 384) i artikeln ”Från verk till text”. Litteraturläsning i skolsammanhang har traditionellt sett handlat om att läsa på ett bestämt sätt, stipulerat av lärare och läroböcker (se t.ex. Martinsson 1989; Ullström 2002). Ett nykritiskt förhållningssätt har varit dominerande; det har funnits *ett* rätt sätt att närma sig litteraturen och dess effekt har åsidosatts. Den synen på litteratur lever förmodligen kvar hos många lärare än i dag, trots receptionsteoriernas mer än fyrtioåriga historia, åtminstone när det gäller epokläsning (se t.ex. Molloy 2002; Bergman 2007). Man närmar sig Litteraturen med vördnad. Verken blir heliga skrifter vars upphovsmän upphöjs och tillbes. Kunskap *om* litteratur blir viktigare än kunskap *genom* litteratur. Det är ett problematiskt sätt att förhålla sig till litteratur och dess skapare. Det viktiga blir förpackningen i stället för innehållet, verket i stället för texten.

Den överdrivet ödmjuka hållningen verkar dock inte gälla när det handlar om läsning av hela romaner. Då är det i stället något slags subjektiv reception *in absurdum* där eleven alltid har rätt – *anything goes* – som genomsyrar litteratursamtalen (se t.ex. Olin-Scheller 2006; Årheim 2007). Elevernas tolkningar varken ifrågasätts eller problematiseras. Det handlar ofta om en flykt från text till liv. Inte heller det är ett fruktbart sätt att närma sig litteraturen. Litteraturen får gärna ge upphov till reflektioner om världen utanför bokens pärmar, men diskussionen måste bottna i litteraturen och återkomma till den. Ett synnerligen effektivt sätt att åstadkomma den rörelsen verkar vara att skriva derivativ litteratur. Elevernas skönlitterära skapande fungerar som ett samtal med traditionen. Verket blir Text, en väv vars trådar antingen för sig själva eller gemensamt leder till nya historier, nya samtal. Eleverna i min undersökning har inga synpunkter på att bryta sönder ett verk; de

har ingen överdriven respekt för det. Men om läraren har inställningen att litteraturen antingen endast ska sätta igång diskussioner om vad som rör sig i elevernas livsvärld eller att den förmedlar det evigt sanna, det rätta och det goda finns risken att även eleverna kommer att omhulda någon av de uppfattningarna och fjärmās från litteraturen i stället för att närma sig den.

Åter till Barthes ([1971] 1991, s. 385): "Författaren anses som fadern och ägaren till sitt verk; litteraturvetenskapen lär sig därför *respektera* manuskriptet och författarens deklarerade intentioner, alltmedan samhället söker en legal förbindelse mellan författare och verk". Upphovsrätten står stadigt stark. Något år innan sin död drev J.D. Salinger en rättsprocess mot svensken Fredrik Colting som skrivit en derivativ text med *Räddaren i nöden* som källtext. Författaren till vampyrromaner, Ann Rice, uppmanar fansen att skriva sina *egna* historier med *egna* karaktärer. "It upsets me terribly to even think about fan fiction with my characters", skriver hon och låter, paradoxalt nog, hävda att "[t]he characters are copyrighted" (Pugh 2005, s. 13). Det finns dock tendenser till en uppluckring av den rigida inställningen till litteraturens ägarskap. Unni Drougge tog hjälp av sina läsare för att färdigställa romanen *Karriärkvinnans dotter* som gavs ut sommaren 2011. I oktober 2011 var det meningen att J.K. Rowling och Warner Bros. skulle öppna hemsidan *Pottermore* med tidigare opublicerat material, men också fansens alster.¹ Rowling har insett att deltagarkulturen är en stark kraft och låter alltså fansen delta i utvidgningen av Potter-universumet.² Den senare hållningen borde även svensklärare i större utsträckning inta. De borde åtminstone förhålla sig till den. För eleverna, åtminstone i min studie, är den inställningen tämligen självklar.

Att göra upp med, eller åtminstone problematisera, skolans tradition av litteraturläsning innebär inte att man frånsäger litteraturen dess värde. Inte alls, snarare tvärtom. Det innebär emellertid att man förskjuter perspektivet från upphovsman och texten i sig

¹ I slutet av november 2011 fanns sajten dock fortfarande endast i betaversion.

² Man kan förstås ställa sig frågande till om satsningens syfte är att verkligen låta fansen komma till tals eller bara ytterligare ett sätt för Rowling att tjäna pengar; sajten sponsras av Sony.

till dess effekt, till läsaren.¹ Det vore väl på tiden. Men inte nog med det. Genom att betrakta verket som Text ser man inte romanen som en final produkt utan funderar också på hur dess universum, dess arkiv, kan utökas. Det litterära verket kan med ett sådant synsätt aldrig vara någons egendom och författaren kan inte betraktas som Geni utan som deltagare i ett pågående samtal.

Om skolskrivande

Alltför mycket av skrivandet i skolan har varit av reproduktiv karaktär där läraren är förmedlare av en traderad föreställning om skrivande, skriver Parmenius Swärd (2008, s. 229 f.) och efterfrågar i stället kreativa och estetiska läroprocesser som utmanar ”det egna jaget i förhållande till omvärlden” (232). Vad gäller skrivandet slår hon ett slag för *kreativt skrivande*, vilket inte ska förstås som ett expressivt skrivande där eleverna får skriva om det personliga och imtima utan om texter som kan bli bidrag i kunskapssituationen (234 f.).²

Det expressiva skrivandet tas även upp av Elmfeldt och Erixon (2007, s. 253). De påtalar faran med ett expressivt skrivande där djupt engagemang och ”påkallad intimitet” eftersträvas. Jag är benägen att hålla med. En risk med att använda skönlitterärt skrivande i undervisningen blir att eleverna känner sig tvungna att vända ut och in på sitt själliv för att vara tillräckligt personliga. Inte sällan kan man ana att huvudkaraktären är en idealiserad eller deformerad bild av skribenten själv. Det är inte alldeles säkert att det leder till ett spännande personporträtt. Om eleverna utgår från något, om de skriver derivativ litteratur, undviker man antagligen de värsta fallgroparna.³ Det är förstås vanskligt att säga men det verkar åtminstone som om endast någon enstaka elev i denna studie skrivit en Mary Sue. De allra flesta har utgått från befintliga karaktärer och de som skapat egna ser ut att ha försökt få dem att passa in i romanens kanon.

¹ Låt mig dock påpeka att jag inte ställer mig bakom de allra mest subjektiva teorierna om litteraturreception. Jag tror att mening skapas i det dialogiska mötet mellan text och läsare. Men texten är inte tom.

² Hon lägger alltså in mer i begreppet *kreativt skrivande* än brukligt. Kreativt skrivande brukar vara förbehållet skönlitterärt skrivande, eller åtminstone skrivande av skönlitterär art.

³ Inom fanfictionvärlden används emellertid begreppet *Mary Sue* om en historia där det är tydligt att huvudkaraktären är en idealiserad version av skribenten.

Det derivativa skrivandet verkar också göra eleverna uppmärksamma på att fokaliseringen spelar oerhört stor roll för hur en text kan uppfattas. Diskussioner av det slaget skulle kunna hjälpa eleverna att läsa de faktionstexter Årheims (2007) och Olin-Schellers (2006) läsare tror är sanna på ett nytt sätt. Det är dessutom en viktig insikt som skulle kunna användas i en vidare bemärkelse. Att den bild som framträder bestäms av vems perspektiv historien skildras ur gäller alla typer av texter, även t.ex. tidningsartiklar (se Fairclough 1992, s. 105-113).¹ Derivativt skrivande skulle kunna användas som utgångspunkt för diskussioner om makt, men även om språkets funktion och grammatik. Elevernas *critical literacy* kan på så vis övas.

Det kreativa skrivandet borde, menar jag, ha en starkare ställning i svenskundervisningen. Att skriva skönlitterärt, inte minst derivativ litteratur, kan hjälpa elever att få större medvetenhet om sig själva som skribenter. De tvingas reflektera över sina val och vilken stilnivå texten ska ha. En inte alltför vågad gissning är att de har nytta av det också i andra typer av textförfattande, även diskursivt skrivande.² De blir säkrare skribenter.

Därför är det synd att det kreativa skrivandet befinner sig i marginalen i Gy11. I ämnesbeskrivningen för *Svenska* nämns inte skönlitterärt skrivande överhuvudtaget. Det tas inte heller upp i någon av kursbeskrivningarna för *Svenska 1*, *2* eller *3*. Det skrivande som tas upp är av annan karaktär. Det finns ett progressionstänkande. I *Svenska 1* ska eleverna skriva argumenterande men också "texter för kommunikation, lärande och reflektion" (*Ämnesplaner Svenska* 2011). Det är inte helt enkelt att förstå vad som menas. I *Svenska 2* och *3* är det argumenterande och utredande texter, med ökande vetenskaplig precision, som gäller (*Ämnesplaner Svenska* 2011). Bilden av ett nyttobetonat skrivande framträder. Att det trycks så hårt på det argumentativa skrivandet skulle kunna ses som ett sätt att få eleverna att bli mer drivande, mer entreprenöriella. Med hjälp av slipade argument och vassa armbå-

¹ I kapitlet om intertextualitet diskuterar Fairclough diskursrepresentation i nyhetsrapportering. Vems perspektiv som återges (eller, med Genettes begrepp, utifrån vem historien fokaliseras) är av oerhört stor vikt för hur meddelandet ska tolkas.

² Den diskursiva texttypen beskrivs av Svensson (1995, s. 163) som "resonerande och analyserande texter som ger en sammanhängande bild av någon del av verkligheten".

gar kan man stärka sitt personliga varumärke.¹ I examensmålen för alla nationella gymnasieprogram betonas entreprenörskap vilket beskrivs som ”både att driva och starta företag, och att vara kreativ, ta initiativ, se möjligheter och lösa problem” (*Gymnasieskola 2011*). Det är problematiskt när utbildningen styrs av politiska intressen. Det är det också att man tar ett begrepp från ett område och fyller det med nytt innehåll. *Kreativitet* i denna nyliberala anda har ganska lite att göra med kreativitet inom de sköna konsterna. Något märkligt är också att trots de fagra orden om kreativitet lyser skrivningar om estetiska arbetsformer med sin frånvaro i ämnes- och kursbeskrivningarna för *Svenska*.

Symptomatiskt är väl också att *Litterär gestaltning*, ett ämne för dem som ville fördjupa sig i skönlitterärt skrivande, försvunnit och numera ingår i ämnet *Skrivande*. Det verkar i och för sig vara ett intressant ämne, men det skönlitterära skrivandet har knappast högsta prioritet. I beskrivningen av innehållet kan man läsa att det ska ingå ”[s]kriftlig framställning av olika slags texter, med fokus på informerande, berättande och argumenterande journalistiska texter, och av skönlitterära texter av olika slag” (*Ämnesplaner Svenska 2011*). Skönlitterärt skrivande finns förstås med, men om man läser betygskriterierna kan man ana att det är de journalistiska texttyperna som är i fokus. För betyget A ska texterna vara ”sammanhängande och begripliga, **väl**disponerade samt anpassade till syfte, mottagare och kommunikationssituation”. Språket ska vara ”träffsäkert, **klart och** varierat och genomgående **väl**formulerat” (*Ämnesplaner Svenska 2011*). Man kan fråga sig hur en experimentell text där skribenten lekt med skriftspråkets normer skulle bedömas.

Jag ser det som ett problem att skrivandet har så mycket av nyttokaraktär över sig i Gy11. Svenskämnet borde kunna vara också ett estetiskt ämne där eget skapande av olika slag har en självklar plats, inte minst för att stimulera elevernas kreativitet (i traditionell mening). Min undersökning visar också att estetiska arbetsformer inte bara behöver vara ett lustfyllt inslag i svenskundervisningen utan att det också finns en tydlig och viktig nyttoaspekt. Den borde betonas starkare.

¹ För en diskussion om en alltmer individanpassad inriktning inom skolan sedan 90-talet se Hansson (2011, s. 36 f.).

Den undflyende responsen

Med risk för att trampa på ömma tår måste jag ändå säga att jag inte alls är övertygad om responsgruppernas så självklara plats i svenskämnet. Under min nio år som lärare har jag på olika sätt försökt finna en form som passar, mest kanske för att jag upplevt det som något som förväntats av mig. Misslyckanden där eleverna endast betyder textens förtjänster har fått mig att börja arbeta med responsscheman. Men risken är att responsen endast blir en analys, att eleverna går igenom fråga efter fråga utan att ge några tips överhuvudtaget. Närmare en tredjedel av eleverna i min undersökning ger ingen assistans på de globala nivåerna. Jag är naturligtvis inte ensam om att ha stött på svårigheter i samband med responsarbete. Så här skriver *creative writing*-läraren och forskaren Amy Sage Webb (2005, s. 181):

Students might know about plot, character, narration, and dialogue, but beyond their own personal likes or dislikes, they struggle to determine which element bears mention with regard to a particular story. Beyond that basic checklist of the fictional, poetic, or dramatic elements around which nearly every creative writing textbook is structured, students need to be taught how to find paths toward discussion of the larger philosophical issues that give rise to a story's, poem's, essay's, or play's purpose and meaning.

Textrepolis räcker inte med andra ord. Men Webbs drömscenario är oerhört svårt att nå. De gångerna responsgruppsarbete har fungerat bäst för mig som lärare är när jag undervisar grupper i *Litterär gestaltning*, ett ämne eleverna aktivt söker sig till eftersom de vill förbättra sitt skrivande. Det tar emellertid lång tid innan eleverna känner sig trygga i gruppen, innan de vågar ställa frågor till texterna, innan de vågar blotta sig själva så mycket att de klarar av att både ge och ta kritik. Frågan är om vi har den tiden i svenskämnet. Stoffträngseln ställer stora krav.

Texter måste självfallet bearbetas, men det måste kunna ske på olika sätt. Det behöver inte nödvändigtvis göras i påtvingade grupper. Den egna bearbetningen eller informella responsgrupper borde ofta kunna fungera minst lika bra. Annars är risken stor att uppgif-

ten blir det som Berge (1988, s. 50) kallar en strategisk handling, något som görs utan inre motivation för att uppnå ett mål, i det här fallet att tillfredsställa läraren. För att handlingen ska bli kommunikativ krävs att eleverna förstår syftet och drivs av en vilja att utvecklas. Det kan man, om man låter det ta tid, uppnå i klasser med ytterst välmotiverade elever, särskilt om de själva valt ämnet, t.ex. *Litterär gestaltning*.

Att eleverna i min undersökning trots allt ger fler kommentarer om texternas innehåll än form är ändå glädjande. Det är mer global respons än lokal. Det kan ses i ljuset av Bergman-Claesons (2003) studie *Tre lärare – tre världar: Lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*. Det visar sig att alla undersökningens tre lärare ger mer textkommentarer om form än innehåll. En av lärarna ger tre gånger så mycket respons på formen. Vad de alla tre kommenterar allra mest är textens yta, d.v.s. typografi, stavning, skiljetecken m.m. (53). Mönstret återkommer även i Kronholm-Cederbergs (2009) studie. En klar majoritet av lärarkommentarerna är på de lokala nivåerna. Lärarna rättar snarare än ger respons.

Frågan om responsens effektivitet kvarstår dock. Det viktiga torde trots allt inte vara *att* man ger respons på innehållet utan *hur* man gör det. Vad som däremot verkar spela stor roll för många av eleverna är responsgruppernas sociala funktion. Även om responsen i sig kanske inte varit till så stor hjälp för flera av eleverna har det faktum att de tillhört en diskursgemenskap varit positivt, förmodligen också för deras texter. De har diskuterat och tillsammans skapat mening.

Resonemanget ovan tydliggör förhoppningsvis den kluvna inställning jag har till responsgruppsarbete. Å ena sidan tar det mycket tid och kraft och det är svårt att säga huruvida responsen verkligen hjälper skribenterna framåt. Å andra sidan verkar många elever trivas med att ingå i responsgrupper vilket antagligen inverkar gynnsamt på deras texter.

Denna dubbelhet är förstås viktig att ha i bakhuvudet vid planeringen av undervisningsförelöpp.

Förslag till fortsatt forskning

Min uppsats behandlar derivativt skrivande. Från början ville jag studera fanfiction, men efter hand insåg jag att det skulle bli svårt att genomföra ett sådant projekt eftersom det skulle kräva att man gjorde eleverna till fans. Jag valde också att använda kanoniserad litteratur. Min undersökning är alltså inspirerad av fanfiction, men det vore intressant att beforska ett undervisningsprojekt där fanfiction är ett ännu större inslag. Olin-Scheller (2006) vill ha in elevernas texter i klassrummet. Elevernas egna val skulle med fördel kunna användas i ett fanfictionprojekt. Inte minst skulle det vara intressant att i ett sådant projekt låta eleverna skriva respons på nätet för att se hur responsen skiljer sig från respons i grupper.

Elmfeldt och Erixon (2007) undersöker hur elevers skrivande påverkas av det nya medielandskapet. En idé skulle kunna vara att undersöka vad som sker i ett projekt där elever får använda ny medieteknologi för att både läsa och skapa själva. Exempelvis skulle man kunna utgå från romaner i läsplatteformat. Eleverna läser, men använder också tekniken för att lägga in bilder, texter, videor o.s.v. Det är ett sätt att verkligen dekonstruera verket. Metaforerna "scribbling in the margins" (Jenkins 1992) och "palimpsest" (Genette [1982] 1997) kan få bokstavlig betydelse; man tar sig in i verket och blir en del av det på ett nytt sätt. Man skapar Text.

Slutligen

I inledningen skriver jag att uppsatsen också har en explorativ ansats då jag undersöker huruvida det derivativa skrivandet kan vara en fungerande metod i svenskundervisningen. Redovisningen av undersökningen visar, antar jag, att det derivativa skrivandet kan vara ett bra sätt att komma romankaraktärer nära, att det kan erbjuda alternativa perspektiv, att det tvingar eleverna att bli reflexiva i sättet att se på sitt eget skrivande.

I en tid då skolan (alltid i singular) fått klä skott för hur samhälleliga förändringar påverkat hela vår tillvaro, en tid av prov- och mätbarhetsiver, av en skoldebatt präglad av eländesbeskrivningar, behövs motbilder som visar att allt inte var bättre förr och att det finns anledning att se framtiden an med viss tillförsikt. Jag vill gärna se denna uppsats som en sådan motbild.

REFERENSER

- Ahndoril, Alexander (2007). *Regissören*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Ambjörnsson, Fanny (2004). *I en klass för sig*. Diss. Stockholm: Ordfront förlag.
- Auerbach, Erich ([1946] 1999). *Mimesis. Verklighetsframställningen i den västerländska litteraturen*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Austen, Jane ([1816] 1996). *Emma*. Stockholm: Forum.
- Babel* (2010). SVT 15/4. <http://www.svt.se/babel> [2010-04-20].
- Bachtin, Michail (1997). Frågan om talgenrer. I: Eva Hættner Aurelius & Thomas Götselius (red.) *Genreteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Bachtin, Michail (1999). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minnesota: The Minnesota University Press.
- Bachtin, Michail (2004). Epic and Novel. Toward a Methodology for the Study of the Novel. I: Michael Holquist (red.) *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bacon-Smith, Camille (1992). *Enterprising Women: Television Fandom and the Creation of Popular Myth*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bakhtiari, Marjaneh (2006). *Kalla det vad fan du vill*. Stockholm: Ordfront förlag.
- Bal, Mieke ([1985] 1997). *Narratology. Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto: University of Toronto Press.
- Barth, John (1967). The Literature of Exhaustion. *Atlantic Monthly*. August 1967.
- Barthes, Roland ([1964] 1991). Strukturalistisk aktivitet. I: Claes Entzenberg & Cecilia Hansson (red.) *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 2*. Lund: Studentlitteratur.
- Barthes, Roland ([1971] 1991). Från verk till text. I: Claes Entzenberg & Cecilia Hansson (red.) *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 2*. Lund: Studentlitteratur.

- Barthes, Roland (1974). *S/Z*. New York: Hill and Gang.
- Barthes, Roland (1981). *Theory of the Text*. I: Robert Young (red.) *Untying the text*. London: Routledge.
- Berge, Kjell Lars (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: LNU/Cappelens Forlag.
- Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svensk-undervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö: Malmö högskola.
- Bergman-Claeson, Görel (2003). *Tre lärare – tre världar: Lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*. Rapport 2003:1. Uppsala: Uppsala universitet.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998). *Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Vol 5. Nr 1.
- Black, Rebecca W. (2005). Access and affiliation: The literacy and composition practices of English-language learners in an online fanfiction community. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 49:2, s. 118-128.
- Black, Rebecca W. (2006). Language, Culture and Identity in Online Fanfiction. *E-learning and Digital Media*. Vol. 3. Nr 2, s. 170-184. <http://dx.doi.org/10.2304/elea.2006.3.2.170> [2009-05-22].
- Bloom, Harold ([1973] 1991). Ångesten för inflytande. I: Claes Entzenberg & Cecilia Hansson (red.) *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 2*. Lund: Studentlitteratur.
- Blückert, Ann (2010). *Juridiska – ett nytt språk? En studie av juridikstudenters språkliga inskolning*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Blåsjo, Mona (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Diss. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Booth, Wayne ([1961] 1991). *The Rhetoric of Fiction*. London: Penguin.
- Borges, Jorge Luis (1995). Pierre Menard, författare till Don Quijote. I: *Fiktioner*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Boye, Karin ([1940] 2003). *Kallocain*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Brooks, Peter ([1984] 1992). *Reading for the Plot. Design and Intention in Narrative*. Cambridge, Mass: Harvard Univ. Press.
- Busse, Kristina & Hellekson, Karen (red.) *Fan Fiction and Fan Communities in the Age of the Internet*. Jefferson, North Carolina & London: McFarland & Company, Inc., Publishers.
- Camus, Albert ([1942] 2001). *Myten om Sisufos*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Camus, Albert ([1942] 2009). *Främlingen*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.

- Chander, Anupam och Sunder, Madhavi (2007). Everyone's a Superhero: A Cultural Theory of 'Mary Sue' Fan Fiction as Fair Use. *California Law Review*. Vol. 95. 2007; UC Davis Legal Studies Research Paper Nr. 110, s. 597-626. <http://ssrn.com/abstract=984919> [2009-05-30].
- Chatman, Seymour (1978). *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*. Ithaca: Cornell University Press.
- Chatman, Seymour (1993). *Reading Narrative Fiction*. New York: Macmillan.
- Dawson, Paul (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. London & New York: Routledge.
- Derecho, Abigail (2006). Archontic Literature. A Definition, a History, and Several Theories of Fan Fiction. I: Kristina Busse & Karen Hellekson (red.) *Fan Fiction and Fan Communities in the Age of the Internet*. Jefferson, North Carolina & London: McFarland & Company, Inc., Publishers.
- Derrida, Jacques (1996). *Archive Fever. A Freudian Impression*. Chicago: University of Chicago Press.
- Einarsson, Jan (2004). *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekman, Kerstin (2009). *Mordets praktik*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Eliot, T.S. ([1919] 1975). Tradition and the Individual Talent. I: Frank Kermode (red.) *Selected Prose of T.S. Eliot*. Orlando: Harcourt Inc.
- Elmfeldt, Johan & Erixon, Per-Olof (2007). *Skrift i rörelse. Om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*. Stockholm/Stehag: Bruno Östlings bokförlag Symposium.
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fangen, Katrine (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Faulkner, William ([1930] 1987). *As I Lay Dying*. New York: Vintage Books.
- Fitzgerald, F. Scott ([1926] 1989). *The Great Gatsby*. London: Penguin Books.
- Forslid, Torbjörn & Ohlsson, Anders (2009). *Fenomenet Björn Ranelid*. Malmö: Roos & Tegnér.
- Genette, Gérard ([1972] 1980) *Narrative Discourse: An Essay in Method*. Ithaca: Cornell University Press.
- Genette, Gérard ([1979] 1997). Introduktion till arketexten. I: Eva Hættner Aurelius & Thomas Götselius (red.) *Genreteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Genette, Gérard ([1982] 1997). *Palimpsests. Literature in the Second Degree*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Genette, Gérard ([1987] 1997). *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Genette, Gérard (1988). *Narrative Discourse Revisited*. Ithaka: Cornell University Press.

- Gustafsson, Lars (1969). Om litteraturens rumslighet. I: *Utopier och andra essäer om "dikt" och "liv"*. Stockholm: Norstedts.
- Gymnasieskola 2011 (2011). Stockholm: Skolverket.
- Hansson, Fredrik (2008). *Tala om text. Om gymnasieelevers metaspråk i gruppssamtal*. Lic. Malmö: Malmö högskola.
- Hansson, Fredrik (2011). *På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. Diss. Malmö: Malmö högskola.
- Hattie, John & Timperley, Helen (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 2007; 77; 81, s. 81-112.
- Herman, David (1999). Introduction: Narratologies. I: David Herman (red.) *Narratologies: New Perspectives on Narrative Analysis*. Columbus: Ohio State University Press.
- Hesse, Hermann ([1927] 2005). *Stäppvargen*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Hillocks, George (1987). Synthesis of Research on Teaching Writing. *Educational Leadership: Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development*. Vol. 44. Nr 8, s. 71-82.
- Hills, Matt (2002). *Fan Cultures*. London: Routledge.
- Holmberg, Claes-Göran & Ohlsson, Anders (1999). *Epikanalys: En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Irving, John ([1976] 1996). *Garp och hans värld*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Jenkins, Henry (1992) *Textual Poachers. Television Fans and Participatory Culture*. London: Routledge.
- Johansson, Anna (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Kaplan, Deborah (2006). Construction of Fan Fiction Character Through Narrative. I: Kristina Busse & Karen Hellekson (red.) *Fan Fiction and Fan Communities in the Age of the Internet*. Jefferson, North Carolina & London: McFarland & Company, Inc., Publishers.
- Karpovich, Angelina I. (2006). The Audience as Editor: The Role of Beta Readers in Online Fan Fiction Communities. I: Kristina Busse & Karen Hellekson (red.) *Fan Fiction and Fan Communities in the Age of the Internet*. Jefferson, North Carolina & London: McFarland & Company, Inc., Publishers.
- Kjørup, Søren (1999). *Människovetenskaperna. Problem och traditioner i humanioras vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Kristeva, Julia ([1966] 1989). Word, Dialogue and Novel. I: Toril Moi (red.) *The Kristeva Reader*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.

- Kronholm-Cederberg, Annette (2009). *Skolans responskultur som skriftspråkspraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Diss. Åbo: Åbo University Press.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Kent (1995). *Den skrivande människan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lejeune, Philippe ([1975] 1982). The Autobiographical Contract. I: Tzvetan Todorov (red.) *French Literary Theory Today: A Reader*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littau, Karin (2006). *Theories of Reading. Books, Bodies and Bibliomania*. Cambridge & Malden: Polity Press.
- Littleton, Chad (2011). *The Role of Feedback in Two Fanfiction Writing Groups*. Diss. Dspace at Indiana University of Pennsylvania.
<http://hdl.handle.net/2069/39> [2011-08-16].
- Lodge, David (1992). *The Art of Fiction*. London: Penguin Books.
- Løkensgard Hoel, Torlaug (2001). *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Lönnaeus, Olle (2011-09-07). Mer matte ska rädda Sverige. *Sydsvenska Dagbladet*.
- Madsen, Jens (1999). *Det groteske og postmodernismen. Halvfemsernes forudsætninger*. Opubl. specialeafhandling. Köpenhamn: Københavns Universitet.
- Magnusson, Petra (2011). *Läsning i ny tid. Pappersburen skrift i ett multimodalt perspektiv*. Lic. Malmö: Malmö högskola.
- Malmsten, Bodil (1995). *Den dagen kastanjerna slår ut är jag långt härifrån*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Marklund, Liza (2000). *Gömda*. Stockholm: Piratförlaget.
- Martinson, Moa ([1933] 1996). *Kvinnor och äppelträd*. Stockholm: Natur och kultur.
- Martinsson, Bengt-Göran (1989). *Tradition och betydelse. Om selection, legitimering och reproduction av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865-1968*. Diss. Linköping: Linköpings universitet Tema Kommunikation.
- Molloy, Gunilla (2002). *Läraren Litteraturen Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Diss. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Myers, David G. (2006). *The Elephants Teach. Creative Writing Since 1880*. Chicago: University of Chicago Press.
- Norstedts svenska ordbok (2003). Stockholm: Språkdata och Norstedts ordbok.

- Nünning, Ansgar (2003). Narratology or Naratologies? Taking Stock of Recent Developments, Critique and Modest Proposals for the Usage of the Term. I: Tom Kindt & Hans-Harald Müller (red.) *Narratologia: What Is Narratology?: Questions and Answers Regarding the Status of a Theory*. Berlin & New York: Walter de Gruyter.
- Nystrand, Martin (1989). A Social-interactive Model of Writing. *Written Communication*. Vol. 6, s. 66 -85.
- Nyström, Catharina (2000). *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Ohlsson, Bengt (2005). *Gregorius*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Olin-Scheller, Christina (2006). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet.
- Olin-Scheller, Christina & Wikström, Patrik (2010). *Författande fans. Om fanfiction och elevers literacyutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, Anders (1998). Intertextualitet, komparation och reception. I: Staffan Bergsten (red.) *Litteraturvetenskap: en inledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson Jers, Cecilia (2010). *Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos*. Diss. Malmö: Malmö högskola.
- Parmenius Swärd, Suzanne (2008). *Skrivande som handling och möte - gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Diss. Malmö: Malmö högskola.
- Parrish, Juli J. (2007). *Inventing a Universe. Reading and Writing Internet Fan Fiction*. Diss.
<http://etd.library.pitt.edu/ETD/available/etd-08072007-170133/unrestricted/Parrish2007.pdf> [2010-05-15].
- Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Phillips, Louise & Winther Jørgensen, Marianne (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Pier, John (2003). On the Semiotic Parameters of Narrative: A Critique of Story and Discourse. I: Tom Kindt & Hans-Harald Müller (red.) *Narratologia: What Is Narratology?: Questions and Answers Regarding the Status of a Theory*. Berlin & New York: Walter de Gruyter.
- Pier, John (2008). After This, Therefore Because of This. I: John Pier & José Ángel García Landa (red.) *Theorizing Narrativity*. Berlin: Walter de Gruyter.
- PIRLS 2006. *Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen* (2007). Stockholm: Statens skolverk.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1756> [2011-09-21].

- Prince, Gerald (2003). Surveying Narratology. I: Tom Kindt & Hans-Harald Müller (red.) *Narratologia: What Is Narratology?: Questions and Answers Regarding the Status of a Theory*. Berlin & New York: Walter de Gruyter.
- Pugh, Sheenagh (2005). *The Democratic Genre. Fan Fiction in a Literary Context*. Seren: Bridgend.
- Randall, Alice (2002). *The Wind Done Gone*. New York: Mariner Books.
- Rhys, Jean ([1966] 2000). *Wide Sargasso Sea*. London: Penguin Classics.
- Riffaterre, Michael ([1978] 1991). Det referentiella felslutet. I: Claes Entzenberg & Cecilia Hansson (red.) *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 2*. Lund: Studentlitteratur.
- Rimmon-Kenan, Shlomith (1983). *Narrative Fiction. Contemporary Poetics*. London: Routledge.
- Rommetveit, Ragnar (1974). *On Message Structure: A Framework for the Study of Language and Communication*. London: John Wiley.
- Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap - Resultaten i koncentration (2010). Stockholm: Statens skolverk.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2473> [2011-09-21].
- Salinger, Jerome D. ([1951] 2006). *Räddaren i nöden*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Sarrimo, Cristine (2009). Maja Lundgren versus Lars Norén. Det offentliga samtalets mekanismer. I: Torbjörn Forslid & Anders Ohlsson (red.) *Litteraturens offentligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Simmons, Jay (2003). Responders are Taught, Not Born. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 46: 8, s. 684-693.
- Stasi, Mafalda (2006). The Toy Soldiers from Leeds: The Slash Palimpsest. I: Kristina Busse & Karen Hellekson (red.) *Fan Fiction and Fan Communities in the Age of the Internet*. Jefferson, North Carolina & London: McFarland & Company, Inc., Publishers.
- Stridsberg, Sara (2010). *Darling River*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Styslinger, Mary E. (1999). Mars and Venus in My Classroom: Men Go to Their Caves and Women Talk During Peer Revision. *English Journal* Vol. 88. Nr 3, s. 50-56.
- Svensson, Jan (1995). Den diskursiva texten. I: Claes-Göran Holmberg & Jan Svensson (red.) *Medietexter och medietolkningar*. Nora: Doxa.
- Swift, Graham (1996). *Last Orders*. London: Picador.
- Söderberg, Hjalmar ([1905] 2004). *Doktor Glas*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.

- Söderling, Maria (2011). *Att sätta erfarenheter i rörelse. En undersökning av hur elever i år 7 läser film och hur svenskundervisningen kan förvalta deras filmläsning*. Lic. Malmö: Malmö högskola.
- Thomas, Bronwen (2011). What is Fanfiction and Why Are People Saying Such Nice Things about It? *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*. Vol. 3, s. 1-24.
- Todorov, Tzvetan ([1968] 1991). Berättelsens grammatik. I: Claes Entzenberg & Cecilia Hansson (red.) *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 2*. Lund: Studentlitteratur.
- Torell, Örjan (1998). Kreativt skrivande och litterär begreppsutveckling. I: Stig Bäckman et al. (red.) *Litteraturredaktik. Texter om litterär kompetens och lyrik i skolan*. Härnösand: Institutionen för kultur och humaniora. Rapport nr 8.
- Ullström, Sten-Olof (2002). *Likt och olik. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet*. Diss. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.
- Webb, Amy Sage (2005). How To Avoid Workshop Dilemmas: The Use of Myth to Teach Writerly Concepts. I: Anna Leahy (red.) *Power and Identity in the Creative Writing Classroom: The Authority Project*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Westman, Maria (2009). *Skriftpraktiker i gymnasieskolan: Bygg- och omvårdnadselever skriver*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Witte, Stephen (1987). Pre-Text and Composing. *College Composition and Communication*. Vol. 38. Nr 4, s. 397-425.
- Woolf, Virginia ([1927] 2007). *Mot fyren*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Årheim, Annette (2007). *När realismen blir orealistisk. Litteraturens "sanna historier" och unga läsares tolkningsstrategier*. Diss. Växjö: Växjö University Press.
- Ämnesplaner Svenska (2011).
<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/sve?subjectCode=SVE> [2011-10-03].

Bilaga 1

Några frågor att ställa vid läsningen

Den första frågan man kan ställa sig är vilket helhetsintryck texten ger. Ta sedan fram textens förtjänster. Vad är bra? Varför? Därefter tar ni upp brister. Gå från det stora till det lilla, från helhet till detaljer.

1. **Helhetsintrycket** – Fungerar novellen? Varför/varför inte?
2. **Det derivativa** – Hur har författaren valt att använda romanen? Hur används romanens *kanon*? Har författaren valt att lämna *kanon*?
3. **Genre** – Vilken genre har författaren valt? Passar det historien?
4. **Karaktärerna** - Är personerna rättvist porträtterade, dvs. stämmer de överens med hur de porträtteras i boken? Karaktärsvåldtäkt? Hur lär man känna karaktärerna, showing eller telling?
5. **Konflikter** – Vilka konflikter finns? Kan du urskilja någon huvudkonflikt?
6. **Perspektiv** – Vem berättar historien? Samma som i romanen eller någon annan karaktär? Vilken konsekvens får det för stilen?
7. **Struktur** - Hur är texten uppbyggd? Sker någon upptrappning, dvs intensifieras och ökar spänningen i stil med dramaturgins berättelsekurva? Finns det någon *rörelse* i texten? Kommer händelserna i rätt följd eller bör de omformas? Finns det något klimax? Borde det göra det?

8. **Stilen** - Vilken stil använder författaren? Samma som i romanen eller en egen stil? Hur fungerar den? Finns det felaktiga faktamässiga detaljer som skämmer texten? Anakronismer?
9. **Språket** - Finns det några uppenbara grammatiska fel? Hittar du några inkonsekventa tempusväxlingar? Leder texten av för många adjektiv? Klichéaktigt metaforbruk? Stav- och skrivfel?

Det allra viktigaste är förstås själva grundkänslan inför texten: huvudintrycket. Dessutom: hur kan texten förbättras?

Bilaga 2

Uppgiften

Derivativ litteratur kan innebära olika saker. Det enda ni har att förhålla er till är att se till att vara så trogna källtexten som möjligt. Det ska vara uppenbart vilken roman novellen baseras på. Undvik karaktärsvåldtäkter och Mary Sue-historier.

Novellen ni skriver ska bli 3-5 sidor lång (med 1,5 radavstånd).

Exempel på vad man kan göra:

Skriva utifrån en sekundär karaktärs perspektiv (jmf. *Gregorius*).

Fylla i textens tomma platser – sådant som inte sägs, som man får läsa mellan raderna.

Expandera tiden för att få reda på vad som hänt tidigare, bakgrund. Även framtid för att skildra karaktärernas vidare öden.

Stanna upp ett skeende – och fylla i tomrummet.

Genrebyte – t.ex. att skifta fokus från storyn till karaktärernas relationer. På så vis ändrar man tolkningsförutsättningarna.

Man kan sätta in karaktärerna i en annan kontext, t.ex. nutid.

Man kan skapa en eller flera egna karaktärer (OC).

Och så vidare.

Tips:

Använd samma miljö. Skriv en historia som skulle kunna inträffa i den kontexten. Undvik anakronismer.

Var rättvis mot karaktärerna. Det är inte säkert att det blir bra om man slaviskt försöker efterlikna stilen. Istället kan man, liksom Bengt Ohlsson, utnyttja författarens beskrivningar av en karaktär. (I *Doktor Glas* kan man läsa att pastor Gregorius är pratig. Det tar Bengt Ohlsson fasta på.)

Bilaga 3

Tabeller

Tabell 2. Kategorifördelning av undergenrer.

	Transformation	Mimetisk ombildning	Imitation
Perspektivskifte	12	5	3
Saknad/fryst scen	-	2	2
Utökad tid	2	2	-
AU	4	1	-

Tabell 3. Novellernas kategorier.

	Transformation	Mimetisk ombildning	Imitation
<i>Främlingen</i>	8	3	-
<i>Kallocaïn</i>	2	1	1
<i>Kvinnor och äppelträd</i>	1	1	1
<i>Mot fyren</i>	1	2	-
<i>Räddaren i nöden</i>	2	3	1
<i>Stäppvargen</i>	1	-	1

Tabell 4. Novellernas undergenrer.

	Perspektivskifte	Saknad/fryst scen	Utökad tid	AU
<i>Främlingen</i> *	8	-	3	1
<i>Kallocaïn</i> *	3	-	-	2
<i>Kvinnor och äppelträd</i>	-	2	-	1
<i>Mot fyren</i>	2	-	1	-
<i>Räddaren i nöden</i> *	6	1	-	-
<i>Stäppvargen</i>	1	-	-	1
* Novellerna kan tillhöra fler än en undergenre				

Tabell 5. Könsfördelning kategorier.

	Flickor	Pojkar
Transformation	10	5
Mimetisk ombildning	7	3
Imitation	2	2

Tabell 6. Könsfördelning undergenrer.

	Flickor	Pojkar
Perspektivskifte	12	8
Saknad/fryst scen	4	-
Utökad tid	4	-
AU	1	4

Malmö Studies in Educational Sciences: Licentiate Dissertation Series

Licentiate Dissertations in Education

Editor: Lena Holmberg (until April 4, 2007)

Editor: Feiwei Kupferberg (from April 5, 2007)

&

Licentiate Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér (until June 30, 2008)

Editor: Johan Elmfeldt (from July 1, 2008 until May 31, 2011)

Editor: Cecilia Olsson Jers (from June 1, 2011)

1. Öhman-Gullberg, Lisa: Movere. Att sätta kunskap i rörelse. 2006.
2. Lutz, Kristian: Konstruktionen av det avvikande förskolebarnet. 2006.
3. Horck, Jan: A mixed crew complement. 2006.
4. Economou, Catarina: Gymnasieämnet Svenska som andraspråk – behövs det? 2007.
5. Christensen, Jonas. Företagsekonomi och ekonomiska studier i Litauen. Om ett universitetsämnes konstituering. 2007.
6. Schenker, Katarina. Perspektiv på ökad tillgänglighet inom högre utbildning – med hjälp av digitala verktyg. 2007.
7. Holmgren, Barbro. Svensklärares arbete. Om villkor för gymnasieskolans svenskämne. 2008.
8. Hansson, Fredrik: Tala om text. Om gymnasieelevers metaspråk i gruppsamtal. 2008.
9. Amhag, Lisbeth. Potentialen och rösterna i nätbaserade dialoger. Dialogiska och medierande redskap för lärande. 2009.
10. Jonasson, Kalle. Klungan och barndomens sociala rum – Socialt gränsarbete och figurationer i rastfotbollen. 2010.
11. Welwert, Gunnilla. "Bilderna påminner mig om mig själv". En studie om ungdomar och deras bilder i två olika miljöer. 2010.
12. Dahl, Christoffer. Ett annorlunda brus. Ett läromedels litteraturförmedling i spänningsfältet mellan tradition och förnyelse. 2010.
13. Lundström, Mats. Vetenskap eller pseudovetenskap? En studie om elevers uppfattningar om naturvetenskap, pseudovetenskap och tillförlitlighet. 2010.
14. Lansheim, Birgitta. Förståelser av uppdraget specialpedagog. Blivande och nyblivna specialpedagogers yrkeslivsberättelser. 2010.
15. Kouns, Maria. Inga IG i Kemi A! En språkdidaktisk studie av en kemilärares undervisningsstrategier i en gymnasieklass med elever med svenska som andra språk. 2010.
16. Skans, Anders. En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken. 2011.
17. Lelinge, Balli. Klassråd – ett socialt rum för demokrati och utbildning. Om skola och barndom i förändring. 2011.

18. Bringéus, Eva. När känslorna får styra. Om litteraturläsning i en mångkulturell gymnasieklass. 2011.
19. Källström, Lisa. Berättelser om en röd stuga. Föreställningar om en idyll ur ett svensksdidaktiskt perspektiv. 2011.
20. Magnusson, Petra. Läsning i ny tid. Pappersburen skrift i ett multimodalt perspektiv. 2011.
21. Westlund, Kristina. Pedagogers arbete med förskolebarns inflytande. 2011.
22. Thörnqvist, Petter. Heder på schemat. En didaktisk studie av hederskultur i svensk ungdomslitteratur. 2011.
23. Waltå Lilja, Katrin. Läroböcker i svenska? En studie av ett läromedel för yrkesförberedande gymnasieprogram och dess modelläsare. 2011.
24. Söderling, Maria. Att sätta erfarenheter i rörelse. En undersökning av hur elever i år 7 läser film och hur svenskundervisningen kan förvalta deras filmläsning. 2011.
25. Sjögren, Stella. Att säga tulipanaros... Svensklärares arbete och lärarutbildningens relevans för arbetet som svensklärare sett ur ett professionsperspektiv. 2012.
26. Thelander, Maria. Om fostran i förskoleklass. 2012.
27. Malmström, Martin. Tillbaka till texten. Derivatvt skrivande i en svensk gymnasieklass. 2012.

Läsförståelsen minskar bland svenska elever. Intresset för läsning är på nedgång. Samtidigt: på internet spirar undergroundkulturen fanfiction. Ungdomar både läser och skriver skönlitterära texter, fjärran från en skolkontext.

Hur kan skolan ta till vara den läsning och det skrivande som många elever sysslar med på sin fritid? Genom att analysera elevers skönlitterära texter och den respons de ger till varandra ger Martin Malmström inspiration till vidare arbete i svenskämnesklassrum.

Tillbaka till texten handlar om skrivande och läsning i gymnasieskolan. Med inspiration från fanfiction fick eleverna läsa romaner, vilka sedan gav upphov till egna noveller. De gav också muntlig och skriftlig respons på varandras texter och reflekterade dessutom skriftligt över projektet.

Undersökningen visar att kreativt skrivande mycket väl skulle kunna ha en framskjuten plats i svenskämnet. Elevernas skrivande utvecklas, särskilt om de får reflektera över det. De tvingas förhålla sig till stil, såväl i den egna texten som den roman de utgått från. Att skriva utifrån en roman fördjupar också elevernas läsning av romanen. För att öka förståelsen för karaktärerna, inte minst huvudkaraktären, bytte många elever perspektiv och skildrade händelserna ur en annan karaktärs perspektiv än i romanen. Att byta perspektiv är ett sätt att se historien ur en annan synvinkel, vilket kan öka elevernas empati.

Undersökningen visar också att det krävs mycket arbete för att kamratrespons ska bli effektiv.

Tillbaka till texten vänder sig till forskare, lärare och andra som är intresserade av läsning och skrivande i skolan.

ISBN/ISSN 978-91-86295-23-3 / 1653-6037

MALMÖ HÖGSKOLA
205 06 MALMÖ, SWEDEN
WWW.MAH.SE