

Vägska. Om möjliga framtider i noveller för unga läsare

Jonas Asklund

Abstract

Få litterära genrer förhåller sig så tydligt till framtiden som just novellen. I den genreteoretiska diskussionen framhävs ofta hur vanligt det är att de korta berättelserna kretsar kring de vägval den enskilda människan måste göra när hon ställs inför en ofta ganska osäker framtid (May 2004; Winther 2004). Inte sällan lämnar novellens avslutande scener läsaren med intrycket av ett öppet slut; det är alltså inte helt säkert vilken väg som berättelsens huvudperson väljer att slå in på och hur det kommer att gå.

I det här bidraget tar jag min utgångspunkt i den teoretiska diskussionen om genrens förhållande till det oavslutade och osäkra för att försöka ringa in barn- och ungdomsnovellens didaktiska potential (jfr. Alkestrand 2016; Sønneland 2019; Borsgård 2021). Trots att öppna slut kan verka frustrerande för otränade läsare vill jag visa hur den här kognitiva utmaningen kan fångas upp i ett litteraturarbete (Jönsson 2007) som ger eleverna rika tillfällen att skapa mening av berättelsen genom olika former av lyssnande, läsande, skrivande och gestaltande under litteratursamtalets fasar (Langer 2017).

Varför noveller?

I en tid då barns läsvanor ofta uppmärksammas i den offentliga debatten, och då det mediala intresset gärna riktas mot arbetet i grundskolan med att förstärka elevernas läsförståelse, är det viktigt att inte bara undersöka vad, när och hur barn läser. Det är också värt att dröja vid frågan om *varför* de bör få möjlighet att läsa och samtala om skönlitteratur i klassrummet. I den här litteraturteoretiska och -didaktiska artikeln vill jag lämna frågorna om unga läsares bruk av olika medier, genrer och läspraktiker åt sidan för att försöka beskriva den utmaning som korta fiktionsberättelser kan erbjuda när det gäller att föra samtal med elever om människors vägval i livet – det vill säga om deras möjliga framtider. Utgångspunkten tas i några berättelser ur Elin Nilssons båda novellsamlingar *Anrop från inre rymden* (2017) och *Världar under vatten* (2020). Min erfarenhet som lärarutbildare är att Nilssons noveller berör de blivande högstadie- och mellanstadieeleverna, men att de också innebär en kognitiv utmaning för dem på grund av sin korthet och förtätning. När den förstnämnda samlingen nominerades till Augustipriset i kategorin Barn och ungdom (2017) beskrevs novellerna som ”små utsnitt av tid och rum” som får läsaren att ”tänka och fantisera” vidare. I novell-

traditionen finns det onekligen en tendens att arbeta med mer eller mindre öppna slut, vilket kan kräva olika former av omläsningar och förnyade tolkningsförsök av läsaren (Winther 2004). Samtidigt har novellen har ofta beskrivits som en genre där den enskilda människans utsatthet och maktlöshet kan ges konstnärlig gestaltning (O'Connor 1962) under tillfällen i vederbörandes liv då invanda livsmönster bryts, möjligheter yppas och inte helt enkla beslut måste fattas (May 1994). Den didaktiska potentialen (Alkestrand 2016; Sønneland 2019; Borsgård 2021) som ryms i arbetet med noveller kan därmed sägas vara såväl kognitiv som existentiell eftersom deltagarna i litteratursamtalet får möjlighet att dröja vid frågor som rör möjligheter och handlingsutrymmen i en alltid mycket osäker framtid. Den här artikeln ansluter till temat för den litteraturredaktiska nätverkskonferensen 2023, *Litteraturredaktik i framtiden och framtiden i litteraturen*, i så måtto att jag vill visa vilka möjligheter som skönlitterärt gestaltade krissituationer erbjuder under ett litteraturarbete (Jönsson 2007) när det gäller att tillsammans i klassen resonera om novellfigurernas upplevelser av att stå inför olika vägskäl, med de möjliga vägval och alternativa färdriktningar det innebär.

Nedan följer först en presentation av några vanliga teoretiska perspektiv på novellgenren med utgångspunkt i strukturellt, kognitivt och etiskt fokuserade ansatser i den tidigare forskningen. Eftersom Nilssons båda novellsamlingar vänder sig till läsare på hög- och mellanstadiet presenteras därefter några dominerande ståndpunkter i den forskning om barn- och ungdomslitteratur som intresserat sig för fiktionsberättelsers kognitiva utmaningar för unga läsare. Vidare följer några närläsningar av tre noveller ur Nilssons båda samlingar med fokus på skildringen av hur huvudpersonerna där ställs inför olika vägval i livet. Samtidigt visas hur dessa skönlitterärt framställda vägval kan bli föremål för diskussion och för olika former av gestaltande i klassrummet. En mer utförlig svenskämnesdidaktisk diskussion avslutar artikeln.

Novellen som genre: strukturella drag, kognitiva utmaningar och etiska perspektiv

Novellen presenterar en kort och på flera sätt överblickbar berättelse, vilket kan upplevas som värdefullt för de lärare som strävar efter att hitta texter som fungerar under ett längre litteraturarbete i helklass. Så brukar också genren grovt definieras i forskningen, det vill säga som en berättelse med en tydlig utgångspunkt i en enskild människas livsöde, ett kort och koncentrerat handlingsförlopp, en tydligt stegrad kris och en form av vändning och insikt i huvudpersonens liv (Agrell 2012). Samtidigt innebär denna struktur att ganska höga krav ställs på läsarens förmåga att följa tråden i berättelsen. Läsaren måste ju ha fått möjlighet att dels uppfatta det problem som skildras, dels förhålla sig till den eller de lösningar som antyds. Vid sidan av den genretypiska koncentrationen i framställningen kan alltså även uppmaningen

att göra någon form *closure* eller slutning (Winther 2004) innebära en kognitiv utmaning för läsaren. Det kan till exempel handla om en inbjudan till läsaren att uppfatta en mer eller mindre tydligt utarbetad cirkelkomposition, förhålla sig till ett visst moraliskt budskap, göra en värdering av händelser och handlingar i berättelsen eller anlägga ett nytt och oväntat perspektiv (Winther 2004). Läger man till användningen av ett öppet slut, något som alltmer har kommit att präglade genren, blir det uppenbart att novellens korthet, konkretion och tillspetsning är något som kan innebära flera utmaningar. I ett litteraturredaktiskt sammanhang innebär det att deltagarna under ett litteraturarbete som grundar sig på en novell måste få hjälp av läraren att tillsammans följa berättelsens handling fram till dess slut (jfr. Öhman 2015) för att på olika sätt kunna svara på novellens inbjudan till läsaren att gå ett steg vidare i sina reflektioner.

I den forskning som har betonat den uppmaning till eftertanke som ofta erbjuds i noveller har man pekat på novellens närhet till den muntliga berättartraditionen med sägnen, sagan, fabeln och spökhistorien som exempel (Pratt 1994). Novellgenren anses i det perspektivet vara präglad av en direkthet, intensitet och en inbjudan till reflektion och samtal. Rohrberger (2004) följer novellens ursprung tillbaka till tidigt 1800-tal när hon vill beskriva rörelsen mellan det av yttrevärlden faktiskt givna och det för tanken potentiellt möjliga som ett utmärkande drag för genren. Hon vill därför litteraturhistoriskt placera novellen i en romantisk tradition,

wherein a reader is asked to put the extensional world out of mind and deal in and with a kind of underworld, a world of inexplicable strange loops, a mystical world of paradox and ambiguity, of shadows and shifting perspectives governed not by rational order but by intuition and dream logic. Indeed, the very presentation in a short story of potentiality [...] rather than actuality [...] generates for the story an immediate ontology. (Rohrberger 2004: 6)

Vid sidan av novellgenrens intresse för relationen mellan verklighetens yta och djup, eller det som Rohrberger ovan kallar novellens typiska uppmaning till läsaren att ontologiskt dröja vid verklighetens aktualitet å den ena sidan och dess potentialitet å den andra, pekar hon även på en för novellgenren utmärkande form av temporalitet. I novellgenren finns enligt Rohrberger nämligen en tendens att berättelsens tidsmässiga framåtrörelse avbryts för att låta läsaren dröja vid det betydelsemässigt avgörande som äger rum i berättelsen. I det sammanhanget understryker hon hur noveller kan verka som kraftfulla verktyg för läsaren när det gäller att "pröva" verkligheten i syfte att utforska andra och nya möjligheter. På samma gång som platser, människor och handlingar skrivs fram en efter en i berättelsens framåtriktade flöde, läggs de också fram inför läsarens ögon i alltmer utbredda och utbroderade betydelsekomplex (Rohrberger 2004). I ett litteraturredaktiskt sammanhang skulle vi kanske säga att noveller ofta kan kräva att läsaren stannar upp och vänder om under förnyad och fördjupad läsning för att berättelsens

meningspotential ska komma till sin rätt. Enligt Rohrberger utgör denna tankemässiga utmaning för läsaren en avgörande skillnad mellan romanens och novellens former av berättande. Den här tanken om en för genren avgörande kognitiv utmaning har även tagits upp av May (2004) som talar om hur läsaren måste lägga fokus på såväl *sequence* som på *significance* (May 2004: 15) under läsningen. Han dröjer i det sammanhanget vid det krav som ställs på läsaren att under läsningens gång "transform mere objects and events into significance" (May 2004: 18). De få detaljer som novellens korta utrymme tillåter vad gäller tid, plats, handling och personer kan alltså visa sig ha en metaforisk innebörd, och det gäller för läsaren att behålla fokus och låta de spridda detaljerna få möjlighet att spela ut sin betydelse under en uppmärksam läsning.

I den mån som forskarna dröjt vid olika etiska perspektiv i diskussionen om novellgenrens utveckling har de pekat på att den ofta utnyttjats av författare som velat ge röst åt förbisedda och marginaliserade grupper av människor, vare sig det gäller deras klasstillhörighet, kön, ålder eller etnicitet (O'Connor 1962; Pratt 1994). Det finns i novellgenren en tendens att ställa läsaren vid sidan av det redan kända och självklara genom en form av förfrämligande, har man menat (May 1994), för att på det sättet möjliggöra nya och oväntade aspekter på samhället och livet i stort. Ögonblick i huvudpersonens liv kan framställas på ett sätt så att läsaren möter vederbörandes ensamhet, ångest och oro vid tillfällen då de tryggt upptrampade stigarna plötsligt ersätts av en känsla av vilshenhet och brist på sammanhang (May 1994). För läsaren kan detta innebära en mer eller mindre stark upplevelse av en annan människas livsvärld men också ett kritiskt ifrågasättande av självklarheten i att livet måste levas på just *det* sättet och inte på ett annat. Något har rubbats för att lämna plats för något nytt, men ännu inte fastställt.

Noveller för barn – en utmaning på flera sätt

Efter sammanställningen ovan av novellens mest framträdande genredrag kan man undra om den överhuvudtaget är lämplig för ett litteraturarbete med unga läsare. Den dragning åt det avskalade, oavslutade och bildspråkliga som utmärker många noveller måste rimligen innebära en utmaning? Det gäller även den vanliga framställningen av någon form av kris i livet och en antydning om möjliga utvägar ur problemet, vilket kan vara en dynamik i berättelsen som är svår att få grepp om när man som läsare inte har så ingående kunskaper om andra människor. Som Nikolajeva (2014) påpekar har unga läsare inte samma kognitiva och språkliga förutsättningar som äldre och mer tränade läsare. Hon nämner vidare en rad skillnader när det till exempel gäller mängden inhämtad livserfarenhet och kunskap om omvärlden eller förmågan att behålla uppmärksamheten under läsningen, uppfatta och resonera om användningen av bildspråk i berättelsen och att förhålla sig till frågor om orsak och verkan i handlingsförloppet (Nikolajeva 2014). Med andra ord kan

litteraturarbetet med utgångspunkt i noveller skrivna för barn i mellanåldern och i yngre tonåren innebära ett vågspel för alla inblandade. Men utmaningar kan vara lockande, inte minst i ett skolsammanhang. Om eleverna under arbetet får hjälp att skapa sig en föreställningsvärld (Langer 2017) utifrån den berättelse de läser och då bekanta sig med huvudpersonens livs-omständigheter, kan såväl ett kognitivt intresse som ett emotionellt engagemang väckas hos dem. Om de under arbetet även får tillfälle att röra sig i den föreställningsvärld var och en har skapat för att gemensamt undersöka vad som skett i huvudpersonens liv innan de kom in i berättelsen som läsare – men också möjlighet att ibland ta ett steg åt sidan för att jämföra sina tankar om huvudpersonens liv och handlingar – kan flera av genrens typiska drag göras litteraturredaktiskt fruktbara. Själva kombinationen av utsattheten hos huvudpersonen, de möjligheter till förändring som antyds och berättelsens korthet kan i ett literaturredaktiskt perspektiv alltså vändas till en fördel. Men då handlar det inte om att det korta formatet möjliggör ett ”kort arbete” utan om att eleverna har fått goda möjligheter att bekanta sig med handlingen, eller det Öhman (2015) väljer att kalla intrigen, för att sedan mötas i samtal och i eftertanke.

Som redan nämnts ovan har huvudpersonens maktlöshet, vilsenhet och oro kommit att bli något som utmärker persongestaltningen i modern novellkonst. Här kan ett intersektionellt perspektiv (Lykke 2003; Alkestrand 2016, 2021) anläggas under samtalen i klassrummet för att diskutera de olika faktorer som bidrar till att forma huvudpersonens maktposition, såsom klass, kön, sexualitet och etnicitet. Men i synnerhet faktorn ålder; i forskningen om barn- och ungdomslitteratur är det vanligt att frågan om huvudpersonens maktposition diskuteras utifrån vederbörandes ålder eftersom det faktum att någon är ung i vår kultur med självklarhet utesluter huvudpersonen från många möjligheter att besitta och utöva makt (se till exempel Nikolajeva 2009, 2010). Omvänt gäller också att denna unga människa kommer att växa upp och då med ålderns rätt kan gå in i nya och starkare maktpositioner. Hela vårt samhälle präglas av det Nikolajeva kallar *aetonormativity*, en övergripande vuxennormativ ideologi vilken i sin tur påverkar hur unga människor framställs i fiktionsberättelsens form. Om barn med egenmakt överhuvudtaget ska kunna gestaltas i barnlitteraturen måste vissa motiv, genrer eller berättartekniska grepp tas i bruk. Nikolajeva pekar också på att vårdnadshavare och andra vuxna brukar vara frånvarande under den tid som handlingen utspelar sig eller att den unga huvudpersonen ofta befinner sig på någon form av äventyr utanför hemmets gränser. Om jag förstår den här teoretiska ansatsen rätt har man i barn- och ungdomslitteraturen få möjligheter att verkligen kritiskt beskriva och ifrågasätta unga människors genomgående brist på egenmakt (Nikolajeva 2009, 2010). I ett literaturredaktiskt perspektiv måste den här teoretiska positionen tas på stort allvar. Vi lärarutbildare och literaturredaktiker utgår (förmodligen ganska okritiskt) från att det planerade litteraturarbetet med utgångspunkt i för syftet lämplig skönlitteratur kan

hjälpa elever att utveckla ett språk och ett synsätt som gör det möjligt för dem att kritiskt resonera om andra människors maktpositioner, vare sig det nu handlar om ålder, klass och kön eller någon annan dominerande faktor. Det vore emellertid naivt att tro att enbart läsandet och samtalandet skulle påverka de vuxennormativa maktordningar i samhället som omger eleverna i stort – eller ens maktordningen i det klassrum där litteraturarbetet äger rum. Men att samtal om skönlitterära gestalter är en literacypraktik som både kan stötta och utmana unga läsare i deras försök att sätta sig in i andras människors liv tyder både internationell och svensk forskning på (se till exempel Langer 2017; Jönsson 2007; Ingemansson 2010; Tengberg 2011 och Sønneland 2019).

I den här artikeln, där de litteraturdydidaktiska möjligheterna undersöks när det handlar om samtal om unga novellfigurers upplevelser av vägsål och deras behov av att ta ut nya färdriktningar, är därför de mer existentiellistiskt influerade litteraturteorier värdefulla som har presenterats av Beauvais (2015). Hon beskriver de olika maktpositioner som vuxna respektive unga kan inta i samhället (och som på olika sätt definierar förhållandet mellan dem i barn- och ungdomslitteraturen) som två poler inom ett och samma föränderliga kraftfält – som en dynamisk spänning alltså mellan den vuxna människans *authority* och den unga människans *might*, eller vad man kan kalla potentialitet (Beauvais 2015: 56–57). Oundvikligen skiftar dessa möjligheter i takt med vårt åldrande. När en ung människa växer upp stärks hans eller hennes auktoritet i takt med att olika livserfarenheter görs. De inslagna vägarna visar sig inte sällan leda till framgångar, vilka ytterligare befäster de livsval som gjorts. Livet blir så att säga bara mer självklart. Men den här rörelsen mot ökad auktoritet i ett alltmer förutbestämt liv innebär samtidigt en allt större förlust av potentialitet för den enskilda individen, menar Beauvais. Den unga människans makt ligger enligt henne i den ännu oinskränkta möjligheten att väga olika livsval mot varandra och pröva olika vägar, vilket är något de vuxna inte längre kan göra i samma utsträckning. Naturligtvis är inte alla vägval realiserbara, vare sig i den värld vi lever i eller i den värld som vi föreställer oss under läsningen, men för Beauvais är den här formen av kognitiv inbjudan i berättelsen att pröva alternativa möjligheter till det som redan existerar något som bidrar till läsarnas lustfyllda upplevelser under läsningen (Beauvais 2015). För den unga protagonisten är ju livet fortfarande präglad av rörelse, vägval och framtider. Denna potentialitet kan vara ångestladdad och full av konflikter för huvudpersonen i fråga, men för läsaren kan den även innebära en lockelse. Här är det dock viktigt att skilja mellan den läsningens tjuvning som Beauvais talar om – som mer tycks handla om att vila i möjligheternas mångfald – och den lockelse som till exempel spänningsslagens vanliga användning av fråga och svar-struktur erbjuder eller det induktiva sanningssökande läsaren inbjuds till i deckargenren. Där de berättelser som tillhör de båda sistnämnda genrerna ofta erbjuder läsaren en känsla av att ha fått ett *svar* på sina frågor, gör alltså många noveller det omvända när de på olika sätt ifrågasätter det till synes självklara.

I sin studie argumenterar Beauvais främst med hjälp av exempel från fiktionsberättelser för de yngre läsarna (Beauvais 2015), men tidigt uppmärksammades att hennes existentialistiska ansats också är relevant för studier av skönlitteratur för ungdomar och vuxna. Här nedan finns inte plats för att visa hur man i de senaste årens forskning om barn- och ungdomslitteraturen har positionerat sig när det gäller frågan om användbarheten av begrepp som intersektionalitet, vuxennormativitet (Nikolajeva 2009, 2010) eller *might* (Beauvais 2015) i kritiska studier av unga människors maktpositioner. Men att det *är* möjligt att förena dem i fruktbara analyser framgår av forskningen om ungdomsromaner och då särskilt inom genrer som fantasy och dystopi. Så för till exempel Alkestrand en ingående diskussion om de här båda teoretiska ansatserna utan att föredra den ena före den andra; i stället väljer hon att betrakta det som två vanligt förekommande motiv i barn- och ungdomslitteraturen: *the controlled child* respektive *the mighty child* (Alkestrand 2021). Det är mot den bakgrunden som försöket görs här nedan att använda de båda ansatserna i en kritisk litteraturredaktisk diskussion om novellgenrens möjligheter.

Femton noveller för en ung läsare

Berättelserna i de två novellsamlingarna *Anrop från inre rymden* (2017) och *Världar under vatten* (2020) utspelar sig i nutid och i ett vagt tecknat jordbrukslandskap nära havet i södra Sverige. De berättas i jagform omväxlande av en pojke eller flicka som befinner sig i gränslandet mellan barndom och tidiga tonår. Handlingen kretsar genomgående kring sådana teman som vänskap, djur, kärlek, syskonskap, familjerelationer och skola. Det är inga ovanliga motivval i realistiska berättelser för unga läsare, men som de båda titlarna antyder utmärks de sammanlagt femton novellerna av en psykologisk realism som är mindre vanlig i korta berättelser för barn. Den ”inre rymd” varifrån anropen kommer och de världar som ligger ”under vatten” i dessa berättelser är fulla av vrede och oro, undran och längtan. De tre noveller som valts ut för analys nedan skiljer sig från varandra vad gäller huvudpersonens ålder, kön och familjesituation, men utmärks alla av ett mycket öppet slut.

Timmy på garageuppfarten

”Klumpen” heter den första novellen i samlingen *Världar under vatten* (2020). Som läsare får man där följa Timmy under en avgörande dag i hans liv tillsammans med storebrodern Liam, och i takt med att berättelsen utvecklas förstår man hur känslomässigt ensam han är trots att han är omgiven av sin familj. Han bor på landsbygden tillsammans med storebrodern, pappan och pappans nya kvinna, Johanna. Timmys biologiska mor lever i Texas, dit hon flyttat efter separationen från pappan, och som läsare får man intrycket att det inte bara har skapat ett geografiskt avstånd mellan henne och sönerna, utan också ett känslomässigt. Deras främsta möjlighet till kommunikation

med henne är en tråd på Messenger, och pojkarna upplever att hon inte förstår hur svårt de har det med pappans sambo och hennes synpunkter på deras uppfostran. Eller snarare den tonårige Liams uppfostran – under pojkarnas samtal om pappan och Johanna förstår läsaren att det inte har varit lätt för henne att komma in i familjen som bonusmamma och att det uppstått många konflikter mellan henne och Liam, som är van att göra som han vill. Nu när Johanna och pojkarnas pappa får sitt första gemensamma barn upplever Timmy det som att också pappan fjärrar sig från dem, och han föreställer sig vid flera tillfällen hur en ny gemenskap har bildats mellan pappan och Johanna runt det nya barnet. Det har funnits en morfar i pojkarnas närhet, men han är inte längre i livet. Det är nu Liam, storebrodern, som står Timmy närmast.

Under det knappa dygn som skildras i berättelsen gör pojkarna en bilresa till Småland tillsammans med en äldre kamrat till Liam som har körkort, och det är en resa som pappan inte är medveten om eftersom han fortfarande befinner sig på BB med Johanna och det nya barnet. Under resan inser Timmy att Liam tänker lämna familjen för att bo på ett elevinternat vid ett lantbruksgymnasium. Om pappan är införstådd med Liams skolval, eller ens informerad om det, framgår inte av berättelsen men Liam tycks vara medveten om att Timmy blir ledsen av hans beslut att lämna familjen. Timmy känner sig både lurad, dum och sviken, men ingen av bröderna kan riktigt tala om sina känslor och om vad som sker mellan dem. Att det som hänt innebär ett uppbrott och en form av svek från Liams sida är något utsagt som hänger i luften. I stället för ett samtal om detta delar pojkarna en mer fysisk smärta genom att stanna vid skolans kohage och tävla om vem som kan hålla längst i elstängslet:

Första stöten kom nästan direkt. Det gjorde inte precis ont, för jag hann inte fatta vad som hände.

– Kände du, sa Liam.

– Mm, sa jag.

– Fan, man skulle haft gummistövlar, sa Liam. Då hade man kunnat stå här hur länge som helst.

Precis när han sa *stå här* kom nästa stöt. Och nästa. Nu började det göra ont.

– Håll mig i handen, sa Liam.

– Nej, sa jag.

– Jo, kom igen.

Jag tog Liams hand.

Stötarna fortsatte. Från stängslet till Liam till mig och sen in i stängslet igen.

Vi var vårt eget lilla kretslopp nu.

Men det gjorde ont. I alla fall i mig. Liam rörde inte en min. (Nilsson 2020: 20)

Som berättare av sin egen historia är Timmy inte helt tillförlitlig. En tränad läsare förstår att han som ung pojke inte är så insatt i sådant som gäller parrelationer och graviditeter – och väl inte heller inte i svensk geografi och gymnasieval för den delen. Att lillasystemens födelse och storebroderns skolval

väsentligt påverkar hans liv inser han tydligt, men vad följderna kommer att bli kan eller vill han inte tänka på. Novellen slutar med att pojkarna återvänder hem, ett hem som Liam alltså flyr från och som Timmy inte längre känner är hans. Berättelsen avslutas med att pojkarna står på garageuppfarten och ser att pappan och Johanna kommit hem från BB med det nya barnet. Om Liams känslor får läsaren inte veta mer än att han avskyr Johanna och att han inte känner något släktskap med systemen, som ska få namnet Lykke. Timmys känslor tycks dock vara mer blandade. Citatet nedan kan tolkas som att han känner sig smärtsamt avundsjuk på den nya familjära gemenskap som bildas runt halvsystemen, samtidigt som han vill behålla närheten till storebrodern:

Jag tog upp min mobil ur fickan. Farsan hade ringt. Elva gånger. Och skickat meddelanden.

– Kolla, sa jag och höll upp mobilen framför Liam. Han nickade mot carporten. Bilen stod där. De var hemma. Där inne satt vår nya lillasyster i sin nya stol, klädd i sina nya kläder. Johanna och farsan satt bredvid henne och följde allt hon gjorde med blicken.

– Kom, sa Liam. Han sträckte ut handen mot mig och jag tog den. Vi var fortfarande laddade. Stötarna var som små hårda vibrationer genom kroppen. (Nilsson 2020: 27)

Berättelsen om Timmy och Liam slutar med att de står där på uppfarten. Hos många läsare kan det här öppna slutet väcka en del irritation; att Liam lämnar hemmet tycks stå klart, men hur ska det gå för Timmy? Frågan om hans framtida liv med pappan, lillasystemen och Johanna har funnits med från berättelsens början men har kommit i skuggan av Liams konflikter med Johanna. Nu ställs den på sin spets utan att något svar ges. Dramaturgiskt sett är den korta berättelsen skickligt sammanvävd i sin framställning av ett problem, en överraskande vändning och ett slut som så tydligt förenar Timmys smärtsamt upplevda utsatthet och vilshenhet i en effektfull scen. En genreteoretisk förklaring till den irritation som en del läsare kan känna inför novellers öppna slut kan vara att de ofta framstår som *samtidigt* avslutade och öppna (Winther 2004). Det är ett fruktbart perspektiv även här. Jag vill hävda att Timmys berättelse närmar sig slutet med hjälp av flera erbjudanden till läsaren om att göra en slutning i det avseendet att morgonen har blivit dag och övergått till kväll, resan är avslutad och pojkarna är hemma igen, Liam har berättat om sitt beslut och Timmy har insett att han kommer att bli lämnad ensam. Men berättelsens narrativa slut – det vill säga att den framställda handlingen nått sin slutpunkt – innebär ju inte att en klarhet uppnåtts och ett vägval gjorts. För Liam kanske, men inte för Timmys del. I en vad Winther (2004) kallar hermeneutisk mening är berättelsen och novellfigurernas framtid fortfarande öppen. Pappan, Johanna och Lykke har ju kommit hem och Timmy kommer på något sätt att behöva gå in i den gemenskapen.

I ett litteraturredaktiskt perspektiv är den här uppmaningen till reflektion om vad som väntar efter berättelsens narrativa slut mycket värdefull. De

samtal i klassen om det liv som novellfigurerna kommer att leva i framtiden kan bli mycket givande, inte minst när de befinner sig i förståelsefasen i skapandet av sin föreställningsvärld (Langer 2017). Eleverna kan också ha en del synpunkter på hur Timmy behandlas av sin bror och de vuxna som omger honom. Med Langer (2017) vill jag hävda att läraren bör ge eleverna en möjlighet att ta ett steg åt sidan under arbetets återkopplingsfas för att tillsammans jämföra sina tankar om det moraliskt försvarbara i Liams beslut och i pappans handlande. De kan även ha mycket olika synpunkter på hur Timmy bäst kan bevara relationen till storebrodern Liam och samtidigt utveckla en ny till lillasystern Lykke. Slutligen bör de också få tillfälle att reflektera över "Klumpen" som en typisk novell när de går in i en överblicksfas (Langer 2017) under arbetet. Här kan samtal om olika genretypiska drag vara värdefulla när det till exempel gäller att dröja vid vad eleverna faktiskt fått veta om Timmys hittillsvarande liv och om vad de tycker sig tro om hans framtid. Läraren behöver hjälpa de läsare som störs av novellers öppna slut, till exempel genom att låta dem diskutera i vilken mån den avslutande scenen på garageuppfarten förhåller sig till den spänning mellan det aktuella och det potentiella i livet som är så vanlig i många noveller.

Under samtalen om Nilssons användning av ett öppet slut måste läraren också hjälpa eleverna att gå in i olika omläsningar för att kunna fördjupa sina tolkningar. Kanske kommer den genretypiska spänningen mellan *sequence* och *significance* i berättelsen (May 2004) då att aktualiseras. Det är naturligtvis en litteraturredaktisk utmaning att gå in i sådana diskussioner, oavsett åldern på deltagarna i litteraturarbetet. Men det finns olika passager i novellen där tempot saktar ner och varje handling och replik tycks vara laddad med betydelse, och här bör läraren hjälpa eleverna att under omläsningar resonera om hur läsaren på olika sätt förbereds på novellens slut. Ett exempel på hur ett sådant betydelsekomplex (Rohrberger 2004) introduceras i berättelsen är den ovan citerade scenen vid kohagen. Laddningen i det elektriska kretslopp i stängslet som pojkarna leker med där återkommer i novellens avslutande scen men då som en form av upplevd känslomässig gemenskap mellan bröderna. Det gör att novellen kan sägas erbjuda läsaren en metaforisk slutning på så sätt att Timmy och Liam "fortfarande [är] laddade" (Nilsson 2020:27) när de går upp för garageuppfarten. Samtidigt är kretsloppet som metafor också öppet för fortsatta spekulationer under samtalet i klassen. Kommer Timmy att vara beredd att bli en del i det kretslopp som nu skapats runt lillasystern Lykke? Och vilken form av laddning kommer att utmärka deras relation? Det vet vi inte, men eleverna kan ha många tankar om detta. Som den yngsta medlemmen i familjen har Timmy inte mycket egenmakt, så frågan är om han ens har något val. Timmy tycks hela tiden ha varit en maktlös åskådare i den dragkamp som funnits i hemmet mellan Liam, Johanna och pappan. Med Nikolajeva (2009, 2010) skulle man kunna säga att i det vuxennormativa samhälle som Timmy – och

vi alla – lever i måste han lära sig att vuxna med ålderns rätt kan bryta upp från nära relationer och skapa nya, och att de barn som de har vårdnaden om måste acceptera det. Det är en svår insikt. På samma sätt har Liam nu med ålderns rätt en möjlighet att börja frigöra sig från Johannas inflytande (och pappans) genom att söka sig bort från hemmet. När Timmy frågar Liam om han inte kan få följa med till elevinternatet och bo där med Liam visar det inte bara på hur ung och oerfaren han är utan också hur svag Liams begynnande egenmakt är. Även om han hade velat det, har han ännu inte den auktoriteten. Timmys plats är fortsatt hos pappan, Johanna och Lykke.

Frågor som dessa bör läraren hjälpa eleverna att dröja vid under samtalets överblicksfas (Langer 2017). Jag föreställer mig till exempel att eleverna får tillfälle att parvis sammanfatta vad man fått veta om pappan, Liam och Timmy och sedan jämföra dem som novellfigurer med hjälp av ett så kallat venndiagram. Under det arbetet kan de också få möjlighet att reflektera över de olika känslor som pappan, Liam och Timmy hyser. Med hjälp av en tankekartan kan läraren sedan hjälpa eleverna att tillsammans i helklass samtala om den lättnad och lycka pappan rimligen känner över Lykkes födelse, om den glädje och förväntan Liam tycks känna över skolan och flytten hemifrån men också om den oro över alla förändringar i livet som Timmy givit uttryck för i sin berättelse. De många frågor som uppstår under samtalen kan sedan ligga till grund för ett rollspel i arbetets kreativitetsfas (Langer 2017). Gruppvis kan eleverna förbereda rollen som Liam eller Timmy – jag föreställer mig att läraren är bäst lämpad att spela pappan – innan två elever bjuds fram för att möta klassens frågor tillsammans med pappan. Som avslutning kan de tre rollspelande deltagarna också få möjlighet att ställa direkta frågor till varandra om vad som hänt i deras liv och hur de vill gå vidare. I arbetets slutskede kan sådana planerade former av förkroppsligat meningsskapande (Elam & Widhe 2015; Widhe 2019) hjälpa eleverna att grafiskt, gestiskt och auditivt gestalta de här tre människornas liv.

För det är trots allt möjligt att uppfatta Timmy som en potentiell skapare av nya känslomässiga band och relationella sammanhang. I ett mer existentiellt perspektiv har Timmy – nu när Liam flyttar – en ny möjlighet att gå in i rollen som storebror till Lykke och bli en del av den nya familj som växer fram runt henne. Det antyds ju i novellen att striderna i hemmet främst har gällt Johanna och Liam. Om Timmy överhuvudtaget förmår att knyta dessa nya band till Lykke och om det verkligen kommer att gå bra för honom i den nya familjebildningen är inte det väsentliga här; med Beauvais (2015) kan vi hävda att den potentiella möjligheten att faktiskt kunna påverka denna framtid är något som ger Timmy en form av *might*. Den avsaknad av auktoritet som utmärker honom som familjens yngste uppvägs av att han jämfört med de andra har fler möjligheter att påverka sin framtid, till exempel som storebror till Lykke. I ett litteraturredaktiskt perspektiv är det viktigt att hålla i minnet att de här försöken att läsa in något mer livsbejakande i novellens öppna slut inte behöver innebära en inskränkning av berättelsens

betydelsepotential. Tvärtom, med den existentialistiska ansats som Beauvais (2015) företräder kan de fördjupade samtalen om huvudpersonen vinna i psykologisk skärpa. Förmodligen innebär det en utmaning på flera sätt för läsare i mellanåldern och i yngre tonåren att dröja så ingående vid huvudpersonens livsbetingelser under litteraturarbetet, men samtidigt kan det även bidra till den lockelse under läsningen som Beauvais (2015) talar om. Timmy är visserligen i ångestfylld osäkerhet men han är samtidigt också i rörelse.

Lilja och lekplatsen

”Manulen” heter den andra novellen i *Världar under vatten* (2020), och där får läsaren möta Lilja. I likhet med Timmy är också hennes föräldrar separerade men hon och hennes två yngre syskon lever främst hos mamman. Om en relationell ensamhet är det som präglar Timmy i berättelsen om hans föränderliga bonusfamilj är det snarare upplevelser av skam som upptar Liljas liv. När berättelsen inleds sitter hon i köket hemma hos sin bästa kompis Saga och pratar om den hotellsemester på Kreta som väntar denna och hennes familj under de kommande två veckorna. Saga omges av vad som framstår som en harmonisk familj bestående av en storebror och två kärleksfulla föräldrar med goda ekonomiska resurser. Som läsare förstår man hur Lilja avundas Saga de många mysiga familjekvällarna, katten Fritz som bara äter blöt mat och färsk fisk, utlandsresorna till städer vars namn Saga kan uttala rätt och den självklara tillgången till nya mobiltelefoner. Lilja har börjat att notera de små skillnadernas betydelse när det handlar om att avgöra människors status, och det gäller inte minst den mat som serveras hemma hos Saga och den mat som Lilja annars äter. Hennes mamma lagar bara så mycket potatis och kyckling så att det kan mätta alla, och skulle det inte räcka äter man pasta och ketchup. I Sagas familj däremot är man mer medveten om vad man äter, och Lilja har börjat att förstå att hennes förkärlek för processad mat är något som hon borde lägga band på. Båda flickorna är överens om att socker är fel, men ändå drömmer de tillsammans om chokladpålägget och den varma choklad som Saga kommer att ha fri tillgång till på hotellet. Drickchokladen på köksbordet framför dem visar att vad Lilja vill ha också är vad hon borde avstå från:

O’boy-paketet stod mellan oss och jag hade fullt med mjölk i mitt glas. Hos Saga finns det alltid både vanlig mjölk och mellanmjölk. Den vanliga mjölken är till barnen. Mellanmjölken till Sagas mamma och pappa. Fast de dricker knappt något, bara i kaffet.

Jag rev av en bit på min macka och stoppade i munnen. O’boy-paketet glodde på mig med sina stora röda bokstäver. Jag kände mig nästan hypnotiserad. (Nilsson 2020: 28)

Det är en på flera sätt ojämlig vänskap som vuxit fram mellan de båda flickorna, och kanske har Lilja börjat inse det. I varje fall tycks Sagas

föräldrars många frågor om huruvida Lilja vill stanna på mat eller sova över inte ha resulterat i liknade frågor från Liljas mammas sida. När Lilja i ett behov av att hävda sig griper till en klumpig lögn om en planerad resa till New York, undrar Saga aningslöst om hon inte kan få följa med varpå Lilja måste dra tillbaka påståendet. Trots att de skiljs som bästa vänner, är det alltså något som skaver hos Lilja. Hon bearbetar konflikten mellan allt det som hon saknar i sitt liv och det Saga tycks ha genom att dagdrömma om hur katten Fritz blir uppäten av lejon på savannen. Lilja intresserar sig för olika kattdjur och börjar att teckna en bild av en manul därhemma, något som hon vet är ett kattdjur med tjock fluffig päls som ser ut som en tamkatt – men ”på insidan är den vild” (Nilsson, 2020: 37). När Lilja senare på kvällen beklagar sig inför mamman över att de aldrig reser bort, ordnar denna så att de får låna en arbetskamrats gamla husvagn. Hon vill ta barnen till den närbelägna campingen vid havet, men för Lilja som menade en hotellsemester utomlands blir den första kvällen där en ny smärtsam upplevelse av detaljernas betydelse. Hon skäms över husvagnens ”bajsbruna” sjaskighet bland de andra vagnarna, över campinggrannarnas närgångna frågor om den frånvarande pappan och över den ensamma mammans behov av hjälp när förtältet ska sättas upp. Och kanske skäms hon också över sin skam:

– Alf, du kan väl gå och hjälpa dom, sa Kicki. Med tältet. Du vet ju hur man gör.

– Det behövs inte, sa jag snabbt.

Men Alf lyssnade inte. Han satte händerna runt munnen och vrålade.

– BEHÖVER DU HJÄLP? HO HO? BEHÖVER DU HJÄLP?

Mamma tittade sig förvirrat omkring. Sen såg hon vem som ropat. Och mig.

(Nilsson 2020: 43)

Lilja lämnar familjen för att ensam gå till campingens kiosk där hon tröstar sig med en burk fanta och en liten påse grillchips. Hon sätter sig vid lekplatsen och försöker att se ut som att hon är där med ett småsyskon. Snabbt uppmärksammas hon av en grupp äldre pojkar – hon uppfattar det som att de går i sjuan – och upplever nu själv hur ovälkomna erbjudanden om hjälp kan kännas. Den mest försigkomne av pojkarna vill nämligen att hon ska åka kickbike med honom på så sätt att hon ska få styra och han ska stå bakom henne. Han hävdar sin rätt gentemot de andra pojkarna, och när Lilja inte är intresserad frågar han henne vem av dem hon tycker är snyggast. Liljas försök att värja sig mot pojkarnas alla frågor gör att det inledande intresset från deras sida övergår till ren mobbing och kommentarer om hennes utseende. Hon lämnar dem så fort hon kan, men upptäcker snart att hon glömt sin mobil. Allt ställs på sin spets:

Gråtklumpen i halsen växte. Mamma skulle skrika på mig och jag skulle skrika tillbaka och sen skulle jag låtsas att jag inte brydde mig fast jag visste precis vad en ny mobil kostade. Och Saga skulle fråga varför jag inte fick en ny och jag skulle rycka på axlarna och säga att det var som straff, och Saga skulle bli tyst och lägga huvudet på sned och säga att jag säkert kunde få en av hennes

föräldrars gamla, som bara låg i en låda i en byrå och funkade hur bra som helst.

Och mamma skulle säga tack så hemskt mycket men Lilja behöver lära sig att hålla ordning på sina saker innan hon får en ny. Och hon skulle försöka le men sen skulle hon titta på mig med något i blicken, någonting mjukt och ledset och argt, och någonting annat som jag inte hade ett ord för, men jag visste precis.

(Nilsson 2020: 50–51)

Den förutsedda känslomässiga reaktionen hos mamman – det mjuka, ledsna och arga – och Liljas vilja att ställa sig på hennes sida får henne att vända tillbaka till lekplatsen. Hon kan som ensam och yngre flicka försöka att beveka pojkarna, spela med i spelet och besvara deras påträngande frågor. Men hon gör det inte utan tar hjälp av sina vassa naglar för att riva och slita sig fram till den mobil som en av pojkarna sitter på. Väl hemma vid husvagnen ser hon att hennes mamma också har fräst ifrån och betackat sig för Alfs ovälkomna hjälp med förtältet, och berättelsen slutar i Liljas känsla av samförstånd med mamman som sitter och filar på sina naglar medan Lilja ritar färdigt sin manul.

”Manulen” är en helt annan berättelse än den om Timmy och Liam, inte minst eftersom Lilja trots allt upplever ett avgörande stöd från mammans sida i berättelsens slutskede. Den skam hon känner vid flera tillfällen är också något som hon försöker att värja sig emot. Med Winther (2004) kan man här tala om ett erbjudande till läsaren att göra en slutning i berättelsen i den meningen att Lilja återvänder till husvagnen efter den seger hon vunnit över de äldre pojkarna och att mamman har sett till att få upp förtältet på egen hand utan Alfs hjälp. På flera sätt erbjuds läsaren också att dela Liljas värdering av vad som skett – hon och mamman har var och en på sitt sätt tagit plats och hävdat sig på campingplatsen, och det är gott så. Men med May (2004) kan man hävda att det finns mer *significance* i den scen som avslutar berättelsen. Under samtalen med eleverna under överblicksfasen (Langer 2017) bör därför läraren ge eleverna tillfälle att resonera om novelltiteln ”Manulen” och vad den innebär. Kanske vill några elever fortsätta att samtala om hur Liljas vilda manul framställs i motsättning till Sagas gosekatt Fritz på olika sätt, och kanske vill de under ett samtal om novellens bildspråk dröja vid det betydelsekomplex (Rohrberger 2004) som utvecklas under berättelsens gång om vilda katter och vassa naglar. Här kan det vara nödvändigt att lärare och elever tillsammans gör en kort omläsning för att se efter hur många gånger och på vilka sätt katter omnämns i novellen. Om eleverna vid sidan av berättelsens narrativa slut – det vill säga moderns och dotterns sätt att värja sig mot manlig påflugenhet – också vill börja samtala om berättelsens slut i en mer hermeneutisk mening (Winther 2004), riktas kanske intresset då mer mot Liljas fortsatta vänskap med Saga. Det är ju hemma hos henne som berättelsen börjar.

Med en mycket bred definition av begreppet vuxennormativitet – förmodligen bredare än vad Nikolajeva (2009, 2010) avser – vill jag hävda att Saga har betydligt bättre förutsättningar att leva upp till vuxenvärldens

förväntningar på flickor i hennes ålder i så måtto att hon framstår som en god dotter och en klok och trofast vän med kulturellt accepterade mat- och konsumtionsvanor. Då tycks Lilja ha det betydligt svårare att äta rätt mat, tänka på sin vikt, rätta sig efter äldre människors vilja och att fogligt låta sig smickras av äldre pojkars uppmärksamhet. I återkopplingsfasen (Langer 2017) kan eleverna ha mycket olika synpunkter på de här två flickorna och deras hemförhållanden, och kanske kommer de även att ha mycket olika tankar i överblicksfasen (Langer 2017) när de mot slutet av litteraturarbetet också jämför sina tankar om de utsikter som flickornas vänskap har att utvecklas. Komna så långt i sina samtal bör eleverna också få möjlighet att resonera om några av de intersektionella faktorer (Lykke 2003) som påverkar flickornas liv: ålder, kön och klass till exempel. Jag tänker mig att eleverna även här bör få tillfälle att parvis sammanfatta vad man fått veta om Lilja och Saga och sedan jämföra dem som novellfigurer med hjälp av ett venndiagram. Under det arbetet kan de också få möjlighet att reflektera över de känslor av skam och underlägsenhet som Lilja ger uttryck för. Med hjälp av en tankekartan kan läraren sedan hjälpa eleverna att tillsammans i helklass samtala om dessa känslor hos Lilja och ställa frågor till eleverna om hur de påverkar hennes relation till Saga. Hon ljuger ju för henne och verkar inte bjuda hem henne särskilt ofta till sin familj? De många frågor som kan uppstå under samtalen kan sedan ligga till grund för skrivandet av ett brev i arbetets kreativitetsfas (Langer 2017). Med stöd i venndiagrammet och tankekartan kan eleverna enskilt få i uppgift att formulera ett brev med goda råd till Lilja om hur hon kan behålla sin vänskap med Saga och kanske också fördjupa den genom att börja tala sanning; hon kan ju börja att berätta om vad som fick henne att hitta på resan till New York.

I ett litteraturdidaktiskt perspektiv kan man diskutera om allt detta verkligen är något som barn i mellanåldern måste tränas på att analysera, diskutera och gestalta under ett litteraturarbete. Men som tidigare nämnts är novellfigurers existentiella utsatthet något av ett genredrag (O'Connor 1962; Pratt 1994; May 1994) och att *inte* dröja vid sådana frågor vore att bortse från den kognitiva utmaning som noveller ofta presenterar för läsaren. Detta framstår ännu tydligare om vi med Beauvais (2015) undersöker de båda flickornas makt med hjälp av begreppet potentialitet. Där Saga tycks leva i en för henne helt självklar värld har Lilja börjat att notera de många små skillnader som avgör människors liv, vilket också gör henne mer kritisk. I den meningen att hon tycks vara beredd att på olika sätt pröva verkligheten för att dröja vid olika möjligheter – till exempel att som ensam flicka ta upp kampen mot en grupp äldre pojkar – kan man hävda att Lilja är den person i berättelsen som har mest potential att förändra sitt liv.

Adam och slätterängen

”Hundra gånger så stark” heter den näst sista novellen i samlingen *Anrop från inre rymden* (2017) och huvudpersonen här är den tolvåriga Adam som lever

med sin lillasyster Tilda, mamma och pappa på en bondgård med mjölkkor. Mamman har ett arbete utanför gården medan pappan tillbringar den mesta tiden i stallen bland djuren eller i maskinhallen. Det är ett hårt liv, ibland under stor tidspress, och som läsare förstår man att barnen förväntas bidra med sitt arbete om det så bara handlar om att koka kaffe så att det står färdigt när männen kommer in från fälten. Det finns en farfar som kan rycka in ibland, men som pensionär med en ny partner händer det att han prioriterar andra saker än jordbruk. Berättelsen utspelas en dag i juni under slåttern, och för Adam är det en alldeles särskild dag. Han vill bli lantbrukare som sin far och får nu äntligen styra traktorn med slätterkrossen på egen hand. I en vuxen mans sällskap, men ändå. Adam accepterar helt den tillvaro som jordbrukare som pappan, grannen Bengt och hans son Jakob representerar. Han inser vikten av att gå upp tidigt, att arbeta hårt och att arbeta länge. Han har också förstått hur värdefullt det anses vara bland männen att fortfarande kunna äga och bruka en egen gård – men han bär också på en föreställning om att dessa män har rätt att kräva stöd i hemmet av mödrar, hustrur och systrar. Här har Adam ett problem eftersom mamman har ett annat arbete och hon inte tar på sig rollen som bondmora när hon kommer hem:

Jag och pappa skulle jobba hela morgonen, hela eftermiddagen och hela kvällen. Så länge det krävdes. Mamma skulle vara redo med kvällsmaten när vi kom in, stressade och störlungiga. Så mycket brydde hon sig i alla fall. När hon kom hem från jobbet hjälpte hon inte till med gräset. Hon brukade ligga på framsidan och sola i solstolen, med korsordstidningen i ena handen och ett glas saft i andra. Och se efter Tilda. (Nilsson 2017: 128–129)

Adam är inte helt tillförlitlig som berättare. Det är ur hans tolvåriga perspektiv som mamman beskrivs som nästan lat och inte helt lojal mot den övriga familjen. Som läsare får man ingen inblick i hur hans föräldrar har valt att dela upp arbetet på gården, men för Adam som nu identifierar sig som lantbrukare är det uppenbarligen ett irritationsmoment att mamman inte dubbelarbetar och att farfadern är bortrest med sin nya partner. Han störs även av att lillasystern Tilda inte går in helhjärtat i arbetet på gården, och han har svårt att förstå att hon inte uppskattar att vänta därhemma med färdigt kaffe när männen kommer in. Hon är barnslig, tycker Adam. Den kognitiva utmaningen för läsaren är stor här, eftersom det inte handlar om att förstå känslan av ensamhet som hos den vilsne Timmy eller skam som hos den osäkra Lilja utan om att försöka sätta sig in i Adams svårförklarliga ilska och hans bubblande vrede mot mamman och systemen:

Tilda satt och tittade på något barnprogram. Hon hade inte en tanke på något kaffe. Det enda hon brydde sig om var riddarna på teve. Bredvid sig i soffan hade hon radat upp tre barbiedockor.
– Kom ska vi göra kaffe, sa jag.
Tilda slet inte ens blicken från teven. Hon skakade på huvudet och sa *vill inte*.
– Du lovade, sa jag. Pappa sa att du skulle.

- Jag lovade inte, sa Tilda. Jag sa inte ”jag lovar”.
- Jag fick lust att slå henne. Men jag kontrollerade mig. Hon är bara en liten unge.
- Sätt på kaffet för fan, röt jag.
- Tilda svarade inte. Hon började borsta håret på en av barbiedockorna med en rosa plastborste, Kimberley. Jag kände igen henne från en av gångerna jag varit med och lekt.
- Ska jag göra det, kanske? Eller ska pappa göra det när han kommer in? Han har faktiskt inte tid med det. De räknar med att kaffet ska vara klart till nio. Att du ska ha satt på det, sa jag. (Nilsson 2017: 133)

Tilda lyder till sist och tycks glädjas åt det beröm hon får av männen när de kommer in och hon serverar dem kaffet. I Adams ögon är jämvikten återställd. Men för läsarna kan hans användning av verbalt våld och den lust han känner att ta till fysiskt våld verka oroande, inte minst eftersom hans första upplevelse av att ha kört traktorn med slätterkrossen har inneburit ett möte med något som är ”flera hundra gånger så stark[t]” som han själv (Nilsson 2017: 136). I den här berättelsen tycker sig Adam växa i styrka och manlighet, uppenbarligen även i relation till de övriga medlemmarna i familjen. Men den utvecklingen har ett pris, och i ett genreteoretiskt perspektiv är den här tudelade utvecklingen hos huvudpersonen intressant. Om ett av novellens särdrag är att den gärna ger röst åt förbisedda och marginaliserade människor (O’Connor 1962; Pratt, 1994) skulle man alltså kunna se Adams berättelse som en form av tilltal till läsaren och en uppmaning till reflektion om vad en ung man som vill bli jordbrukare kan behöva ge upp. Att någon form av pris måste betalas framgår av Adams tankar om jordbruket i relation till familjen, släkten och grannarna. Men vad? Novellen ”Hundra gånger så stark” har ett öppet slut eftersom ingenting egentligen har hänt, och berättelsen avslutas med att Adam står vid skogsbrynet och tittar ut över åkrarna. Möjligen kan man med Winther (2004) tala om att en slutning erbjuds läsaren i så måtto att eftermiddagen närmar sig och slåttern snart är över eller att läsaren här bjuds in att dela Adams tankar om vad han har upplevt när han står vid kanten av åkern och blickar ut över landskapet. Han är där eftersom han under slåttern var mycket nära att köra över ett rådjurskid som låg och tryckte i gräset. Tillsammans med Bengt kunde han flytta undan det till skogsbrynet, men upplevelsen av att den stora traktor och slätterkross han just lärt sig behärska också kan döda ett försvarslöst och utelämnat kid har varit omtumlande för honom. Det i novellgenren inte oväntade perspektivskiftet (Winther 2004) hos Adam från att ha varit ”tusen gånger starkare” där uppe på traktorn till att nu ömma för det ensamma kidet nere på marken kan även det ses som ett erbjudande till läsaren om att göra en slutning i berättelsen. Adam vet att rådjuren lämnar sina kid ensamma på fälten men han kan ändå inte förstå hur hinden kunnat lämna kidet mitt ute på åkern. ”Det såg ut som att hon slängt bort det” (Nilsson 2017: 142), tänker han och inser att han kunnat döda det. Nu på eftermiddagen går han tillbaka för att se efter vart det tog vägen, och han är inte helt lugnad:

Jag tittade bort mot skogen. Jag såg inget, så jag började gå ditåt istället. Långsamt gick jag närmare och närmare. Men kidet syntes inte. Inte ens när jag var framme vid kanten av åkern såg jag det.

Det var borta.

Mamman hade hämtat det. Och nu låg det förmodligen i skogen. Eller så låg det någon annanstans på åkern, och hörde traktorn komma närmare och närmare. Alldeles stilla låg det och trodde att det skulle bli räddat av någon. (Nilsson 2017: 145–146)

I Nilssons båda novellsamlingar finns en tendens att låta de noveller inleda som har de yngsta huvudpersonerna. I *Anrop från inre rymden* (2017) är den snart trettonårige Adams berättelse placerad näst sist. I ett litteraturredaktiskt perspektiv erbjuder den flera utmaningar under ett litteratursamtal, och då inte minst med tanke på det öppna slutet. Med stöd i Langers (2017) teori om litteratursamtalet som deltagarnas olika byggen av föreställningsvärldar vill jag hävda att eleverna därför behöver mycket hjälp i början av arbetet för att överhuvudtaget komma in i berättelsen under den inledande orienteringsfasen. Få elever har idag några kunskaper om mjölkbönders arbetsvillkor och om vilka krav det arbetet ställer på de personer som livnär sig på det sättet och om vad deras familjer måste vara beredda att ge avkall på. Det är en viktig grundkunskap att ta med sig också under förståelsefasen, om eleverna då vill börja resonera om följderna för Adam av hans yrkesval. Kanske kan det också hjälpa eleverna att resonera om bakgrunden till varför Adams mamma har valt att inte arbeta på gården. Allt detta är också något som är viktigt att läraren lyfter in i samtalen om Adams starka irritation på systemen och mamman, i den mån eleverna vill kommentera hans beteende när de befinner sig i återkopplingsfasen. Det är lätt att dröja vid uppfattningen att han är dum och elak och därmed stanna i en diskussion om hans personlighet, men i en diskussion om novellen i dess helhet kanske några elever också vill beskriva honom som rädd och osäker. En sådan ytterligare aspekt på hans beteende kan främjas om läraren också ger eleverna möjlighet att under överblicksfasen samtala om på vilka sätt hans berättelse förhåller sig till novellen som genre. Jag tror att det är viktigt att läraren hjälper eleverna att dröja vid Adams möte med rådjurskidet och att resonera tillsammans om hur deras tolkning av berättelsen påverkas av att kidet omnämns igen i slutet. Här finns en möjlighet att tillsammans med eleverna fundera på vad denna upprepning innebär och vilken funktion den får i novellens sista scen. Mot bakgrund av Mays (2004) tankar om behovet av ett växlande fokus på *sequence* och *significance* under läsningen av många noveller är det därför viktigt att lärare och elever tillsammans går tillbaka i en omläsning av berättelsen. Ett av de centrala betydelsekomplex (Rohrberger 2004) som då kanske aktualiseras kan vara beskrivningarna av relationen mellan föräldrar och barn som finns i novellen. Efter samtal med axelkompisen kan eleverna komma med många förslag på möjliga likheter och skillnader mellan Adam och det rådjurskid han nyss har

räddat, och det kan vara värdefullt för det fortsatta arbetet att låta klassen sammanfatta sina tankar i ett venndiagram på tavlan.

Under diskussionen om de olika betydelsekomplex (Rohrberger 2004) som eleverna tycker sig se i berättelsen när man tillsammans dröjer vid novellens öppna slut kan olika frågor om makt och maktlöshet ställas. I ett litteraturredaktiskt sammanhang erbjuder Adams berättelse många möjliga ingångar till fördjupade diskussioner härvidlag. Det kan finnas elever som särskilt vill dröja vid betydelsen av sådana intersektionella faktorer som ålder och kön (Lykke 2003) under samtalen om varför det aldrig är aktuellt att Tilda ska bli lantbrukare, något som Adam själv reflekterar kort över. Hon drömmer ju om att bli veterinär? Andra elever kan vilja dröja i den känsla av auktoritet som Adam känner när han villigt går in i en manlig gemenskap av arbete, maskiner och styrka. Det finns många tecken i berättelsen på att Adam uppmuntras att förhålla sig i enlighet med en dominerande vuxennorm (Nikolajeva 2009, 2010) – helt klart från männens sida, och måhända även från mammans håll. Här kan läraren fånga upp några av elevernas tankar genom att ställa riktade följdfrågor som de får besvara under kortskrivande innan de samtalar med axelkompisen. Sådana former av samtal, skrivande och lyssnande kan hjälpa eleverna att dröja vid det pris Adam måste vara beredd att betala ur ett mer existentiellt perspektiv (Beauvais 2015). I samma takt som Adam välkomnas i ett manligt kollektiv måste han ju göra avkall på den egna valfriheten när det gäller framtiden, och han tycks inte kunna förstå de vägval hans mamma en gång har gjort och som hans syster ännu kan göra. Om världen tycks börja bli alltmer ingränsad och självklar för Adam, har hans syster fortfarande en potentiell möjlighet att göra något helt annat av sitt liv.

Jag tror att en form av dramatisering även här kan vara lämplig i arbetets kreativitetsfas (Langer 2017). Liksom är fallet med de båda andra novellerna vill jag föreslå att läraren först ger eleverna möjlighet att parvis muntligt sammanfatta vad man fått veta om Adam. Under det arbetet kan de också få möjlighet att reflektera över de känslor av irritation på mamman och vrede mot Tilda som Adam ger uttryck för, men också hans stolthet över att kunna arbeta lika mycket som de andra männen. Med hjälp av en tankekarta kan läraren sedan hjälpa eleverna att tillsammans i helklass samtala om dessa känslor hos Adam och med den som stöd till sist låta eleverna förbereda frågor till en heta stolen-övning. Kanske finns det någon elev i klassen som skulle vilja gå in i rollen som Adam, men vrede och irritation hos en novellfigur kan vara svårt att gestalta för en ung läsare. En lösning som säkert skulle väcka elevernas intresse skulle vara om en kollega till läraren eller skolbibliotekarien oväntat kom in i klassrummet och spelade den rollen.

Sammanfattning och litteraturredaktisk reflektion

Noveller för unga läsare förtjänar mer uppmärksamhet, och det av flera anledningar. Tidigare genreteoretisk forskning har lagt en god grund för fortsatta studier, och de korta närläsningarna ovan visar att flera av de begrepp

som har utvecklats i den forskningen också är användbara som analytiska redskap i studier av noveller för barn i mellanåldern och i yngre tonåren. Särskilt intressant med tanke på LDN-konferensens framtidsstema är den genreteoretiska diskussionen om novellfigurers typiska utsatthet å den ena sidan och de framtida möjligheter å den andra som novellers öppna slut låter ana. Rohrbergers teori (2004) om en ofta gestaltad spänning i novellgenren mellan verklighetens aktualitet och den potentialitet som vi kan uppfatta bakom denna verklighet är ett perspektiv som kan kombineras på ett fruktbart sätt med andra, mer maktkritiska ansatser inom forskningen om barn- och ungdomslitteratur. I de närläsningar som har presenterats ovan handlar det om olika intersektionella perspektiv på huvudpersonens maktposition (jfr. Alkestrand 2016, 2021), kritiska perspektiv på en allt överskuggande vuxennormativitet i samhället (jfr. Nikolajeva 2009, 2010) eller det mer existentiella perspektiv som Beauvais (2015) har presenterat med hjälp av begrepp som auktoritet och *might*. Närläsningarna här ovan tyder på att novellen är en litterär genre som dels kan gestalta novellfigurers upplevelser av makt och vanmakt i en kortfattad form, dels hjälpa de unga läsarna att tillsammans resonera om möjligheten till utvägar och förändringar och framtider. Det gör den litteraturredaktiskt värdefull, inte minst eftersom den hjälper deltagarna i litteraturarbetet att röra sig mellan analytiska samtal om det Winther (2004) kallar berättelsers narrativa slut och andra, mer prövande och sökande reflektioner.

Samtidigt måste man hålla i minnet att skönlitterära gestaltningar ställer höga krav på den unga läsarens kognitiva förmåga. Som Nikolajeva (2014) har påpekat finns här en rad utmaningar, inte minst när det gäller läsarnas omvärldskunskaper, genrekompetenser och förmåga till logiskt tänkande. Men kanske kan novellens traditionella närhet till det muntliga berättandet och den vanliga uppmaningen i genren till reflektion från läsarens sida (Pratt 1994) ändå vara en didaktisk möjlighet att utnyttja i det här sammanhanget. De tre noveller som har analyserats ovan arbetar med motiv som också skulle kunna förekomma i sagans värld. Låt oss säga: Syskonens flykt från den elaka styvmodern, Den duktiga flickan och den dåliga flickan eller Pojken som förvandlades till riddare. Nu utviner Nilsson visserligen helt nya meningspotentialer ur de här motiven när hon sätter dem i en nutida svensk kontext och behandlar dem i novellens form, men motivens allmängiltighet kan ändå bidra till att en grund läggs för en djupare förståelse av de här berättelserna under litteraturarbetet (Jönsson 2007) i en mellanstadie- eller högstadielklass. Med sådana noveller som de i Nilssons båda samlingar utmanas elever kognitivt till omläsningar, omtolkningar och ett prövande av framtida möjligheter, förutsatt att lärarens didaktiska planering givit dem goda tillfällen att på olika sätt följa novellens handling fram till dess slut (jfr. Öhman 2015; Elam & Widhe 2015; Widhe 2019). I de traditionella sagorna brukar det narrativa slutet sammanfalla med det hermeneutiska slutet med hjälp av en avslutande försäkran från berättarens sida om att huvudpersonerna

sedan levde lyckligt i hundra år. När det gäller novellerna kan vi inte veta det med säkerhet; ofta kan vi bara samtala om en mycket osäker framtid. Det gör att vi också kan tala om en mer existentiell utmaning för den unga läsaren, en utmaning som kan vara lustfylld på flera sätt (Beauvais 2015). I det avseendet ansluter jag mig till Alkestrands resonemang om användningen av skönlitteratur i skolans värdegrundsarbete, där hon uttryckligen tar stöd i Beauvais tankar om *the mighty child* för att beskriva behovet av en värdegrundspedagogik som strävar efter att ge eleverna redskap för att möta en oviss framtid (Alkestrand 2021).

Samtal i helklass om fiktiva gestalters möjliga framtider innebär en stor litteraturredidaktisk utmaning för alla pedagoger. Därför är det också en så värdefull praktik, och i nyare litteratur- och svenskämnesdidaktisk forskning framhävs fördelarna med litteratursamtals osäkra öppenhet och den form av risktagande i klassrummet som det innebär (Lindell 2020; Borsgård 2021). Empirisk klassrumsforskning har visat att organiserade former av litteratursamtal kan ge elever goda möjligheter att pröva tankar inom ramarna för en rad olika sökande perspektiv (se till exempel Tengberg 2011). En stor roll i den här artikeln om litteratursamtal om noveller skrivna för unga läsare har Langers (2017) teorier spelat om det dynamiska litteratursamtals olika faser. Som jag har försökt visa kan ett planerat litteraturarbete, som ger deltagarna möjlighet att tillsammans dröja i olika perspektiv på det man läst, också ge dem goda möjligheter som läsare att svara på novellernas genretypiska uppmaning till reflektion. Den vanliga användningen av öppna slut i genren kan tas tillvara på flera sätt under sådana litteratursamtal som hjälper eleverna att inta olika kognitiva positioner. Den form av litteratursamtal som Langer (2017) beskriver berikas av de olika ingångar som eleverna prövar under arbetet, och jag har försökt att visa att det är något som också kan hjälpa unga läsare att tillsammans pröva en läsning som omväxlande fokuserar på berättelsens *sequence* och *significance* (May 2004). Närläsningarna av tre noveller som har presenterats ovan visar att genren har många fördelar om man vill stimulera elever att gå in i den varsamma och på många sätt sökande läsning som Langer (2017) beskriver i sin forskning.

Till sist några ord om den här artikelns relevans för den litteraturredidaktiska forskningen i Sverige. Bland de genreforskare som citerats mest frekvent i den här studien (se till exempel till May 2004, Rohrberger 2004 och Winther 2004) framhävs på flera sätt novellens kognitiva uppmaning till läsaren att förhålla sig till det öppna och ännu möjliga. Det är ett perspektiv på den skönlitterära textens tilltal och dess förmåga att påverka läsaren som har vissa beröringspunkter med en sedan länge förd diskussion om litteraturundervisningens förutsättningar i den svenska skolan och i lärarutbildningen (Persson 2007; Thorson 2009; Kåreland 2009; Tengberg 2011; Ewald 2015; Öhman 2015). Som Ulfsgård (2015) har visat kan man se spår av två dominerande litteratursyner i den diskussionen. Lite tillspetsat handlar det dels om en uppfattning som sätter en demokratifostrande litteratur-

undervisning främst, i vilken elevernas erfarenheter från det egna livet ges stort utrymme, dels om en uppfattning som framhåller läsarens upplevelse av en estetisk dimension i texten. Med begreppet *literary literacy* beskriver Ulfsgård den litteraturredaktiska utmaning som skolan och lärarutbildningen står inför i dag, och hon använder det för att visa på behovet av en form av läsförmåga som kombinerar en uppmärksamhet på textens estetiska särdrag med en öppenhet för de erfarenheter som läsaren bär med sig i mötet med texten (Ulfsgård 2015). I det avseendet ansluter sig den här artikeln om novellgenrens litteraturredaktiska möjligheter till Ulfsgårds diskussion. Som framgått av analyserna ovan kan novellen visa sig vara en utmärkt genre att arbeta med om syftet är att stärka deltagarnas *literary literacy*-förmåga, eftersom det är en form av berättelse som tenderar att kombinera ett kritiskt och engagerande samhällsperspektiv på makt och vanmakt med en för genren mycket typisk formell struktur. Att som läsare uppfatta det typiskt skönlitterära i denna gestaltande form men också självständigt förhålla sig till uppmaningen där att kritiskt ”pröva” verkligheten (Rohrberger 2004) torde vara ett gott exempel på den form av *literary literacy* som Ulfsgård efterlyser.

Allt detta är en gemensam utmaning för lärare, lärarutbildare och forskare. I en tid då svenskundervisningen i grundskolan och på gymnasiet beskrivs som byråkratiserad och alltmer inriktad på elevers mätbara resultat (Ewald 2015; Lindell 2020; Borsgård 2021) kan det vara svårt att argumentera för litteratursamtalet som en särskilt värdefull form av undervisning. Kanske än mer så när det gäller arbetet med en så öppen genre som novellen – finns det verkligen plats och tid i skolan för eleverna att under gemensam läsning dela sina tankar om verklighetens potentialitet, samtala om berättelsers möjliga *significance* eller resonera tillsammans om novellers olika slut i en mer hermeneutisk mening? I dagens svenskundervisning, inte minst den som bedrivs på mellanstadiet, tycks så mycket tid ägnas åt att dokumentera elevers användning av lässtrategier att frågan är om de också får möjlighet att utveckla någon djupare form av läsförståelse (Ewald 2015). Om en förändring härvidlag är möjlig, får framtiden utvisa.

Litteraturlista

- Agrell, Beata (2012), ”Novellgenren, traditionerna och experimenten”, *Ord & Bild* 2012(3): 6–18.
- Alkestrand, Malin (2016), *Magiska möjligheter. Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. [Diss.] Göteborg/Stockholm: Makadam.
- Alkestrand, Malin (2021), *Mothers and Murderers. Adults’ Oppression of Children and Adolescents in Young Adult Dystopian Literature*. Göteborg/Stockholm: Makadam.
- Beauvais, Clémentine (2015), *The Mighty Child. Time and power in children’s literature*. Children’s Literature, Culture, and Cognition 4. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Borsgård, Gustav (2021), *Litteraturens mått. Politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*. [Diss.] Umeå universitet: Institutionen för kultur- och medievetenskaper.
- Elam, Katarina & Widhe, Olle (2015), "Läslust och litterär förståelse ur ett kroppsligt perspektiv", i Michael Tengberg & Christina Olin-Scheller (red.), *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. Lund: Gleerups, s. 171–182.
- Ewald, Annette (2007), *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. [Diss.] Malmö: Malmö Högskola.
- Ewald, Annette (2015), "Litteraturredaktiska utmaningar och dilemman i systemskiftenas tid", i Michael Tengberg & Christina Olin-Scheller (red.), *Svensk forskning om läsning och läsundervisning*. Lund: Gleerups, s. 183–195.
- Ingemansson, Mary (2010), *"Det kunde lika gärna ha hänt idag." Maj Bylocks Drakskeppstrilogi och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna*. [Diss.] Göteborg: Makadam.
- Jönsson, Karin (2007), *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F–3*. [Diss.] Malmö: Malmö Högskola.
- Kåreland, Lena (red) (2009), *Läsa bör man ...? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber.
- Langer, Judith A. (2017), *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. [Andra uppl.] Göteborg: Daidalos.
- Lindell, Ingrid (2020), "Embracing the Risk of Teaching Literature", *Educational Theory* 70(1): 43–55. DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12405>
- Lykke, Nina (2003), "Intersektionalitet – ett användbart begrepp för genusforskningen", *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 2003(1): 47–56.
- May, Charles E. (1994), "The nature of knowledge in short fiction", i Charles E. May (red), *The New Short Story Theories*. Athens, Ohio: Ohio University Press, s. 131–143.
- May, Charles E. (2004), "Why Short Stories Are Essential and Why They Are Seldom Read", i Per Winther, Jakob Lothe & Hans H. Skei (red), *The Art of Brevity. Excursions in Short Fiction Theory and Analysis*. Columbia: University of South Carolina Press, s. 14–25.
- Nikolajeva, Maria (2009), "Theory, Post-Theory, and Aetonormative Theory", *Neohelicon* 36(1): 13–24. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11059-009-1002-4>
- Nikolajeva, Maria (2010), *Power, voice and subjectivity in literature for young readers*. Children's literature and culture; 67. New York: Routledge.
- Nikolajeva, Maria (2014), *Reading for Learning. Cognitive approaches to children's literature*. Children's Literature, Culture, and Cognition 3. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Nilsson, Elin (2017), *Anrop från inre rymden*. Stockholm: Alfabetabeta.
- Nilsson, Elin (2020), *Världar under vatten*. Stockholm: Alfabetabeta.
- O'Connor, Frank (1962), *The Lonely Voice. A Study of the Short Story*. Cleveland and New York: The World Publishing Company.

- Persson, Magnus (2007), *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Pratt, Mary Louise (1994), "The short story. The long and the short of it", i Charles E. May (red), *The New Short Story Theories*. Athens, Ohio: Ohio University Press, s. 91–113.
- Rohrberger, Mary (2004), "Origins, Development, Substance, and Design of the Short Story", i Per Winther, Jakob Lothe & Hans H. Skei (red), *The Art of Brevity. Excursions in Short Fiction Theory and Analysis*. Columbia: University of South Carolina Press, s. 1–13.
- Sønneland, Margrete (2019), "Friction in fiction. A study of the importance of open problems for literary conversations", *L1-Educational Studies in Language and Literature* 19: 1–28. DOI: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.07>
- Tengberg, Michael (2011), *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. [Diss.] Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Thorson, Staffan (2009), "'Att följa den röda tråden...'. Om studenters interaktion med prosafiktio", i Staffan Thorson & Christer Ekholm (red), *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Göteborg: Daidalos, s. 149–260.
- Ulfgard, Maria (2015), *Lära lärare läsa. Om utbildning av svensklärare och litteraturundervisning i skolan*. Göteborg: Makadam.
- Widhe, Olle (2019), "Litterära personer och kroppsligt meningsskapande i grundskolans litteraturundervisning", i Ingrid Lindell & Anders Öhman (red), *För berättelsens skull. Modeller för litteraturundervisningen*. Stockholm: Natur & Kultur, s. 89–111.
- Winther, Per (2004), "Closure and Preclosure as Narrative Grid in Short Story Analysis", i Per Winther, Jakob Lothe & Hans H. Skei (red.), *The Art of Brevity. Excursions in Short Fiction Theory and Analysis*. Columbia: University of South Carolina Press, s. 57–69.
- Öhman, Anders (2015). *Litteraturredaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerup.

Biografi

Jonas Asklund är lektor i litteraturvetenskap vid Högskolan Kristianstad sedan 2019. Han disputerade 2008 med en avhandling om romantikens humorteorier, och han har behandlat litterära skildringar av känslor i flera studier. Tillsammans med kollegorna vid Högskolan Kristianstad har han redigerat konferensvolymen *Litteraturredaktik och känslor. Litteraturredaktisk nätverkskonferens 2021* (2024). I sin forskning och undervisning har han huvudsakligen ägnat sig åt litterära epoker, barn- och ungdomslitteratur och litteraturredaktik.