

Omläsning av äldre dramatik på gymnasiet. En pilotstudie

Anna Nordenstam & Karin Sjölander

Abstract

Syftet med denna artikel är att undersöka hur fördjupad förståelse kan skapas för äldre dramatik med exemplet Strindbergs *Fröken Julie*. Artikeln argumenterar för att ett sätt att hantera äldre dramatik är att använda sig av omläsning som ett litteraturredaktiskt grepp. Undersökningen genomfördes på IB-programmet (International Baccalaureate) inom litteraturkursen Swedish A: Literature, med gymnasieelever under programmets första år, motsvarande årskurs två på de svenska gymnasieprogrammen. I litteraturundervisningen prövades en design av den medforskande läraren under ett moment med äldre dramatik – i detta fall *Fröken Julie*. Designen bestod av gemensam högläsning av verket i sin helhet, bearbetning med hjälp av diskussionsfrågor, tillförande av nya perspektiv genom en filmatiserad moderniserad scenuppsättning av pjäsen och, slutligen, omläsning av dramat i sin helhet. Studiens empiriska material, bestående av 30 elevtexter, samlades in vid tre separata tillfällen under studiens gång och analyserades med tematisk metod av forskargruppen.

Resultatet visar tre teman som framkom i elevernas skriftliga responser: 1) språkliga och genrebetingande hinder, 2) tidlöshet och 3) karaktärernas bevekelsegrunder. Det första temat innebär språkliga och genrebetingande hinder som framkom vid första läsningen, men överskreds efter bearbetning, mellanspel och omläsning. Tema två framträdde vid omläsningen och innebar att dramas tidlöshet framkom tydligt då eleverna fann dramas konflikt och tematik relevant för dem idag. Tema tre genererades av att eleverna pekade på mellanspelet med den moderna uppsättningen som viktigt för att skapa förståelse för karaktärerna, särskilt Julie och Kristin, och detta både bekräftades och fördjupades i omläsningen.

Inledning

Att läsa äldre litteratur kan vara en utmaning för både svensklärare och gymnasieelever. Den äldre litteraturen kräver exempelvis en annan kontextualisering än samtidens. Genre-, innehållsmässiga och språkliga aspekter behöver uppmärksammas, liksom intertextuella kopplingar. Samtidigt är det viktigt att litteraturen ger mening för dagens elever. Med vårt projekt vill vi argumentera för att omläsning kan användas som ett litteraturredaktiskt grepp för att möjliggöra en fördjupad förståelse av ett äldre litterärt verk. Inom den litteraturredaktiska forskningen har fenomenet omläsning varit föga uppmärksammat, åtminstone under senare år. Inom

litteraturvetenskaplig forskning har omläsning diskuterats desto mer (exempelvis Iser 1978, Calinescu 1993, Galef 1998, Meyer Spacks 2012) och särskilt i samband med diskussioner om vad som kännetecknar en litterär klassiker (jfr. Calvino, Coetzee, Gadamer, Saint-Beuve i Olsson 2016). I denna artikel vill vi pröva en design för litteraturundervisning där ett äldre verk, Strindbergs *Fröken Julie* (1888), läses med gymnasieelever och där omläsning är centralt.

Litteraturredidaktisk forskning om äldre litteratur har påpekat att historiska perspektiv som epokdidaktik och litteraturhistoria varit mycket lite utforskat (Holmberg & Nordenstam 2016) så även i Norden (Holmberg et al 2019). Emellertid har studier tillkommit under senare år (Martinsson 2016, Skillermark 2020, Wessbo 2021, J. Johansson 2022, Persson & Sundmark 2022, Skillermark & M. Johansson 2023, Skillermark 2023 och Tysklind, Areskoug & Hultin 2024). Bengt-Göran Martinsson (2016) diskuterar litteraturhistoriskt berättande och dess relation till gymnasieskolans styrdokument och Per Holmberg och Anna Nordenstam (2016) konstaterar att forskning saknas om epokdidaktik i en svensk skolkontext, och vi vill här specifikt lägga till dramatikdidaktik. Magnus Persson och Björn Sundmark (2022) har analyserat hur kursplaner i ämnena svenska och engelska förhåller sig till äldre litteratur. Stina-Karin Skillermark analyserar utbildningsradions utbildningsprogram för gymnasiet från 1960-talet till 2012, med inriktning på hur antiken, romantiken och August Strindberg framställs och Simon Wessbo jämför Hjalmar Söderbergs historiet ”Pälsen” med en filmversion av densamma med högstadiel elever. Också Jonas Johansson (2022) studerar klassrum genom att undersöka hur gymnasielärare introducerar ämnet litteraturhistoria för sina elever och elevernas reponser. Maritha Johansson & Stina-Karin Skillermark (2023) har analyserat hur olika bilder (av Hektor och Andromaches avsked i *Illiaden*) kan vara en ingång till äldre texter i dagens klassrum. Författarna hänvisar till fyra aspekter som kan vålla problem för eleverna; lexikala, kulturella, strukturella och mimetiska aspekter (2023: 129–132). I en annan artikel lyfter Skillermark (2023) fram adaptationer i form av serieromaner av Aristofanes *Lysistrate* och Selma Lagerlöfs *En herrgårdsägen*. Slutligen påvisar Emma N. Tysklind, Linn Areskoug och Eva Hultin (2024) potentialen i Strindbergs drama *Fröken Julie* för en agonistisk diskussion i klassrummet, för att stärka skolans demokratiuppdrag.

Studiens syfte

Syftet med denna artikel är att undersöka hur fördjupad förståelse kan skapas för äldre dramatik med exemplet Strindbergs *Fröken Julie* genom en design som inbegriper omläsning. Studien har utförts på IB-programmet, som är ett internationellt gymnasieprogram som finns världen över och i Sverige på 28 skolor. Programmet genomförs i Sverige på engelska, förutom den svenska litteraturkursen som undervisas på svenska. IB-programmet är tvåårigt och föregås i det svenska systemet av ett förberedande år (Pre-IB), i allmänhet

bestående av grundläggande nationella gymnasiekurser undervisade på engelska. Den stora skillnaden mellan IB-programmet och svenska gymnasieprogram är att eleverna själva väljer och läser färre ämnen, samt att gymnasieprogrammet avslutas med studentexamen (final exams) som rättas av externa bedömare i olika länder. Detta medför att den enskilda lärarens roll är mer att likna vid en coach än en betygsättare av elevernas prestationer under vägen.

Bland de kurser som eleverna kan välja mellan finns litteraturkursen Swedish A: Literature. Under denna kurs läser eleverna verk från olika epoker och av olika genrer, såväl svenska som översatta verk. Under IB-kursens två år arbetar de elever som läser kursen på standardnivån (Standard Level) med nio verk och de elever som läser kursen på den högre nivån (Higher Level) med 13 verk. Verken väljs ut av läraren, delvis styrd av en bred förslagslista från IBO (International Baccalaureate Organization) som revideras regelbundet. Just denna kurs examineras genom en blandning av externt rättade skriftliga slutprov och en muntlig del som preliminärt bedöms av undervisande lärare och modereras av externa examinatorer (Johansson & Nordenstam 2023: 3f).

Det finns en allmän uppfattning om att alla elever som går på IB-programmet är högpresterande och att det är höga antagningspoäng för att komma in. Detta stämmer inte överallt i Sverige. Antagningspoängen skiljer sig markant mellan större städer och lite mindre orter. Det är inte heller så att alla elever är högpresterande, utan programmet väljs också av elever med varierande prestationsnivå för att det är på engelska och/eller av elever som är nyinflyttade i landet. Idén med programmet, då det startade 1968 i Schweiz, var just att det skulle vara möjligt att läsa samma gymnasieutbildning världen över vilket öppnade upp för geografisk rörlighet, till en början främst för barn till föräldrar som flyttade frivilligt. Idag är programmet också en möjlighet för nyanlända barn som flytt ensamma eller med sina föräldrar.

Teoretiska utgångspunkter

På IB-programmets litteraturkurs läses de nio (Standard Level) eller 13 (High Level) litterära texterna – poesisamlingar, romaner, novellsamlingar, dramatik, serieromaner – i sin helhet. Anders Öhman (2015: 90) menar att läsaren måste positionera sig till hela yttrandet, hela texten, för att sedan kunna gå in i detaljer. Genom att läsa hela romanen först, i linje med Peter Brooks *Reading for the Plot* (1984), får läsaren en upplevelse av hela verket. Därefter kan analys och diskussion av romanen ske och – skulle vi lägga till – genom omläsning. David Galef (1998:18) argumenterar också för att "only after the large machinery of plot has been exposed can the reader concentrate on the subtleties of thematic motifs or image-patterns." Omläsningen möjliggör alltså en djupare förståelse. Samtidigt måste frågan också ställas vad vi förlorar vid omläsning. Galef kallar denna paradox för "the gain-loss phenomenon in rereading" (Galef 1998: 18). Varje omläsning är en retrospektion, där läsaren kan upptäcka nya saker, samtidigt som läsaren

känner till intrigen (och verket) och därför inte blir överraskad på samma sätt som vid första läsningen. En omläsning är därför en *annan* slags läsning. Stor litteratur brukar, i akademien, kännetecknas av att den tål att läsas om, att den erbjuder något nytt vid omläsningar, också i andra tider (Galef 1998: 21, 27, jfr. diskussionen om vad en klassiker är i Olsson 2016). Det finns förstås många orsaker till omläsning (se nedan) men det kan noteras att det kan vara nöjsamt att återvända till böcker man läst och det kan både skapa och ge trygghet. Många barn vill exempelvis gärna höra sagan eller bilderboken igen direkt efter att den är slut (Susina 1998).

Patricia Meyer Spacks reflekterar i *On Rereading* (2011) kring såväl sin egen omläsning av romaner hon för första gången läste under olika perioder av sitt liv, som kring omläsningens själva natur. Läsarens förståelse av en text ombildas ständigt. Meyer Spacks använder bilden av en palimpsest som en metafor för omläsning: "The layers of experience accruing from early readings, partly erased, remain partly discernible. Each new layer both adds to and subtracts from what has gone before." (2011: 274). Därmed innebär omläsning att så att säga bryta ny mark i ett redan känt landskap. Meyer Spacks (2011) menar att omläsning ger mer rum åt analys; läsaren kan förstå snarare än att bara känna. En effekt av omläsning kan exempelvis vara att läsaren förstår textens karaktärer bättre. I omläsningen ser läsaren på texten på ett nytt sätt, och ser därför nya saker.

Moniek Kuipers & Frank Hakemulder (2018) visar i en tredelad undersökning ett samband mellan omläsning, förståelse och uppskattning av en text. Tre texter, två noveller av Jorge Luis Borges och Ambrose Bierce och ett romanutdrag av Salman Rushdie, används i de tre delarna av undersökningen i två olika versioner; det ena i original och det andra i en mer lättillgänglig version, med exempelvis flertydigheter och antecipation omarbetade och förtydligade. Respondentgrupperna innehöll såväl vana som ovana läsare, och bestod av litteraturstudenter vid Utrechts universitet, bokklubsmedlemmar samt familj och vänner till universitetsstudenter på en kurs i receptionsforskning. Både omedelbar omläsning och omläsning med en veckas fördröjning undersöktes. Kuipers & Hakemulders resultat indikerar att hur mycket en skönlitterär text uppskattas av läsaren vid omläsning inte i första hand beror på textens litterära kvaliteter och komplexitet, vilket tidigare undersökningar indikerat, utan på i hur hög grad läsaren anser sig förstå texten (Kuipers & Hakemulder 2018: 637). Detta gällde både i de texter forskarna använde i original och de omarbetade versionerna. Det kan noteras att en likhet mellan Kuipers & Hakemulders och vår egen undersökning är att det i båda fallen rör sig om läsarnas egna rapporterade upplevelser av texterna, såväl vad gäller eventuell fördjupad förståelse som ökad uppskattning.

Matei Calinescu framhåller i *Rereading* (1993) att läsning såväl som omläsning är både linjär och cirkulär till sin natur. Ett verk är i idealfallet både lättillgängligt och svårt, för att så att säga locka eller rent av tvinga läsaren att både (linjärt) läsa och (cirkulärt) läsa om det (Calinescu 1993: 31). Calinescu

gör skillnad på tre olika typer av omläsning. Den första, *partiell omläsning*, innebär att läsaren hoppar tillbaka i texten för att påminna sig en eller annan detalj i textavsnittet hen just läst. Den andra, som han kallar *enkel eller oreflekterande omläsning*, är en omläsning endast för nöjes skull. Den tredje, *den reflekterande omläsningen*, innebär det Calinescu beskriver som "critically inquisitive revisiting of a text one has already read" (Calinescu 1993: 277). Vad vi är intresserade av i detta projekt är av naturliga skäl den tredje typen av omläsning i Calinescus modell.

I en svensk kontext argumenterar Mary Ingemansson i *Lärande genom skönlitteratur: djupläsning, förståelse, kunskap* (2020) för ett skönlitterärt läsfokus i grundskolans alla ämnen. Hennes tankegångar vilar på bland annat Aidan Chambers, Judith Langers och Louise Rosenblatts metoder och teorier. Viktiga komponenter i det hon kallar djupläsning, synonymt med närläsning, är omläsning och textsamtal (Ingemansson 2020: 31). Hon ser just omläsningen som en omistlig del av en fördjupad förståelse. Detta innebär inte bara att eleven läser om texten på raderna än en gång, utan att omläsningssprocessen genererar nya tankar och insikter (Ingemansson 2020: 32). Ingemansson betonar dock att ett sådant arbetssätt förutsätter lärarstöd och tid.

Studiens design och genomförande

Vårt pilotprojekt genomfördes i en klass på IB-programmet (International Baccalaureate). Pilotgruppen bestod av tio elever, varav sex läste kursen på standardnivån och fyra på den högre nivån, under vårterminen av elevernas första år på IB-programmet, motsvarande årskurs två i gymnasieskolan. I undervisning prövades en design av den medforskande läraren under ett moment med äldre dramatik – i detta fall Strindbergs *Fröken Julie* (1888). Att välja *Fröken Julie* var ett medvetet och reflekterat val eftersom den medforskande läraren både hade undervisat om dramat förut, varför det fanns tillgängligt i klassuppsättning, och för att dramat kompletterade övriga verk valda till klassens totala litteraturlista, som enligt IB-programmets kursplan ska innehålla en balans av verk av olika genrer och från olika epoker och länder. Dock skedde undervisningen om dramat nu med en ny design för både lärare och elever.

Projektet inleddes med tre korta kontextövningar. För att illustrera gruppens gemensamma för-förståelse kring den aktuella genren skapades ett ordmoln i presentationsverktyget Mentimeter, bestående av de termer, ord och fraser eleverna associerade till frågan "Vad är ett drama?". Därefter visades ett klipp om drama-genrens uppkomst från YouTube-kanalen *Crash Course*, producerad av John Green & Hank Green (2018). Avslutningsvis gav undervisande lärare en kort muntlig introduktion till det aktuella dramas handling, teman och kontext, delvis med hänvisning till Strindbergs eget förord, som också i det följande fanns tillgängligt för eleverna att läsa i sin helhet under temats gång.

På kontextarbetet följde sedan elevernas första möte med Strindbergs drama. Detta skedde genom en högläsning av texten, i roller, men utan krav på att läsa replikerna med dramatisk inlevelse. Gruppen hjälptes helt enkelt åt att läsa texten högt tillsammans, och uppläsaruppgifter skiftade, så att alla som ville fick läsa en bit var. En tydlig talang för högläsning kunde skönjas hos vissa elever, medan andra fann uppgifter utmanande och snabbt lät stafettpippen gå vidare. Högläsningen inleddes under projektets första lektionspass, efter kontextövningarna, och tog sedan större delen av ytterligare ett lektionspass i anspråk. Flera positiva effekter med högläsningsovningen kan konstateras. Dels kan det vara hjälpsamt för många elever att möta texten simultant via ögon och öron. Dels kunde vi under temats tredje pass sätta igång bearbetningsövningarna i förvissning om att samtliga elever läst hela texten. En tredje, och inte minst viktig, fördel är att elevgruppen på detta sätt fick en gemensam estetisk upplevelse. Lärande på djupet gynnas ofta – i alla åldrar – av att texten läses högt (Ingemansson 2020: 31).

Den allmänna bearbetningen av texten skedde under fyra lektionspass, i form av två olika övningar. Den första övningen bestod av diskussionsfrågor som eleverna fick ett lektionspass att arbeta med enskilt, för att skriva ner sina svar, inklusive relevanta textreferenser. På detta följde en lektion med en diskussion kring frågorna, där ordet fördelades av läraren. Frågorna som användes återfinns i *Känn på litteraturen 3* (Markstedt & Sandberg 2010: 180f) och rör bland annat personkaraktäristik och tematik. Med Tengbergs terminologi aktiverar majoriteten av frågorna handlingsorienterade och betydelseorienterade läsararter (Tengberg 2011: 197 & 205f).

Examinationen i IB-programmets litteraturkurs premierar diskussion och analys av de lästa texternas form och stil. För att låta eleverna öva på att uttrycka det Graeske benämner formorienterad läsarart (Graeske 2015: 24) genomfördes därför också ett bearbetningsarbete med närläsning av valda utdrag från dramat. Även detta arbete organiserades i form av en förberedelselektion och ett seminariepass. I grupper om fem elever ansvarade varje elev för var sitt utdrag ur dramat på mellan 35 och 40 rader, med en handfull tillhörande frågor. Frågorna uppmärksammade eleverna exempelvis på Strindbergs användning av naturalistisk dialog, dramatets sceneri, rekvisita och scenanvisningar, samt stilistiska drag som symbolik och kontraster, men öppnade också för egna iakttagelser. Arbetssättet, med en kort muntlig redovisning till den egna gruppen från varje elev och uppföljande gemensam diskussion, gav gruppen som helhet tillfälle att genom gemensamma ansträngningar få en djupare inblick i fem av dramatets speciellt intressanta avsnitt. Nedan återges de frågor som gavs till eleven/eleverna som ansvarande för dramatets öppningsscenen:

1. Diskutera Strindbergs instruktioner om sceneri. Hur försöker han skapa en realistisk scen?

2. Jean placerar grevens stövlar ”på en synlig plats”. Varför är detta en viktig detalj?
3. Fröken är inte närvarande i denna scen. Vilken bild får vi av henne genom de två andra karaktärernas dialog?
4. Hur uppfattar du tonen mellan Jean och Kristin i öppningsscenen?
5. Vad i övrigt finner du intressant i detta utdrag?

Så långt alltså ett klassrumsarbete med ett äldre drama så som det flera gånger tidigare sett ut i den medforskande lärarens klassrum. Vid denna tidpunkt i arbetet genomfördes den första insamlingen av elevtexter. Eleverna fick cirka 20–25 minuter på sig att skriva svar på frågeställningen ”Hur upplevde du Strindbergs *Fröken Julie* som drama? Vad var lätt och svårt att förstå?”.

Ett drama är i första hand tänkt att iscensättas, inte läsas. Ett skolarbete med ett drama inkluderar i den bästa av världar ett besök på en närbelägen teater för att se pjäsen framföras. Ekonomiska faktorer och tidsaspekter hindrar emellertid ofta detta. I många fall stannar det vid ett klipp från en filmatisering som en del av den allmänna bearbetningen.

I detta projekt önskar vi följa upp den inledande läsningen och allmänna bearbetningen av det äldre dramat med vad vi vill kalla *ett mellanspel*, där eleverna möter det lästa dramat genom ett annat medium och/eller bearbetar det genom kreativt arbete. I pilotprojektet kring Strindbergs *Fröken Julie* valdes en filmatiserad moderniserad scenuppsättning som mellanspel.

National Theatre i London satte 2018 upp pjäsen *Julie* av Polly Stenham, baserad på Strindbergs original, i regi av Carrie Cracknell. En filmatisering av uppsättningen fanns vid pilotprojektets genomförande tillgänglig via skollicens från Drama Online: National Theatre Collection 2. I rollerna syns Vanessa Kirby som Julie, Eric Kofi Abrefa som Jean och Thalissa Teixeira som Kristin (som i uppsättningen kallas för Kristina). Grevens midsommarmåltid är i denna moderniserade version utbytt till en framgångsrik men frånvarande affärsmans lyxiga hus i London, där den vuxna dottern tillfälligt åter flyttat in efter en separation. Hon håller ett överdådigt födelsedagsfirande med vänner hon egentligen är en främling inför, dövar sin ångest med droger och inleder en flirt med sin fars chaufför. Till skillnad från i Strindbergs original tas självmordet här in på scenen.

Elevernas arbetsmaterial till uppsättningen bestod av en öppen frågeställning om vilka nya tankar kring Strindbergs originaltext som uppstod, samt vilka moderniseringar eleverna fann speciellt effektfulla. Dessa iakttagelser blev sedan fokus i en efterföljande klassdiskussion. Den gemensamma läsoplevelsen följdes på detta sätt upp genom att ge utrymme och tid för en relevant intertext (Persson och Sundmark 2022: 225f). På diskussionen följde den andra insamlingen av elevtexter, utifrån frågan ”Hur förändrade upplevelsen av uppsättningen av *Julie* från National Theatre din syn på Strindbergs drama? Ge exempel.”. Det bör understrykas att det alltså

är Strindbergs text som även i den andra elevresponsen står i fokus för vår frågeställning.

Inriktningen på texten fördjupades ytterligare i designens tredje och avslutande steg, som innebar att cirkeln slöts genom att elevgruppen återvände till det äldre dramat i en omläsning av Strindbergs text. Denna läsning arrangerades genom att eleverna under ett lektionspass tyst läste om texten enskilt. Den sista insamlingen av elevtexter använde frågeställningen ”Hur påverkade omläsningen av Strindbergs text din syn på dramat? Ge exempel.”.

Empiriskt material, analysmetod och etik

Materialet, i form av 30 elevtexter, samlades in vid tre separata tillfällen. Texterna varierar i längd mellan 64 och 408 ord (medellängd 191 ord). Projektet omfattade tio lektionspass om vardera cirka 75 minuter, utspridda över en femveckorsperiod.

Textinsamlingarna organiserades så att elevtexterna skrevs på dator under cirka 20–25 minuter på tre lektionspass, skickades in till den medforskande läraren och avidentifierades. Därefter har också forskaren fått tillgång till texterna för gemensam analys. Materialet analyserades tematiskt med induktiv ansats för att identifiera övergripande teman (Bryman, 2018). Vi träffades efter att ha analyserat materialet var och en för sig för att se om vi hade kommit fram till liknande teman. Vi jämförde våra teman som var slående lika och där särskilt tre teman var speciellt framträdande i materialet. För det första uttryckte elever att Strindbergs språk var svårtillgängligt, och att de kände sig ovana vid själva dramaformen. För det andra poängterade flera elever att de fann dramats tematik tidlös. Det tredje tydliga temat i elevtexterna rörde en fördjupad förståelse av karaktärerna och deras bevekelsegrunder.

Studien följer Vetenskapsrådets riktlinjer för god sed vid forskning. Informations- och samtyckesblanketter delades ut i god tid till eleverna som samtliga var över 15 år och endast de elever som samtyckt är medtagna i studien. Inga känsliga personuppgifter har insamlats varför etikprövning inte var aktuellt. Eleverna har inte heller videoinspelats utan det empiriska materialet består av elevtexter som avidentifierats. Texterna refereras i det följande till med nummer, 1–10, och numret följs av antingen ett F för flicka (8 stycken) eller ett P för pojke (2 stycken). Ingen åtskillnad görs på elever som läste kursen på standardnivå och högre nivå och vi gör inte heller någon särskild analys av pojkar och flickor med tanke på att det rör sig om en mindre, kvalitativ studie och att genus inte står i centrum i analysen. Citat från elevtexterna återges i den form eleverna lämnade in dem, utan språkliga korrigeringar. Elevtexterna ingick inte i elevernas betygsunderlag.

Pilotprojektet undersöker alltså hur elevernas förståelse av ett äldre drama kan utvecklas från tillfället då den medforskande läraren vanligtvis valt att avsluta ett arbetsmoment (textinsamling 1), genom arbete med en intertextuell

och/eller kreativ bearbetning, ett så kallat mellanspel, (textinsamling 2) och, i synnerhet, efter en omläsning av det aktuella verket (textinsamling 3).

Resultat och analys

I följande avsnitt redovisas och analyseras de tre teman som framkommit i elevernas skriftliga responser: 1) språkliga och genrebetingande hinder, 2) tidlöshet och 3) karaktärernas bevekelsegrunder.

Tema 1: Språkliga och genrebetingade hinder

Läsning av en äldre text medför ofta rent språkliga utmaningar. Den aktuella upplagan – baserad på Nationalupplagan av Strindbergs Samlade Verk, nummer 27 – har moderniserat språket till exempelvis ”över” i stället för det äldre ”öfver”. Trots detta kan många ordval och meningskonstruktioner tyckas ålderdomliga för dagens gymnasieelever. Dramat innehåller också enstaka fraser på franska.

Ett tydligt tema som kan skönjas i elevtexterna gäller de svårigheter de upplevde i mötet med dramat språkdräkt. Eleverna konstaterar att ”det svenska språket som användes då inte riktigt liknar det vi använder idag” (elev 3F, text 1), och att ”franskan ställde till det lite” (elev 9P, text 1). Då detta var första gången som denna elevgrupp arbetade med ett drama i sin helhet upplevdes även textens genre som obekant och något svårtillgänglig; det var ”en ny form av text” (elev 6F, text 1). Problemen eleverna stötte på var således av både lexikal och strukturell natur (Johansson & Skillermark 2023: 129–132).

Både språkliga och genrebetingade hinder lyfts fram i denna elevs kommentar:

Jag upplevde att läsa dramat var svårt på sina ställen. För det första är jag inte så van vid att läsa denna typen av text så det var en omställning. Det andra som gjorde den lite svår att både förstå och hänga med i var det gammaldags språket som jag inte är särskilt bekant med inslagen av franska hjälpte inte direkt heller. (elev 2F, text 1)

Samtliga elevkommentarer om språkliga och genrebetingade hinder i läsningen härrör till insamling 1, som ju också innehöll en specifik delfråga om vad som varit svårt att förstå.

Elevernas inledande upplevelse av språkliga hinder i läsningen kan kopplas till McCormicks (1994) receptionsteori, där det bland annat framhålls att språkliga hinder behöver adresseras i klassrummet för att en matchning mellan textens och elevernas repertoar ska kunna uppstå. Från frågor kring språk och kontext kan elevernas förståelse sedan vidgas till diskussioner om tematik och karaktärer.

Resultaten kan sättas i samband med Öhmans teori att en djupare läsning av en text utgår från en första läsning av hela texten, där intrigen står i centrum (2015: 90). Elevsvaren visar generellt att de i första läsningen av Strindbergs

drama, delvis beroende på de språkliga och genrebetingade hindren, primärt var fokuserade på att försöka förstå vad som hände i dramat. Med andra ord urskilja intrigen, handlingen. Efter bearbetning, scenversion och omläsning av originaltexten framstod ett större fokus på textens detaljer (jfr. Öhman 2015: 115). En elev skriver exempelvis att han vid omläsningen insåg betydelsen av ”planteringen av rakbladet och förgiftningen av Diana” (elev 1P, text 3). Andra utvecklingsområden understryks i följande elevkommentar:

Jag märkte inte mycket skillnad, förutom att jag var mer detaljinriktad och la mer fokus på varför olika saker händer istället för vad som händer. Det gjorde att jag fick en starkare förståelse av dramat men också text generellt, hur man kan läsa text och se meningen bakom den även om författaren inte skriver ut det. (elev 8F, text 3)

Elevcitaten ovan är intressant på flera sätt. För det första är det spännande att eleven inleder sitt inlägg i tron att ingen ökad förståelse uppnåtts, för att sedan lägga fram flera insiktsfulla punkter. Vidare kan konstaterandet att eleven nu kan lägga fokus på ”varför” istället för ”vad” tolkas som en utveckling från en handlingsorienterad läsart till en mer intentionsorienterad (Tengberg 2011: 197 & 220ff). Avslutningsvis indikerar elevens reflektion om ökad förståelse av ”hur man kan läsa text och se meningen bakom den” en meta-kognitiv läsart (Tengberg 2011: 224ff). Eleven uppmärksammar hur lässammanhanget påverkat henne och utvecklat hennes tänkande kring läsning i en vidare bemärkelse. Metakognitiva insikter indikerar vidare att effektiv djupläsning har ägt rum (Ingemansson 2020: 57f).

Tema 2: Tidlöshet

Att framhålla Strindbergs *Fröken Julie* som ett drama som ”än idag spelas för fulla hus världen över” är måhända en klassisk lärarstrategi för att fånga klassens uppmärksamhet inför ett arbetsmoment med pjäsen. Men frågan är om dagens gymnasieelever ser den tidlöshet vi ofta tillskriver dramat? Innehåller det allmänmänskliga drag som känns relaterbara för dagens unga? Vår pilotstudie antyder att så är fallet. Flera elevtexter lyfter fram upplevelsen att dramats teman är relevanta och levande. Intressant nog förs denna insikt fram i såväl responstext 1, 2 och 3 av olika elever. Det är således inte enbart en insikt som kan kopplas till mellanspelets moderniserade scenversion, även om den också nämns som en bidragande orsak:

National Theatres uppsättning av *Julie* gav först och främst mig insikten av att den här händelsen som Strindberg skrev om kan ju hända var som helst i tid och rum egentligen, med de små ändringar som sker genom modernisering. Originaldramat blir mer relaterbart med denna tanke i huvudet. (elev 4F, text 2)

Exempelkommentarer från elever som tyckte sig se dramats tidlöshet redan i den inledande läsningen, innan mellanspelet, inkluderar elever som konstaterar att ”temat är tidlöst” (elev 1P, text 1) och att pjäsen innehåller

”universella idéer” (elev 7F, text 1). Anders Olsson (2016) refererar till bland annat den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer som uppmärksammat att ett litterärt verks förmåga att tala till alla tider som om det vore samtida, att så att säga visa en beständig aktualitet, är det som kännetecknar en klassiker (Olsson 2016: 135). Samtidigt konstaterar Olsson att idén om en kontinuitet förutsätter omläsbarhet. Det är emellertid inte självklart ”vilka verk som talar direkt till vår samtid” (Olsson 2016: 139). Men som eleverna uttrycker i sina reponstexter förefaller *Fröken Julie* tala till dem och ge dem mening, åtminstone i skolkontexten.

Det finns även exempel på elever som kopplar sin insikt om dramats allmänmänskliga drag och tidlöshet till just omläsningen av Strindbergs text: ”Efter andra läsningen höjdes även förståelsen varför detta drama är en tidlös klassiker...” (elev 10F, text 3). De teman eleven lyfter fram som exempel på vad hon kallat tidlöst, och uppenbarligen tycker sig observera både i pjäsens tid och sin egen samtid, inkluderar ”olycklig kärlek, mentala problem och obalanser, hat mot överklassen och rikedom” (elev 10F, text 3). Omläsningen har därmed breddat elevens syn på texten, vilket anknyter till Meyer Spacks palimpsest-metafor (2011: 274). Genom läsning och omläsning ombildas läsarens förståelse, och nya lager läggs till och kompletterar de tidigare. Eleven nämner även att det är just omläsningen som ger en djupare förståelse i form av exempelvis ökad inkänning med karaktärerna (elev 10F, text 3), vilket utgör vårt avslutande tema.

Tema 3: Karaktärernas bevekelsegrunder

Samtliga elever i pilotstudien uttrycker en ökad förståelse för karaktärerna och deras bevekelsegrunder efter att ha tagit del av mellanspelets *Julie* från National Theatre. Ett drama blir naturligtvis mer levande på scenen. Det är i synnerhet karaktären Julie som dragit till sig elevernas uppmärksamhet, och flera av dem framhåller att scenversionen lyfte fram hennes inre kamp på ett sätt de inte observerat vid sin första läsning av Strindbergs text. En elev uttrycker denna tanke så här:

Min syn på karaktären Fröken Julie förändrades fruktansvärt mycket. Innan trodde jag att hon var full av sig själv och bara sökte sig till andra för att fördriva sin tid, men nu har jag fått se att hon drog sig till andra för att inte vara ensam i sin värld. (elev 5F, text 2)

Andra elever är inne på samma spår, och skriver exempelvis om att scenversionen tydliggjorde ”hur mycket sämre Julie mädde” (elev 1P, text 2), gjorde det lättare att ”förstå hennes motiv och hennes kamp” (elev 3F, text 2) och öppnade för tolkningen att ”Julie faktiskt var självmordsbenägen långt innan pjäsens tidslinje” (elev 10F, text 3). Denna fråga diskuterades också livligt i den muntliga klassdiskussionen, och tankarna jämfördes med Strindbergs redogörelse i förordet om hur han motiverat Julies sorgliga öde ”med en hel mängd omständigheter” (Strindberg 1984:15). Det var alltså

tydligt att denna komplexitet hos dramats huvudkaraktär inte helt nått fram till eleverna under deras första läsning, men att scenversionen gjort ett stort intryck. Med dessa intryck i bagaget öppnade dock omläsningen av Strindbergs text nya tolkningsmöjligheter, vilket kan ses exempelvis i kommentaren ”Efter att ha sett dramats moderniserade version och sedan läst om dramat blev förståelsen för Julies död större” (elev 10F, text 3).

Ett liknande mönster i elevernas förståelse för karaktären Kristin kan också skönjas. Scenversionens Kristina reagerar explosivt på upptäckten av Jeans otrohet, vilket både uppmärksammades och uppskattades av eleverna. En elev skriver:

Jag kände mer empati för Kristin generellt. I scenuppsättningen Julie av Polly Stenhamn får hon sin egen röst och uttrycker sin frustration mot både Jean och Julie öppet. Hon blir på ett sätt mer mänsklig med sina känslor och tar mer plats än hennes roll som en tjänstekvinna. (elev 7F, text 2)

Av speciellt intresse är att samma elev efter omläsningen av Strindbergs drama nu tycks kunna se den komplexitet och vrede hon sett hos scenversionens Kristina uttryckas även i originaltexten:

Kristin verkar vara mycket mer medveten om vad som händer än vad jag först trodde. Hon har klart också känslor av ånger och ilska, saken är att hon inte visar dem och att hon, trots att Julie har många fler privilegier i livet än henne, tycker synd om tjejen. (elev 7F, text 3)

Elevers förmåga att läsa mellan raderna och göra en egen tolkning av det lästa tycks alltså ha underlättats av omläsningen. Denna upplevelse delas av andra elever, varav en även formulerar den metakognitiva insikten i sin kommentar: ”Efter andra läsningen blev det istället lättare att förstå Kristins frustration läst genom raderna när hon inser att Jean har varit otrogen” (elev 10F, text 3). I enlighet med vad Meyer Spacks framlägger kring omläsningens förmåga att låta läsaren förstå karaktärerna bättre, bryter här alltså eleven ny mark i ett redan känt landskap (Meyer Spacks 2011: 277).

De resultat som framkommit kring omläsning och omläsningens effekter är av särskilt intresse. En omläsning blir, som Calinescu påpekar (1993: 55f) alltid intertextuell, det vill säga direkt eller indirekt påverkad av den föregående läsningen. I flera av de fall Calinescu undersöker ligger en betydligt längre tidsrymd mellan läsningen och omläsningen än i vår studie. Trots detta vill vi understryka de intertextuella dragen i omläsningen. Efter att ha läst och bearbetat dramat *Fröken Julie*, sedan tagit del av en moderniserad scenversion och även behandlat denna i en klassrumsdiskussion mötte eleverna Strindbergs text på nytt, med sina nya erfarenheter i bagaget och med delvis nya ögon. En elev skriver i sin reflektion:

När jag läste om texten var det dock enklare att förstå än första gången man läste den. Både att fått sätt berättelsen utspelad av riktiga personer i en riktig plats och

de diskussioner vi haft om detta hjälpte att fatta en bättre och klarare uppfattning om karaktärerna och vad det var som hände. (elev 2F, text 3)

Citatet ovan visar på omläsningens både linjära och cirkulära natur (Calinescu 1993: 39). Eleven tänker tillbaka på sin tidigare tolkning, och ser hur den utvecklats av omläsningen. Vi kan vidare konstatera att det Calinescu (1993: 277) benämner reflekterande omläsning sker i hela elevgruppen. När eleverna återvänder till Strindbergs text kommer de till nya insikter, inte minst kring karaktärerna och deras bevekelsegrunder. I linje med vad även Meyer Spacks framlägger förstår eleverna vid omläsning i allmänhet textens karaktärer bättre (Meyer Spacks 2011: 277). Ett elevcitat som anknyter till en elevs medvetenhet kring själva denna process är: ”Den andra läsningen bevisade att detta drama behöver läsas ett par gånger för att få en djupare förståelse och ’medlidande’, även respekt” (elev 10F, text 3). Eleven förstår texten på ett nytt sätt, och ser nya saker (Meyer Spacks 2011: 273).

Elevtexterna speglar också Kuipers & Hakemulders (2018: 637) påvisade samband mellan omläsning, förståelse och uppskattning av en text. Efter omläsningen av Strindbergs drama kommenterar samtliga elever på ett eller annat sätt att de nu ser och förstår mer av dramats detaljer, bland annat i form av ökad förståelse för karaktärerna och deras bevekelsegrunder, och någon kopplar också detta till en känsla av ökad uppskattning: ”Jag känner nu att jag uppskattar dramat mer än innan, att jag förstår mer och ser karaktärerna i ett nytt perspektiv” (elev 8F, text 3).

Avslutande sammanfattning och diskussion

Syftet med denna artikel är att undersöka hur fördjupad förståelse kan skapas för äldre dramatik med exemplet Strindbergs *Fröken Julie* genom en design som inbegriper omläsning. Studien har genomförts med gymnasieelever på IB-programmet under vårterminen av elevernas första IB-år, vilket motsvarar årskurs två på gymnasiet, inom litteraturkursen Swedish A: Literature, där både elever som valt högre nivå och standardnivå i kursen varit med. Studien har genomförts av den medforskande läraren som har lång erfarenhet som lärare och som designat undervisningen i samråd med forskaren. Under denna kurs läser eleverna verk från olika epoker och genrer, såväl svenska som översatta verk. Att välja ett äldre drama, *Fröken Julie*, som dessutom fanns på den rekommenderade mycket långa förslagslistan för kursen var ett medvetet reflekterat val eftersom den medforskande läraren både hade undervisat om dramat förut och det fanns i klassuppsättning, men nu skedde undervisningen i helt ny form. Designen som utarbetades byggde på att verket först höglästes gemensamt i sin helhet och behandlades med hjälp av diskussionsfrågor. Därefter inbegreps ett mellanspel som skulle kunna medföra nya perspektiv, i detta fall en modern uppsättning av pjäsen. Slutligen skulle dramat omläsa i sin helhet igen, denna gång genom tyst enskild läsning. Efter varje moment fick eleverna skriva responstexter där

frågan till det sista tillfället handlade om hur omläsningen påverkade deras förståelse av dramat. Vår fråga var i detta fall inspirerad av Calinescus tankegångar kring olika varianter av omläsningar, där den tredje, den reflekterande omläsningen, innebär att återvända till en text man redan läst med kritisk nyfikenhet (Calinescu 1993: 277).

Pilotstudien visar tydligt att elevernas skriftliga responser generade tre teman. Det första var språkliga och genrebetingande hinder som framkom vid första läsningen, men överskreds efter bearbetning, mellanspel och omläsning. Vidare framträdde vid omläsningen dramats tidlöshet på ett annat sätt än tidigare och eleverna fann dramats konflikt och tematik relevant för dem idag. Eleverna pekade också på mellanspelet med uppsättningen som viktigt för att skapa förståelse för karaktärerna, särskilt Julie och Kristin, och detta både bekräftades och fördjupades i omläsningen. Detta märks i deras skriftliga reflektioner genom förmågan att sätta sig in i karaktärernas bevekelsegrunder. Det handlar då inte om identifikation, eller igenkänning i första hand, utan eleverna beskriver en djupare förståelse för karaktärerna som ligger i linje med Meyer Spacks (2011) tankegångar kring möjliga effekter av omläsning. Läsaren förstår helt enkelt textens karaktärs handlande bättre.

Att läsa dramat i sin helhet och dessutom två gånger tar tid. Eleverna behöver lärarens stöttning och god planering. Pilotprojektet genomfördes utan betygsgrundande komponenter, men studiens material hade med lätthet kunnat användas som betygsunderlag om så varit önskvärt. Då IB-eleverna först senare under kursen själva väljer vilka av kursens verk de vill använda till vilka examenskomponenter var det i detta fall inte aktuellt vare sig av praktiska skäl eller med hänsyn tagen till att elevresponserna skulle användas i forskningssammanhang och det därför var av vikt att eleverna kunde reflektera utan tanke på betygsriterier. Även andra delar av pilotprojektets design har en koppling till IB-programmets uppläggning. Där prioriteras ett begränsat antal verk från olika tider och genrer istället för utdrag, och texterna skall läsas i sin helhet. Icke desto mindre vill vi peka på resultatets vikt med tanke på att svensklärare på nationella program har stor frihet i val av litteratur i förhållande till kursplanen. Att välja att läsa ett äldre drama som *Fröken Julie* och använda omläsning som ett litteraturdidaktiskt grepp kan fördjupa förståelsen för dramat och även ge värdefull metakognitiv förståelse. Omläsning ger kanske inte heller mening åt bara detta drama, utan möjligen också åt många andra. Om så är fallet, kommer vårt projekt att undersöka vidare också på nationella gymnasieprogram.

Referenser

- Brooks, Peter (1984), *Reading for the Plot: Design and Intention in Narrative*. New York: Knopf.
- Bryman, Alan (2018), *Samhällsvetenskapliga metoder*, 3. uppl. Stockholm: Liber.

- Calinescu, Matei (1993), *Rereading*. New Haven: Yale University Press.
- Galef, David (1998), "Observations on Rereading", i David Galef (red), *Second Thoughts. A Focus on Rereading*. Detroit: Wayne State University Press, s. 17–33.
- Graeske, Caroline (2015), *Fiktionens mångfald: om läromedel, läsararter och didaktisk design*. Lund: Studentlitteratur.
- Green, John & Green, Hank (2018), "What Is Theater? Crash Course Theater # 1". <https://www.youtube.com/watch?v=sNWOUwzax8&list=PL8dPuuaLjXtONXALkeh5uisZqrAcPKCee&index=2>
- Holmberg, Per & Nordenstam, Anna (2016), "Svenska med didaktisk inriktning. Ett forskningsfält i rörelse", i Heidi Höglund & Ria Heilä-Ylikallio (red), *Framtida berättelser. Perspektiv på nordisk modernmålsdidaktisk forskning och praktik*, Rapport nr 39. Vasa: Åbo akademi, s. 47–62.
- Holmberg, Per, Krogh, Ellen, Nordenstam, Anna, Penne, Sylvie, Skarstein, Dag, Karlskov Skyggbjerg, Anna, Taino, Lisa, Heilä-Ylikallio, Ria (2019), "On the Emergence of the L1 Research Field. A Comparative Study of PhD Abstracts in the Nordic Countries 2000–2017", i *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 1567-6617, s. 1–27 (online).
- Ingemansson, Mary (2020), *Lärande genom skönlitteratur: djupläsning, förståelse, kunskap*, 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Iser, Wolfgang (1978), *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: John Hopkins UP.
- Johansson, Jonas (2022), *Litteraturhistoriskt undervisningsinnehåll – introduktion och respons*, licentiatavhandling. Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier.
- Johansson, Maritha & Nordenstam, Anna (2020), "Utmanande läsning. En intervjustudie om litteraturläsning på International Baccalaureat Diploma Programme (IB-programmet) i Sverige", i Maritha Johansson, Bengt-Göran Martinsson, Suzanne Parmenius Svärd (red), *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Bildning, utbildning, fortbildning. Linköping 22–23 november 2018*. Linköping: Linköping universitet, s. 146–159.
- Johansson, Maritha & Nordenstam, Anna (2023), "Litteraturläsare eller inte? Elever på IB-programmets förberedande år och deras läsarbilagier". *Acta Didactica Norden*, vol 17, nr 1, 21 s. (online).
- Johansson, Maritha & Skillermark, Stina-Karin (2023), "Äldre texter i det moderna klassrummet", i Joakim Öberg, Ylva Lindberg, Linda Baccestig (red), *Undervisningens konst*. Lund: Studentlitteratur, s. 125–155.
- Kuijpers, Moniek M. & Hakemulder, Frank (2018), "Understanding and Appreciating Literary Texts Through Rereading", *Discourse Processes*, 55:7, 619-641, DOI: <https://doi.org/10.1080/0163853X.2017.1390352>
- Martinsson, Bengt-Göran (2016), "Litteraturhistoriskt berättande". <https://larportalen.skolverket.se/moduler/M011/3>
- Markstedt, Carl-Johan & Sandberg, Martin (2010), *Känn på litteraturen 3*. Stockholm: Sanoma utbildning.
- McCormick, Kathleen (1994), *The Culture of Reading & the Teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.

- Olsson, Anders (2016), "Värdet av att läsa om, eller Vad är en klassiker?", i Lars Rydquist (red), *Om läsning och omläsning: betraktelser vid ett symposium arrangerat av Svenska Akademien*. Stockholm: Svenska Akademien, s. 130–141.
- Persson, Magnus & Sundmark, Björn (2022), "Litteraturhistorieundervisningens möjligheter och utmaningar i en globaliserad värld", i Pia Nygård Larsson, Cecilia Olsson Jers & Magnus Persson (red), *Fjortonde nationella konferensen svenska med didaktisk inriktning Didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld*. Malmö: Malmö universitet, s. 215–229.
- Skillermark, Stina-Karin (2020), *Nya perspektiv på litteraturhistoria. Utbildningsprogram om antiken, romantiken och Strindberg 1960–2012*. Diss. Linköping: Linköpings Universitet.
- Skillermark, Stina-Karin (2023), "Äldre verk som litteraturserier. Om att skapa, omskapa och tillföra mening med utgångspunkt i *Lysistrate* och *En herrgårdssägen*", i *Ättoende nordiska konferensen för modersmålsdidaktisk forskning (NNMF8). Ämnesdidaktiska perspektiv på språk och litteratur, Uppsala, 24–25 november 2021*, red. AnnaCarin Billing et al, Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet, s. 245–271.
- Spacks, Patricia Meyer (2011), *On Rereading*. Cambridge, Mass: Belknap.
- Strindberg, August (1888/1984), *Fröken Julie, Ett drömspel*. Stockholm: Norstedt.
- Susina, Jan (1998), "Children's Reading, Repetition, and Rereading: Getrud Stein, Margaret Wise Brown, and Goodnight Moon", i David Galef (red), *Second Thoughts. A Focus on Rereading*. Detroit: Wayne State University Press, s. 115–125.
- Tengberg, Michael (2011), *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Diss. Stockholm/Stehag: Brutus Östling Bokförlag Symposion.
- Tysklind, Emma N., Areskoug, Linn & Hultin, Eva (2024), "Agonism in a Classroom Discussion on Strindberg's *Miss Julie*". *Democracy & Education*, vol 32, no 1, s. 1–9.
- Wessbo, Simon (2021), *Fiktion genom två medier. En studie om gymnasieelevers menings-skapande utifrån Hjalmar Söderbergs novell "Pälsen" och dess adaption till film*. Diss. Linköping: Linköpings Universitet.
- Öhman, Anders (2015), *Litteraturredaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerups.

Biografi

Anna Nordenstam är professor i litteraturvetenskap vid Göteborgs universitet. Hennes forskningsintressen är litteraturredaktik, feministiska tecknade serier och zines samt barn- och ungdomslitteratur. Hon har publicerat åtskilliga artiklar och böcker inom dessa områden. Bland hennes senaste publikationer finns *Lättläst. Bokmarknad, ungdomslitteratur, skola* (med C. Olin-Scheller) Gidlunds förlag 2022, antologierna *Comic Art and Feminism in the Baltic Sea region. Transnational Perspectives*, Routledge

2021, *Comics, Activism, Feminisms*, Routledge 2024 och antologin *Rum för läsning. Att arbeta med litteratur på förskolan* (tillsammans med K. Hermansson) Studentlitteratur 2024. Nordenstam är redaktör för *Barnelitterært forskningstidskrift*.

<https://orcid.org/0000-0002-2780-8275>

Karin Sjölander är gymnasielärare i svenska och engelska vid NTI-gymnasiet Skövde. Hon har varit verksam inom IB-programmet (International Baccalaureate) sedan 2006. Tillsammans med ytterligare två gymnasielärare är Sjölander med i ett praktikinrä forskningsprojekt om läsning och omläsning av äldre dramatik på olika gymnasieprogram, under projektledning av Anna Nordenstam.