

Profeten – ett exempel på en litteraturteoribaserad undervisningsmodell

Lusia Maurer

Inledning

Denna artikel presenterar en undervisningsmodell för studier av skönlitteratur på gymnasienivå, vilken har visat sig leda till både ett ökat läsintresse och en fördjupad förståelse av komplexa texter. Modellen är förankrad i mina tjugo års erfarenhet som lärare samt i mina akademiska kunskaper som litteraturforskare. Först redogör jag för de anledningar som låg till grund för modellens skapande och beskriver modellens principer och struktur. Därefter exemplifieras modellens tillämpning i samband med ett arbete med Pusjkins dikt *Profeten* i en grupp gymnasieelever i ämnet ryska som modersmål. Artikeln visar och diskuterar hur modellen bidrar till ett ökat läsintresse och en fördjupad förståelse av skönlitteratur.

Bakgrund

Redan som ung doktorand vid Lomonosovs Moskvauniversitet funderade jag över hur skönlitterär undervisning i skolan kunde förnyas så att den både grundades i modern litteraturforskning och tillät elever att närma sig texter på ett mer personligt sätt. En sådan ansats skulle kunna främja läsglädje och väcka en djupare uppskattning för skönlitteratur. Redan då fick jag möjlighet att experimentera med olika undervisningsmetoder genom pedagogisk praktik för universitetsstudenter. Efter ett flertal års arbete som forskare med doktorsexamen inom litteraturvetenskap och litteraturhistoria, både i Ryssland och internationellt, fick jag möjlighet att förena mina akademiska kunskaper med praktisk pedagogisk erfarenhet i rollen som modersmålslärare i ryska i Sverige. Min lärarutbildning, i kombination med forskning om pedagogiska metoder som jag kunde ompröva och vidareutveckla i praktiken, ligger till grund för den undervisningsmodell som presenteras i denna artikel.

Modellen utvecklades för att skapa förutsättningar för rysktalande elever att läsa och förstå komplexa texter av stora ryska författare såsom Gogol, Dostojevskij, Tolstoj och andra. Trots elevernas bristande läsintresse och de stora skillnaderna i världs- och människosyn mellan ryska klassiker och dagens unga var jag övertygad om att läsning av klassisk litteratur kunde uppfattas och upplevas av ungdomar som ett existentiellt och estetiskt behov. Min tro, först som en hypotes, bekräftades snabbt av praktiken. I samtal och skriftliga utvärderingar av kursen noterade eleverna att läsningen av klassikerna var den mest intressanta och betydelsefulla delen av den treåriga modersmålskursen. De här resultaten kan förklaras av undervisningsmodellens principer och struktur.

Utmaningar

Flera faktorer motiverade skapandet av modellen. Ungas intresse för skönlitterär läsning minskar, vilket gäller både elever med svenska som modersmål och dem med andra hemspråk. Eftersom modersmålsundervisningen inte är ett obligatoriskt ämne och schemaläggs till eftermiddagar, krävs ytterligare insatser för att engagera eleverna i skönlitterär läsning. Enligt forskning (Årheim, 2009; Tengberg & Olin-Scheller, 2015; Nordberg, 2017) och min erfarenhet saknar elever ofta en vana att tolka texter eftersom skönlitteratur läses i begränsad omfattning i skolan, där ungdomslitteratur prioriteras och texter ofta presenteras i utdrag. Dessutom tenderar elever att fokusera på enstaka motiv eller karaktärer och har svårt att uppfatta en text i sin helhet. Vidare saknar elever grundläggande kunskaper om litterär och kulturell utveckling, liksom insikten om att en litterär text ingår i en längre kulturell tradition. Som en följd blir elevers uppfattning av litteratur ytlig och fragmenterad.

Samtidigt visar elever ett icke-vetenskapligt förhållningssätt till skönlitterära texter, där fokus ofta ligger på att finna "rätt" budskap eller att besvara frågor som "vad författaren ville säga med texten". Elever saknar ofta en förståelse för textens estetiska dimension och betraktar skönlitterära verk på samma sätt som informativa texter. Dessutom tenderar elever att göra subjektivt färgade tolkningar, vilket resulterar i att textens komplexitet förloras. En överdriven psykologisering och sociologisering i tolkningarna är också vanligt förekommande, medan den existentiella dimensionen ofta förbises. Detta är särskilt relevant vid undervisning av klassiska texter, inte minst inom rysk litteratur, där de existentiella teman som ofta är centrala inte alltid känns igen av eleverna vid kursstart.

Modellens syfte

Syftet med modellen är att motverka de negativa tendenser som beskrivits ovan, genom att både stimulera ett ökat läsengagemang och tillhandahålla verktyg för en vetenskapligt grundad texttolkning. Modellen bygger på att texten studeras som en dialektisk helhet, där både innehållsmässiga och formmässiga element beaktas, samtidigt som textens relationer till andra verk inom den litterära och kulturella traditionen analyseras. Ett betydande fokus riktas mot världsbild och människosyn i de klassiska verken, samt mot utvecklingen av estetiska former inom enskilda texter och den bredare skönlitterära traditionen. Således studeras texterna tvärvetenskapligt, i enlighet med moderna metoder och principer från litteraturvetenskap, lingvistik, kulturvetenskap och andra humanistiska discipliner.

Denna artikel beskriver arbetet inom en elevgrupp bestående av både elever födda i Sverige som läst ryska som modersmål (tidigare: hemspråk) i svenska grundskolor (en timme i veckan) och elever födda utomlands där de läste ryska som modersmål i mycket större omfattning, dvs. som man läser svenska i Sverige. Modersmålsundervisningen i svenska gymnasieskolor

omfattar två timmar per vecka under en treårsperiod och ska, enligt läroplanen, inkludera olika moment såsom språkstudier, skönlitteratur och kultur i de länder där modersmålet används. Ämnet är frivilligt, och deltagande förutsätter att eleverna använder modersmålet i hemmet.

Ingen av de elever som läst ryska som modersmål i Sverige var bekant med klassiska ryska texter. Bland de elever som tidigare studerat klassiska texter i sina hemländer visade sig kunskaperna vara antingen obefintliga eller mycket ytliga. Endast två av 25 elever uttryckte ett intresse för läsning, och enbart en fjärdedel av gruppen kunde nämna några ryska författare och deras verk. Under det första året läste eleverna, enligt modellen, komplexa texter av Pusjkin och Lermontov, och vid årets slut uppvisade de betydande framsteg i sin förmåga att tolka texter på ett djupgående sätt.

I kursutvärderingen framkom att eleverna uppskattade möjligheten att läsa och analysera komplexa texter. Flera uttryckte en intention att fortsätta läsa även efter kursens avslutning. Ett elevcitrat från kursutvärderingen illustrerar detta:

Innan jag började ryska lektionerna var jag inte intresserad av att läsa. Nu uppskattar jag att läsa, att förstå författaren och karaktärerna. Författaren hjälper mig också att förstå mig själv. Efter kursen kommer jag definitivt att fortsätta läsa. (Elev A, min översättning)

Artikeln syftar till att visa och diskutera hur den föreslagna undervisningsmodellen kan bidra till ett ökat intresse för läsning samt en fördjupad förståelse av skönlitterära texter. Undervisningen genomfördes på ryska, och allt elevmaterial som presenteras i artikeln har översatts av artikelförfattaren.

Undervisningsmodellen

Teoretiska utgångspunkter och metodologiska principer

Modellen utgår från en förståelse av meningsskapandet i skönlitterära texter som ett dialektiskt samspel mellan läsaren, texten och den kulturella kontexten. Ingen av dessa tre element kan negligeras, men eftersom det rör sig om undervisning ligger fokus på att utveckla elevernas förmåga att bli läsare med god förståelse för litterära fenomen. Undervisningens syfte är att eleverna, i egenskap av läsare, blir medvetna och kunniga deltagare i det "Stora Samtalet" (Hutchins, 1957; Adler & Van Doren, 2014) med traditionens författare, tänkare och historiska personligheter. Skönlitterär läsning betraktas som en central del av den humanistiska pedagogiken och bildningen, där mötet med litteraturen bidrar till personlig utveckling samt ger insikter om både världen och läsaren själv.

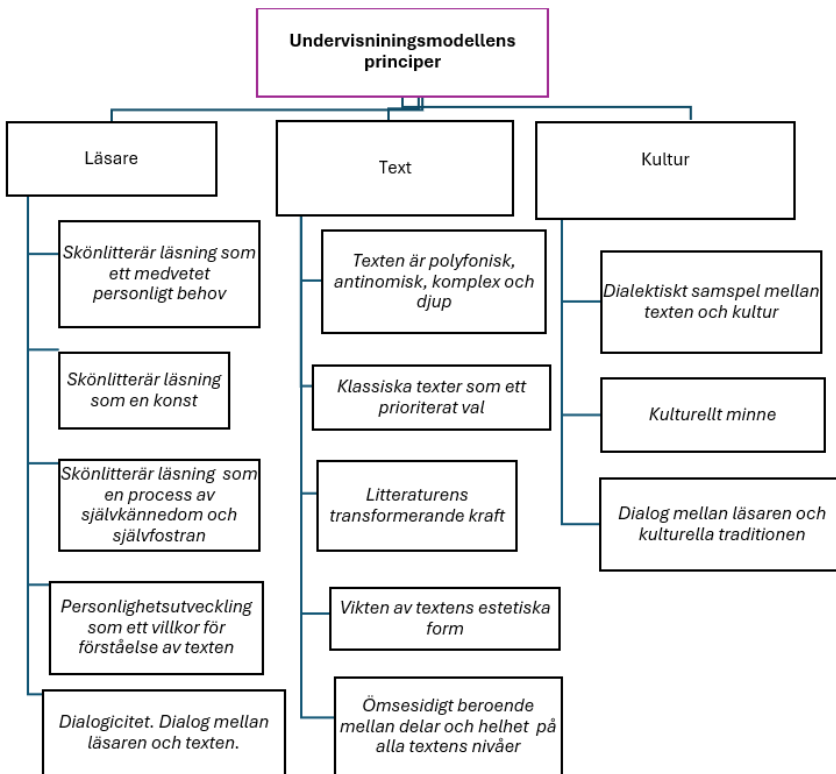
Enligt den föreslagna modellen undviker läraren att presentera teoretiska metoder eller färdiga tolkningar. I stället organiseras undervisningen så att tolkningar uppstår och kontinuerligt utvecklas och fördjupas genom elevernas individuella och gemensamma reflektioner samt kreativt arbete. Under

processen förses elever med kunskaper och verktyg som gör det möjligt för dem att närma sig texten som forskare och undersöka verket som ett intellektuellt, estetiskt och kulturellt fenomen.

Modellen ersätter både en godtycklig tolkningsfrihet och ett förenklat sökande efter "det rätta budskapet" med ett undersökande förhållningssätt. Eleverna lär sig att förstå litterära verk som komplexa uttryck för en specifik historisk typ av tänkande, konstnärliga idéer och författarens personliga perspektiv och världsbild. Samtidigt uppmuntras de att formulera sina egna tolkningar och reaktioner på texten, men alltid med texten i fokus.

Nedan presenteras de viktigaste principerna i tabellform, vilka därefter kommenteras och analyseras närmare.

Undervisningsmodellens metodologiska principer för fördjupad förståelse av en skönlitterär text



Det är viktigt att eleverna blir bekanta med och medvetna om de grundläggande principer som ligger till grund för undervisningen i skönlitteratur. Därför inleds undervisningen med ett öppet samtal om *vad, hur och varför man kan, bör och ska läsa* för att förstå komplexa texter på djupet.

Vissa metodologiska principer introduceras i detta samtal innan läsningen påbörjas, medan andra växer fram naturligt genom olika arbetsmetoder under kursens gång.

Klassiska texter är prioriterade i undervisningen. Det är avgörande att medvetandegöra eleverna om dessa texters betydelse och tidlösa relevans. De bör få uppleva att *skönlitterär läsning kan möta deras personliga behov* och att klassiska verk inte bara speglar en förgången tid. Den klassiska texten fungerar som en behållare för en unik intellektuell och andlig erfarenhet, skapad av en författare vars skarpsinne och känslighet har gjort det möjligt att avtäckta aspekter av livet och människans väsen som annars förblir osynliga. Författarna avslöjar alltså vad som finns i var och en av oss. Klassiska litterära verk erbjuder ofta en bild av världen som präglas av djup, sammanhang, ordning, syfte och ideal – element som ungdomar kan sakna i en fragmentarisk och kaotisk samtid (Verene, 2002; Birkerts, 2006; Ricoeur, 2016). Verkens karaktärer är dessutom ofta i samma ålder som eleverna och brottas med existentiella frågor som gott och ont, frihet och ansvar, kärlek och lidande. I undervisningen ligger därför fokus på ett perspektiv som betonar ”vi alltid” snarare än ”de då” och ”vi nu”. Min erfarenhet visar att arbetet med en existentiell dimension som står i centrum av klassiska verk väcker ett stort intresse och uppskattas av elever.

Klassiska texter är polyfoniska, antinomiska, komplexa och djupa. Under tolkningsarbetet betonas att skönlitterär läsning utgör en domän för upptäckter och uppenbarelser snarare än en källa till färdiga svar. Texten rymmer en mångfald av möjliga tolkningar, och eleverna ska inte vara rädda för att göra misstag. Denna förståelse av skönlitteraturens natur uttrycks av Bakhtin:

Ett skönlitterärt verk är ett uttrycksfullt och talande väsen som aldrig sammanfaller med sig självt och därför är outtömligt i sin mening och betydelse. Kriteriet här är inte vetenskaplig precision, utan penetrationsdjup. (Bakhtin 1986: 429).

Samtidigt kräver komplexa texter en betydande intellektuell och själslig ansträngning. Eleverna bör därför uppmuntras att se *läsning som både en konst och ett intensivt arbete* som förutsätter utveckling av specifika förmågor. Vi funderar tillsammans med elever om Lotmans ord:

Njutningen av konst ges inte ’gratis’ till okunniga eller lata - den är en belöning för självuppföstran, som vänjer själen till arbete som ett normalt tillstånd. (Lotman 2015: 409).

Min erfarenhet är att så snart elever får nya viktiga insikter under läsning, ökar deras intresse för att fördjupa sig ytterligare i texten. Samtidigt börjar de uppleva begränsningar i sitt eget tänkande och sin världsåskådning som hindrar en djupare förståelse. Läsning förutsätter således en hög grad av *självkännedom*. Enligt Bakhtin:

Ämnet för humaniora är inte en, utan två andar, den som studerar och den som studeras. Deras verkliga ämne är förhållandet och interaktionen mellan 'andarna'. (Bakhtin 1986: 368).

Det innebär att det inte bara är texten som är föremål för undersökning och utveckling, utan även läsaren själv. Eleven bör bli medveten om att "förståelseprocessen är dubbelriktad: rörelse inåt och utåt. Tolkande läsning är en kontinuerlig process av ömsesidig – läsarens och textens – förändring och fördjupning" (Maurer 2020: 65). *Läsarens personlighetsutveckling* blir således nästan ett villkor för en djupare förståelse av texten. För att upptäcka textens djup måste läsaren själv besitta ett motsvarande djup. Enligt hermeneutikern Gadamer (1987) måste man förstå frågan först innan man kan förstå svaret som texten erbjuder.

Modellen möjliggör för eleverna att uppleva *läsning som en djup transformativ erfarenhet* och en intellektuell, kontemplativ och kreativ process, i kontrast till en ytlig njutningsupplevelse. En sådan läsning leder till att läsarens och verkets mentala horisonter smälter samman ("Horizontverschmelzung", Gadamer, 2010). Ur ett hermeneutiskt perspektiv talar man om "Bildung" – en process där själsliga och mentala förmågor kultiveras (Humboldt, 1997; Underhill, 2013). Denna syn på litteraturens och konstens roll i individens utveckling är djupt rotad i rysk kultur. I klassrummet diskuteras därför J. Brodskys argument för läsning i hans Nobelpristal:

De små nollorna fyller konsten med 'punkt, punkt, komma och minus', och förvandlar på så vis varje nolla till ett inte alltid vackert men dock mänskligt ansikte. (Brodsky 1988: 65)

Modellen bygger på min övertygelse om att skönlitterär läsning och tolkning inte enbart handlar om att förstå en text, utan utgör en modell för bredare meningsskapande processer. Det innefattar att tolka och förstå världen, kulturen och framför allt läsarens självförståelse, vilket bidrar till ett ömsesidigt samförstånd mellan alla inblandade. Därför grundas undervisningen på dialogprincipen som beskrivs av Gadamer som "den mänskliga förståelsens kärnfenomen" (Gadamer 2010: 84).

Enligt modellen studeras varje *text som en del av en lång kulturell tradition*, förstådd som en utsträckt och pågående dialog där alla texter är repliker på andra yttranden (texter). Denna dialog inkluderar även eleverna som möter och tolkar texter. Men *dialogicitet* (Bakhtin, 1981; Bakhtin, 2017) och *dialogprincipen* (Gadamer, 2010) understryker vikten av att kunna lyssna på och förstå andras röster utan att påtvinga sin egen, något som är avgörande i skönlitterära tolkningar. Därför är det viktigt att eleverna bekantar sig med olika världsbilder och kulturella koder från skilda epoker. Eleverna ska dela *ett kulturellt minne* (Lotman, 2018) – ett slags kollektivt medvetande, åtminstone delvis gemensamt mellan författare och läsare – för att fördjupa

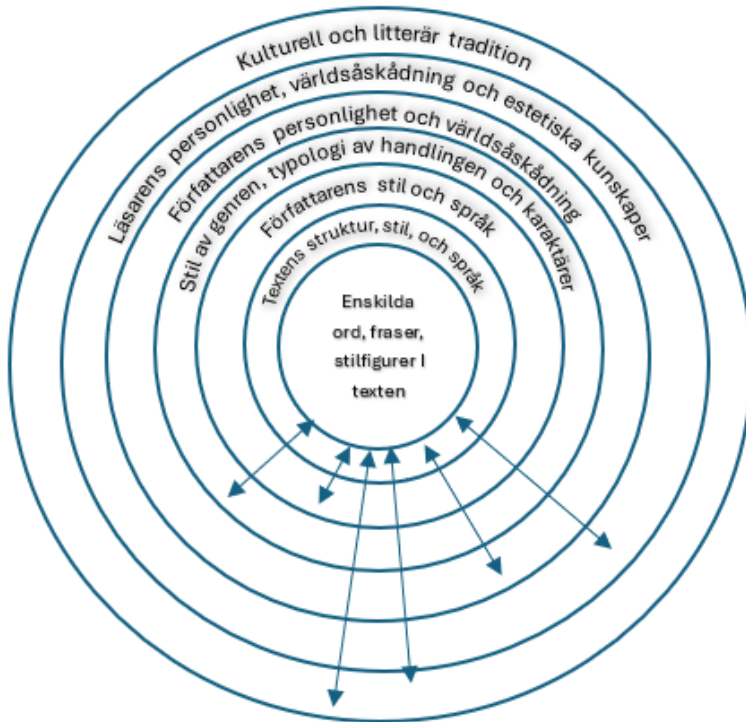
sin förståelse av texten samt utveckla förmågan att observera samband mellan kulturella fenomen.

För att vidga elevernas kulturella minne tillämpar modellen idéer av *divinatorisk* intuition med syfte att förstå författaren bättre (Averentsev, 1996; Schleiermacher, 1998; Dielthey, 2005). Elevernas uppgift blir att närma sig författarens erfarenhet och att "göra sig samtidig med den utforskade tiden och texten" (Dielthey 2005: 87) som man gör exempelvis genom att studera biografiska och historiska dokument.

Vidare ska eleven lära sig att se *helheten i relation till delarna*, samt förstå att meningsskapande sker på samtliga nivåer i en text – från ett enskilt ord till den större kulturella tradition som texten ingår i. Innebörden av ett ord eller en fras i en skönlitterär text kan inte enbart reduceras till dess lexikala definition. För att uppnå en djupare förståelse av texten följer undervisningen principerna för den hermeneutiska cirkeln eller spiralen (Schleiermacher, 1998; Dilthey, 2005; Gadamer, 2010). Undervisningen bygger därför på principerna för den hermeneutiska cirkeln, eller spiralen (Schleiermacher, 1998; Dielthey, 2005; Gadamer, 2010), vilken illustrerar rörelsen mellan delar och helhet: från ordet eller frasen till hela texten, från ordet eller frasen till textens genre och vidare till kulturtraditionen – under denna process växer och fördjupas textens innebörd successivt. Ett särskilt fokus läggs på *textens estetiska form*, eftersom en texts estetiska egenskaper är avgörande för att skapa och förmedla betydelser som inte kan tolkas utan att beakta denna dimension.

I undervisningsmodellen kan textstudier dessutom illustreras visuellt genom bilden "Textens meningsskapande", där samtliga delar befinner sig i ett dialektiskt samspel och ömsesidigt bidrar till helhetens mening.

Textens meningsskapande



En mångfacetterad analys av litterära verk kräver tillämpning av olika metodologiska ansatser som belyser textens formella, estetiska, historiska och kulturella dimensioner. Som bekant finns en mängd litteratur- och kulturvetenskapliga inriktningar som förhåller sig till skönlitterära texter och deras sammanhang på olika sätt. Vissa inriktningar, exempelvis receptionsteori, fokuserar på läsarens roll, medan andra, som nykritik, betraktar texten som oberoende av både läsare och sammanhang. I min modell beaktas samtliga aspekter av skönlitterär läsning, och analysmetoder från olika teoretiska perspektiv används parallellt med syftet att visa eleverna varierade sätt att förhålla sig till texten samt att uppmuntra ett flexibelt arbetssätt för att nå undervisningens huvudmål – en djup förståelse av texten. Exempelvis kan följande metoder tillämpas: ord, fraser, rytm/meter och stilfigurer kan analyseras med metoder föreslagna av ryska formalister samt engelsk-amerikansk nykritik. Genre och stil studeras med hjälp av historisk poetik. Författarens personlighet och världsåskådning kan undersökas med hermeneutiska metoder. Estetiska koder, textstrukturers typologi samt arketypiska motiv och teman analyseras med metoder från den mytologiska skolan, strukturalismen, etnolinguistik med flera. Genom att integrera olika

litteraturvetenskapliga metoder får eleverna en bredare förståelse för textens komplexitet och lär sig att tillämpa varierande angreppssätt i sin analys av litterära verk.

I nästa del av artikeln presenterar jag hur dessa teoretiska utgångspunkter omvandlas till en konkret undervisningsmodell.

Undervisningsmodellens struktur

Undervisningsmodellen består av tre steg:

- **Jag-steget**
- **Texten-steget**
- **Jag i dialog med den skönlitterära/kulturella traditionen-steget**

Modellens struktur bygger på de metodologiska principer som tidigare har beskrivits och återfinns även i tabellen "Undervisningsmodellens principer". I samtliga steg används arbetsformer som främjar både intellektuellt analytiskt arbete och kreativt skapande. Centrala metoder är bland annat djup-/närläsning, klassamtal, inlevelse och skapande. Det bör noteras att de undervisningsmetoder som används i de olika stegen inte nödvändigtvis följer en strikt kronologisk ordning.

Jag-steget

Syftet med jag-steget är att vidga läsarens förståelse och skapa engagemang för läsning, både före och under textstudierna.

Innan texten introduceras ges eleverna möjlighet att erfara och sätta sig in i situationer som liknar dem som senare skildras i texten. Syftet är att identifiera relevanta situationer samt mentala och emotionella upplevelser från elevernas egna erfarenheter eller att modellera dessa, vilket vid läsningen bidrar till att integrera läsarens perspektiv med karaktärernas. Eleverna uppmuntras att analysera teman och reflektera över möjliga lösningar på problem som potentiellt kan uppstå i deras vardag. Exempelvis kan teman såsom 'ekonomiskt beroende och social orättvisa', 'frihet och dess gränser' eller 'egoism och kärlek' diskuteras inför läsningen av Dostojevskijs *Brott och straff*.

I jag-steget används arbetsformer som rollspel, skrivuppsatser eller berättelser om textens teman samt klassdiskussioner. Skapande integreras genom att eleverna skriver berättelser som både låter dem återuppleva liknande livssituationer som de som skildras i texten och pröva rollen som författare. Lärarens samtalsmetod kännetecknas av att ställa öppna frågor utan givna svar, vilket stimulerar elevernas tänkande, uppmuntrar framväxten av komplexa idéer och leder till en mångfald av tolkningar.

Jag-stegets undervisningsformer och metoder tillämpas både före och under läsningen. Steget motsvarar i huvudsak positionen "Läsare" i tabellen

”Undervisningsmodellens principer”, men det bör poängteras att modellens samtliga metodologiska principer är aktuella under alla de tre stegen i undervisningsprocessen.

Texten-steget

Syftet med texten-steget är att läsa och analysera texten på samtliga nivåer – från en detaljerad språkanalys till att sätta in texten i en bred kulturell kontext.

Här förenas en vetenskaplig förståelse av texten med en djup inlevelse genom skapande. Kreativa metoder vävs samman med analytiska arbetsstrategier, där metoder och perspektiv från olika teoretiska inriktningar kombineras för att uppnå en grundlig studie av texten. Det är viktigt att eleverna förstår att meningsskapande sker på textens alla nivåer – från enskilda ord till nationella och internationella kulturella sammanhang (se även bilden ”Textens meningsskapande” i avsnittet om modellens metodologiska principer).

I detta steg används skapande metoder som ett sätt att leva sig in i textens föreställningsvärld. Det kan handla om att skriva brev mellan karaktärer, föra karaktärernas dagböcker, utveckla fortsättningar eller omtolkningar av författarens berättelser, samt att dramatisera centrala episoder – allt förutsatt att en god förståelse av både texten och elevens egna tolkningar finns. Multimodala skapande metoder, som att skapa musik, bilder eller filmer, integreras också. Texten-steget motsvarar därmed positionerna ”Texten” och ”Kultur” i tabellen ”Undervisningsmodellens principer”.

Jag i dialog med den skönlitterära/kulturella traditionen-steget (även kallat Jag och traditionen-steget)

Syftet är att eleverna ska uppleva och modellera sin nyvunna förståelse av de studerade texterna i dialog med den skönlitterära och kulturella traditionen – genom skapande uttrycksformer.

Steget utgör den avslutande och sammanfattande fasen i arbetet med texten och den tradition som tidigare studerats, och markerar ofta slutet på en del av undervisningsperioden eller hela litteraturkursen. Centralt i detta steg är elevens skapande, grundat på en gedigen kännedom om författarnas verk och den underliggande traditionen. Skapandeprocessen kan ta formen av individuella uppgifter eller grupprojekt och innebär en kreativ modellering inom de tematiska och konstnärliga ramar som karaktäriserar de studerade verken. Friheten i skapandet är således inte obegränsad, utan vägleds av en djup förståelse för de tematiska och estetiska mönster som kännetecknar den litterära traditionen.

I detta steg överskrider elevernas arbete textens omedelbara föreställningsvärld och rör sig vidare mot den bredare skönlitterära traditionen. I de texter som produceras under steget deltar eleverna aktivt som karaktärer – genom att gestalta eller beskriva sig själva – i en dialog med

författare eller deras karaktärer. På så vis realiseras idén om skönlitterär läsning som en dialog mellan läsaren och texten/traditionen, där eleverna aktivt upplever denna dialog genom sitt skapande. Under detta steg arbetar eleverna självständigt och uppmuntras att integrera de nya kunskaper och de analytiska och kreativa förmågor de utvecklat under jag-steget och texten-steget.

Arbetet med undervisningsmodellens tre steg har exempelvis resulterat i projekt som *Samtal av moderna ungdomar med klassiska ryska författare om livets mening och litteraturens roll*, en pjäs i två akter och en film baserade på Tjechovs *Måsen*, och *Läsarna i samtal med huvudkaraktären och Dostojevskij*, en pjäs i två akter och en film baserade på Dostojevskijs novell *En löjlig mans dröm*.

Pusjkins *Profeten* - ett undervisningsexempel

I denna del visar jag hur arbete med en skönlitterär text enligt modellen kan leda till både en fördjupad förståelse av texten och en utveckling av elevernas förmåga att betrakta skönlitteratur som en komplex konstnärlig företeelse. Detta sker genom ett dynamiskt samspel mellan modellens steg och principer.

Som ett konkret undervisningsexempel har jag valt att beskriva arbetet med Alexander Pusjkins dikt *Profeten* (Pusjkin, 1958). Texten är komplex både innehållsmässigt och formmässigt. Eftersom elevgruppen var ovan vid att arbeta med avancerade skönlitterära texter, som jag nämnt i inledningen, är det särskilt intressant att observera och analysera hur deras förståelse av texten förändrades och fördjupades genom undervisningen enligt modellen.

Profeten är en av den ryska kulturens nyckeltexter och har en tydlig koppling till den äldre ryska litteraturen. Dikten innehåller teman och motiv som återkommer i många klassiska verk skrivna av framstående ryska författare efter dess tillkomst. Den skildrar en människa som möter en ängel i öknen och genomgår en omvandling, varefter han hör Guds röst som befäller honom att gå ut i världen och "bränna människors hjärtan med ordet" (dikten återges i appendix). Begrepp som "andlig törst" (diktens inledningsfras), samt "öknen" som metafor för människans vardagliga tillvaro och motiv av själsliga omvändelse, är återkommande bilder och teman i verk av författare som Gogol, Tolstoj och Dostojevskij. Föreställningen om författaren som en profet, vars texter förmår omvandla läsaren, är dessutom ett centralt drag i den ryska litterära traditionen (Berdjajev, 1996; Gershenzon, 2015; Dostojevskij, 2017). Eftersom eleverna saknade förkunskaper om denna världsbild och inte hade tillräcklig intellektuell eller känslomässig erfarenhet för att omedelbart förstå dikten, var undervisningen avgörande för att gradvis leda dem mot en djupare tolkning.

Inom den ryska traditionen finns en mångfald av tolkningar av dikten, framförda av litteraturkritiker, kulturvetare och filosofer (Nepomnjashchij, 1987; Blok, 2011; Lotman, 2015). Mitt syfte var dock inte att introducera

eleverna för någon specifik tolkning, utan snarare att uppmuntra och vägleda dem i processen av meningsskapande och egen tolkning.

Arbetet med *Profeten* kan kort sammanfattas i tre steg enligt modellen:

- **Jag-steget:** Eleverna fick arbeta med metoder som hjälpte dem att förstå sig själva och identifiera sig med textens tematik.
- **Texten-steget:** Eleverna analyserade diktens form och innehåll samt dess plats i den litterära traditionen.
- **Jag och traditionen-steget:** Eleverna skapade egna texter i dialog med den litterära traditionen.

I den följande beskrivningen kopplas undervisningsaktiviteterna till respektive steg i modellen.

Jag-steget: Relatera texten till elevernas egna erfarenheter (Lektion 1–3)

Syftet är att vidga läsarens förståelse och skapa engagemang för läsning, både före och under textstudierna.

Lektion 1&2: Läsning som personlig erfarenhet

I det inledande jag-steget är det centralt att relatera texten till elevernas egna erfarenheter. Därför inleddes undervisningen med ett öppet klassamtal om läsning. Eleverna ombads att skriva en insändare till *Upprop mot läskrisen* (Irenius m.fl., 2023), publicerad i september samma skolår som ryskundervisningen inleddes. Efter att eleverna läst sina insändare framför klassen följde en diskussion om läsning och hur den påverkar människan, med utgångspunkt i deras egna erfarenheter. Detta samtal hade en direkt koppling till tematiska inslag i *Profeten* och syftade till att förbereda eleverna för en mer engagerad och medveten läsoplevelse.

Lektion 3: Kulturell tradition och personliga kopplingar

Eleverna genomförde även presentationer om ryska kulturella företeelser, platser och personligheter med vilka de hade en känslomässig koppling. Denna uppgift kombinerade en personlig identitetsundersökning (jag-steget) med en undersökning av den kulturella traditionen (texten-steget), där fokus låg på elevernas egna erfarenheter. Genom att berätta om ryska sagor från barndomen, om gamla ryska städer och om familjetraditioner undersökte de sina rötter och sin kulturella tillhörighet, vilket i sin tur förberedde dem för en djupare läsning. Klassdiskussioner och elevtexter indikerade redan under de första lektionerna att intresset för litteratur och kultur ökade, vilket var ett syfte med jag-steget.

Undervisningsprinciperna från jag-steget integrerades kontinuerligt även under de senare undervisningsfaserna, särskilt när elevernas personliga erfarenheter visade sig vara otillräckliga för att greppa textens komplexitet.

Texten-steget: Textanalys och litterär/kulturell kontext (Lektion 4–10)

Syftet med texten-steget är att läsa och analysera texten på alla nivåer – från de enskilda språkliga och stilistiska elementen till dess plats i den större litterära traditionen.

Pusjkins dikt har starka kopplingar till den fornryska litteraturen, både genom sina bibliska motiv och sin stilistik. Dikten innehåller dessutom termer och begrepp hämtade från kyrkslaviskan, vilket gör att kännedom om den gamla ryska kulturen är av stor betydelse för en djupare textförståelse. Dessutom är en av modellens principer att texten ska analyseras i relation till andra verk inom den skönlitterära traditionen. Därför kompletterades arbetet med dikten av studier, läsning och klassamtal om kulturella och litterära företeelser från olika epoker – från texter från Kievriket (år 900–1400) fram till verk från 1800-talet.

Lektion 4: Första mötet med Profeten – Inledande tolkningar

Vid den inledande läsningen av dikten *Profeten* ombads eleverna att skriftligt formulera sina första tolkningar. En del elever upplevde att dikten var alltför komplex att förstå, trots att de fått skriftliga definitioner av obekanta begrepp. Andra tolkade dikten som en berättelse om huvudkaraktärens död eller om syndens straff. Dessa tolkningar är inte direkt grundade i texten, även om en bredare tolkning tillämpas. Vidare återberättade en del elever diktens handling snarare än att analysera och tolka den. Följande utdrag illustrerar exempel på elevernas initiala tolkningar:

Det låter vackert och har nog en betydelse som jag tyvärr inte förstod. (Elev 1)

Den här dikten handlar om en förlorad vän eller en kille som lämnade en tjej.

(Elev 2)

En dikt om profeter som dör i öknen. Budskapet: döden kan hända oväntat. (Elev 3)

Lektion 5: Att förstå textens yttre lager – Bokstavlig tolkning och diskussion

Under nästa lektion fick eleverna skriftliga frågor om diktens innehåll. De ombads ange vem huvudkaraktären var, var handlingen utspelade sig samt hur de tolkade de använda orden, bilderna och metaforerna. Tolkningarna var i huvudsak bokstavliga: eleverna ansåg att dikten handlade om en konkret person på en specifik plats. Majoriteten tolkade profeten som en historisk figur (t.ex. profeten Ibrahim) och betraktade öknen som en geografisk plats (såsom Sahara).

Under klassamtalet, där läraren ställde frågor kring elevernas individuella svar utan att bekräfta någon specifik tolkning – en metod jag anser vara central i samtalsbaserat lärande – enades eleverna om att dikten behandlade bestraffning av en syndare eller den tortyr som heliga personer genomgick under den tidiga kristendomen. När läraren undrade om en religiös tolkning

var den enda möjliga, instämde de flesta. Följande utdrag illustrerar samtalsutvecklingen:

Läraren: Så, enligt er, har dikten en specifik historisk betydelse. Är det så att den handlar om en profet i öken? Eller om en särskild profet i en specifik öken?

Elev 4: Ja, det här är Moses.

Läraren: Eller Ibrahim?

Elev 5: Ja, det här är Ibrahim.

Läraren: Håller ni alla med?

Elev 6: Det här kan även handla om de första kristna.

Läraren: Så, är det en religiös dikt?

Elev 7: Kan det inte handla om var och en av oss? Om en person som genomgått en kris?

Läraren: Kan det vara så?

Under samtalet insisterade Elev 4 och Elev 5 på en konkret historisk tolkning, trots lärarens försök att uppmuntra en mer utvecklad och reflekterande analys. Elev 6 fördjupade sin tolkning, men begränsade den till ett religiöst tema. Endast elev 7 antydde, i samtalets slutskede, att dikten även kunde tolkas som en berättelse om vem som helst som genomgått en känslomässig och andlig kris. Detta var ett av de första tecknen på en rörelse från en bokstavlig, historisk och religiös tolkning till en djupare förståelse, som öppnar upp för identifikation med texten bortom en strikt religiös kontext.

Lektion 6: Existentiell reflektion genom kreativt skrivande

För att eleverna skulle engagera sig djupare i texten – och därmed inte betrakta den som närmast ett historiskt dokument – samt för att stimulera diskussioner om andliga och existentiella frågor, fick de en läxa med en skapande uppgift. Uppgiften gick ut på att skriva en dagbok eller föra en brevväxling med utgångspunkt i tre av Pusjkins dikter, vilka behandlar hans djupa andliga kris och hans väg ut ur den, under perioden då *Profeten* skrevs. En av dikterna presenterades först anonymt, och eleverna ombads att föreställa sig att den var skriven av en nära vän – med syftet att de skulle identifiera sig med vännen och finna ett sätt att hjälpa denne ur krisen (jag-steget). Denna uppgift illustrerar hur modellens steg kan överlappa och kombineras utan att följa en kronologisk ordning. Genom att arbeta med dagböcker och brev om känslomässigt laddade och existentiella teman närmade sig eleverna den existentiella tematiken i *Profeten*, som alltså skrevs under samma andliga kris som de övriga dikterna. I detta skede kombinerades metoder från både jag-steget och texten-steget. Gruppen studerade även Pusjkins biografi och diskuterade hans världsåskådning, hans poetiska roll samt hypotesen att *Profeten* kunde spegla hans personliga erfarenheter – såväl i drömmar som i verkligheten.

Elevtexterna (dagböckerna) visade på en djupare förståelse för författarens psykologiska tillstånd och lästes högt i klassen. Detta inledde sedan ett samtal om de existentiella kriser som både författaren och människor i elevernas

omgivning upplevt, vilket bidrog till en sammansmältning av läsarens och textens horisonter i enlighet med modellens principer.

Lektion 4–7: Diktens språkliga dimensioner – Stilfigurer och metaforer

Som tidigare visats hade eleverna initialt svårt att tolka poesins metaforiska språk och sökte efter bokstavliga tolkningar. De var ovana vid det poetiska språkets särdrag, vilket skiljer sig från det mer informativa språk elever i regel är vana vid. Genom att arbeta med diktens språk och stilfigurer – i synnerhet metaforer – samt att eleverna ombads illustrera sina starkaste inre bilder under läsningen, kunde de gradvis röra sig bortom konkreta betydelser. Detta framgår tydligt i följande samtal:

Läraren: Är det möjligt att inte förstå ordet 'öken' som en geografisk plats?

Elev 4: Kanske som ett tomt utrymme? Ordet 'öken' (pystinja) härstammar från 'tom' (pustoj).

Elev 8: Det kan även tolkas som ett 'tomt huvud'.

Läraren: Hur förstår ni 'att bränna hjärtan'?

Elev 9: Som att förolämpa eller skada människor.

Elev 3: Att säga sanningen, vilket kan vara smärtsamt.

Elev 10: Som att smälta frusna hjärtan med kärlek.

Läraren: Och 'andlig törst'?

Elev 4: Det kan innebära en törst på något icke-materiellt.

Flera andra: Kanske något religiöst?

I detta utdrag observeras hur eleverna analyserar enskilda ord och begrepp. Elev 4 och Elev 8 reflekterar över ordets semantiska *inre form* (Potebnja, 1976; Aumüller, 2005), och kopplingen till besläktade morfem gör att de uppfattar ordet på ett metaforiskt sätt. Andra elever ger varierande tolkningar av frasen "att bränna hjärtan", vilket belyser det polysemiska i det poetiska uttrycket. De illustrationer som eleverna producerade utifrån sina inre bilder engagerade deras fantasi och kreativitet, vilket bidrog till att övervinna de förenklade, analytiska tolkningar som präglade deras initiala förståelse.

Lektion 8: Multimodala representationer – Visualisering av poesi

För att ge eleverna möjlighet att uppleva poesi som en multimodal och metaforisk konstform, ombads de att skapa multimodala representationer av dikten. Klassen delades in i tre grupper, där varje grupp fick i uppdrag att utforma en representation som uttryckte just deras tolkning av texten. I denna del av undervisningen kunde man observera en utveckling mot mer abstrakta och poetiska tolkningar, där eleverna började skilja mellan olika nivåer av förståelse. Eleverna fick ta del av varandras arbeten och uppskattade särskilt de tolkningar som integrerade visuella metaforer, symboliska bilder, suggestiv musik samt dramatisk diktläsning.

Grupp 1: Gruppen skapade en film där tre elever gestaltar diktens tre karaktärer och återger händelseförloppet i dikten. Efter filmvisningen

konstaterade både gruppen och resten av klassen att filmen inte presenterade någon djupare tolkning utan enbart repeterade diktens berättelse. Detta illustreras av elevutlåtanden såsom:

Filmen presenterar ingen riktig tolkning, men bara repeterar vad som händer i dikten. (Elev 3)

Tolkningen saknar dramatik och djup. (Elev 5)

Grupp 2: Denna grupp valde att skapa en film med ambitionen att ge en poetisk och metaforisk tolkning. I deras version framställdes öknen som en gata fylld av människor, medan huvudkaraktären gestaltades med en virvel istället för ett ansikte. Användningen av dramatisk musik och en vacker diktläsning som ljudbakgrund bidrog till en ökad inlevelse. Klassen uttryckte uppskattning för denna representation med kommentarer som:

Det är lättare att känna inlevelse. (Elev 10)

Det är möjligt för åskådare att identifiera sig med huvudkaraktären, för han har inget ansikte. (Elev 3)

Virveln i stället för ansiktet beskriver karaktärens innerliga tillstånd. (Elev 4)

Grupp 3: Den tredje gruppen kombinerade en visning med en powerpointpresentation, innehållande vackra och symboliska bilder av en berömd konstnär, tillsammans med elevernas egen diktläsning. Utöver detta visade de sina egna illustrationer till dikten, kompletterade med muntliga kommentarer. En av bilderna föreställde en person framför flera stigar som ledde åt olika håll. Klassen ansåg denna representation vara den mest lyckade, vilket framgår i följande utdrag:

Elev 3: Jag gillade representationen mest för att konstnärens bilder inte var realistiska, utan symboliska.

Läraren: Vad menar du med symboliska?

Elev 3: De kanske visar någon annan verklighet, inte vår vanliga värld.

Elev 11: Jag gillade bilden av en förvirrad människa framför många stigar. Den ger en känsla av att dikten beskriver en situation som kan vara aktuell för varje människa.

Elev 4: Bilderna visar och berör oss utan att behöva uttrycka något med ord.

Detta utdrag visar att eleverna inte bara utvecklade sin förmåga att förstå och tolka poesi på ett metaforiskt plan, utan även att de lärde sig att formulera sina reflektioner och diskutera dem med användning av estetiska begrepp – en färdighet som initialt saknades.

Lektion 9: Videobaserade tolkningar

Under lektion 9 visade läraren tre videor, publicerade på internet, som utgick från diktens teman. Video 1 bestod av abstrakta bilder, musik och en diktläsning. Video 2 skildrade en man i ett tomt rum där vatten rann över honom. Mannens ansikte visades samtidigt som en röst reciterade dikten,

vilket kunde uppfattas som en visualisering av hans inre monolog. Video 3 bestod av videoklipp från olika välbekanta filmer, med scener som på något sätt speglade händelserna och miljön i dikten.

Eleverna ombads att besvara följande skriftliga frågor:

- Vad var ditt första intryck av videon?
- Avslöjade tolkningen något nytt i dikten?
- Lyckades tolkningen förmedla diktens djupa innebörd?
- Vilka konstnärliga medel bidrog till en fördjupad förståelse av dikten?
- Vilka aspekter i tolkningen hindrade förståelse av dikten?

Dessutom skulle de tilldela poäng och rangordna de tre videorna.

Majoriteten avfärdade video 3 som för bokstavlig och skrev att den inte lämnade utrymme för elevernas egen fantasi. Video 1 uppskattades tack vare de vackra, symboliska målningarna, även om flera elever kritiserade den överdrivet dramatiska diktläsningen. Ett viktigt resultat var att eleverna genom videovisningarna insåg högläsningens betydelse för att förmedla diktens innebörd samt att poesi är en multimodal konstform.

Video 2 framkallade de starkaste reaktionerna, med uttalanden som sträckte sig från irritation till beundran, exempelvis:

Elev 3: Varför är mannen halvnaken? Varför rinner vatten över honom? Han är i öknen.

Elev 5: Mannens ansiktsuttryck visar att han verkar vara vilsen i öknen, och ögonen ger intryck av ett tappat hopp. Det gör mig orolig.

Elev 4: Videon klargör innebörden. Det framstår som en förvandling eller omvändelse av en person – något som sker inombords, likt ett pågående dop där vattnet renar honom innerligt.

Elevernas reaktioner illustrerar en tydlig utveckling från en bokstavlig till en mer symbolisk, metaforisk och suggestiv tolkning. Under klassdiskussionen uttryckte eleverna ett stort intresse för hur samma dikt kan tolkas på så olika sätt, samtidigt som de blev förvånade över de stora individuella skillnaderna i uppfattning i gruppen. Det multimodala arbetet med texten möjliggjorde en kombination av kreativitet och kontrastiv analys av både texten och dess olika multimodala representationer (Andrews, 2018; Svensson & Haglind, 2020; Kindenberg m.fl., 2024).

Lektion 4–10: Jämförande litterära studier

Parallellt med arbetet med *Profeten* studerades även andra ryska klassiker. Som exempel genomfördes jämförande studier mellan *Profeten* och de tidiga ryska klassiska romanerna *Evgenij Onegin* av Pusjkin och *Vår tids hjälte* av

Lermontov. Genom att analysera metaforer och andra stilfigurer i *Profeten* erhöll eleverna en fördjupad förståelse för romanernas teman, samtidigt som romanernas karaktärer tillförde ytterligare nyanser till tolkningen av dikten. På så vis fungerade läsningen och tolkningen enligt modellen – från enskilda ord i dikten till en bredare tradition av texter. Med varje varv i den hermeneutiska spiralen berikades förståelsen av både dikten och de andra texterna.

Lektion 10: Internationellt konstnärligt sammanhang

Under den tionde lektionen sattes dikten in i ett bredare internationellt konstnärligt sammanhang genom att relatera den till romantiken och andra konstformer. Exempelvis ledde analysen av Caspar Friedrichs målning *Vandrare ovanför dimhavet* till nya insikter i tolkningen av dikten som kan observeras i följande samtal:

Läraren: Vad kan man säga om personen på målningen? Vem är det?

Elev 6 (med några andra): En man på en sten.

Elev 8: Kanske Onegin, eller Pechorin, eller till och med Lermontov – händelser i hans roman utspelar sig i Kaukasusbergen.

Läraren: Varför är han ensam? Vad söker han efter? Finns det likheter med dikten *Profeten*?

Elev 4: Ja, om man tolkar 'öknen' symboliskt, kan han representera ett tomt ställe.

Elev 7: Han verkar vara närmare Gud där uppe. Han söker efter sanningen, precis som karaktären i dikten.

Elev 10: Då kan man säga att målningen illustrerar 'andlig törst'.

Detta samtal illustrerar hur det kulturella sammanhanget, med fokus på diktens teman, bidrar till att eleverna upptäcker kopplingar mellan olika kulturella fenomen och konstnärliga uttryck. Denna process leder i sin tur till en fördjupad tolkning av dikten, vilket framgår tydligt i replikerna från Elev 4, Elev 7 och Elev 10. Så småningom börjar eleverna betrakta kultur som en helhet, där teman, motiv och bilder förenar olika texter och kulturella fenomen. Under det jämförande samtalet framkom att både målningen och dikten symboliserar en människas förvandling till en sanningssökare. Återkommande klassdiskussioner kring begreppen "utbildning", "bildning" och "kultur" i relation till diktens innehåll kan också ha bidragit till denna utveckling. Detta utgör ett tydligt exempel på hur ett tema eller koncept bearbetas genom modellens samtliga steg: som bildning i elevernas personliga erfarenheter (jag-steget), som diktens och kulturtraditionens tema (texten-steget) samt som en personlig upplevelse av dialogen mellan läsarens "jag" och traditionen (jag och traditionen-steget) (se mer om bildning i diskussionsdelen).

Denna översikt av texten-steget visar hur arbetet med *Profeten* enligt modellen ledde till en utveckling från en initial, bokstavlig förståelse med historiska och religiösa referenser till en djupare, mer symbolisk och suggestiv tolkning med allmänmänskliga och existentiella dimensioner.

Jag i dialog med skönlitterära/kulturella traditionen-steget, eller jag och traditionen-steget (Lektion 11 & 12)

Syftet är att eleverna ska uppleva och modellera sin nyvunna förståelse av den studerade texten i dialog med den skönlitterära och kulturella traditionen – genom skapande uttrycksformer.

Lektion 11&12: Elevens egen röst i det Stora Samtalet – Kreativt skapande i traditionens fotspår

Tidigare, i texten-steget, analyserades dikten i ett brett kulturellt sammanhang, vilket lade grunden för det fortsatta arbetet i detta steg. I jag och traditionen-steget fick eleverna en avslutande individuell uppgift som sammanfattade hela textstudien. Uppgiften var att skriva ett brev med temat: ”Vad skulle jag som läsare skriva till Poeten/Profeten?” Syftet var att eleverna skulle uttrycka sin personliga respons på skönlitteratur på ett kreativt sätt. Detta krävde att de kombinerade en djupgående förståelse av de studerade texterna med inlevelse i både poetens och läsarens roller, samt att de använde sin kreativa förmåga för att tänja på textens gränser och placera sig själva i det större universum av den skönlitterära och kulturella traditionen. På så sätt utvecklades de till medvetna aktiva deltagare i det ”Stora Samtalet” (Hutchins, 1957).

Elevernas brev – några skrivna i poetisk form – visar på en markant utveckling i deras förmåga att tolka dikten och poesi i stort, jämfört med kursens inledande skede. Det kreativa arbetssättet i den avslutande fasen har, enligt min erfarenhet, främjat djupare insikter i textens innebörd, vilket bekräftar Bakhtins övertygelse att ”skapande kan på bästa sättet förstås med skapande metoder” (Bakhtin 1986: 366).

Denna utveckling illustreras tydligt genom ett utdrag ur en lång dikt om Pusjkin, skriven av en av eleverna (min översättning):

Betydelse – Mitt samtal med Poeten

...Så underbart att det fanns ett ögonblick då konsten återuppstod,
När, likt i tidernas begynnelse, allt fann sin plats,
Innovatören förde diktens ljus till verk från uråldriga dagar –
Vår profet kom med konst, precis som Prometheus kom med eld!

...Poesi har många betydelser, men en sak är sann:
För att nå det vackra måste du söka efter det;
Du måste läsa romaner, söka efter dolda betydelser,
Skriva dina egna dikter, uttrycka dina egna tankar!

Vår Pusjkin har allt: ilska och smicker, fred och ära,
Med ord kan han undanröja det onda eller skapa något nytt,
Han kan få dig att bli kär i både vinter och vind på bara några minuter,
Alla de minuter vi ägnar åt dig kommer inte att vara förgäves...

Till sist vill jag skriva och avsluta detta brev:
Ju oftare du läser, desto bättre blir du. Älska denna konst;

Desto fler dörrar som öppnas för dig, ju mer läser du.
Älska poeter, precis som vilda blommor älskar frihetens regn.

Med orden *"Vår profet kom med konst, precis som Prometheus kom med eld!"* uttrycker eleven en förståelse för skönlitteraturens betydelse i människans liv – ett av de centrala mål som läraren strävade efter att inspirera eleverna till i undervisningen. I elevernas personliga brev till Poeten kan en förändrad inställning urskiljas, liksom framväxten av nya reflektioner och känslor kring skönlitterära verk – något som inte var närvarande i kursens inledning.

Den aktuella dikten speglar elevens tankar i linje med undervisningsmodellens metodologiska principer. Exempelvis antyder frasen *"Älska poeter, precis som vilda blommor älskar frihetens regn"* att skönlitterär läsning inte enbart är en intellektuell aktivitet, utan även ett personligt behov. Här framträder även en tanke om individuell utveckling, där poesins *"regn"* symboliserar de närande element som krävs för att växa. Samtidigt speglar uttrycket *"Poesi har många betydelser"* den polyfona, antinomiska och komplexa karaktären hos skönlitterära verk. Vidare beskrivs skönlitterär läsning som både konst och arbete genom formuleringar som *"För att komma till det vackra måste du leta efter det"* och *"Du måste läsa romaner, leta efter dolda betydelser"*.

Resultat

I detta avsnitt sammanfattas undervisningsresultaten, medan nästa avsnitt diskuterar resultaten, modellens principer och arbetssätt utifrån olika teorier.

I exemplen från undervisningen framkom en tydlig utveckling: Eleverna rörde sig från en initial, bokstavlig tolkning av diktens ytliga händelseförlopp – präglad av historiska och religiösa referenser – till mer symboliska och suggestiva tolkningar med allmänmänskliga och existentiella dimensioner. Samtidigt har elevernas förmåga att identifiera sig med texten ökat i takt med fördjupningen i förståelse.

Man kan presentera förändringen i tolkningarna som en *"betydelsetrappa"*, ett koncept hos den ryska litteraturvetaren Efim Etkind (Etkind, 2019). Enligt konceptet kan tolkningsprocessen av ett poetiskt verk liknas vid en rörelse uppför en trappa, där det nedersta steget representerar en bokstavlig förståelse, medan det översta symboliserar den mer abstrakta och filosofiska tolkningen. På detta sätt framhävs en mångfald och den potentiella oändligheten i diktens betydelser.

Nedan visas elevernas förändrade förståelse av dikten *Profeten*, formad som en betydelsetrappa.

Andlig förnyelse av människan

Poetens/poesins roll i läsarens förvandling

Pusjkins förståelse av sin egen roll som poet

Pusjkins personliga erfarenhet i en dröm eller verklighet

Religiösa erfarenheter av första kristna (prövningar och tortyr)

Beskrivning av en historisk personlighet i ett geografiskt ställe (Moses/Ibrahim i öknen)

En person som dör i öknen (och andra tolkningar som härrör från en bristande förståelse av texten)

Från den lägre nivån, där tolkningarna innefattade exempelvis att en person dör i öknen – tolkningar som saknade förankring i texten – rörde sig eleverna successivt uppåt. De gick genom specifika historiska och biografiska tolkningar, såsom profeten Ibrahims möte med Gud eller Pusjkins uppfattning av sin poetiska mission, till en mer generaliserad filosofisk och existentiell förståelse, exempelvis i termer av andlig förnyelse. Under arbetets gång började de inse att syftet med läsningen inte är att hitta eller välja en ”rätt” tolkning, även om den skulle verka djup. Eleverna kom att förstå att olika betydelser har rätt att existera och tillsammans utgör textens universum av mening. Detta nya förhållningssätt kan illustreras av Nikolai Gogols karaktäristik av Pusjkins poesi, som togs upp i ett klassamtal: ”I varje ord finns en avgrund av rymd; varje ord är enormt, som poeten själv” (Gogol 1952: 55).

Dessa resultat överensstämmer med modellens centrala princip att ”texten är polyfonisk, antinomisk, komplex och djup”. Ett av de viktigaste målen med litteraturundervisningen enligt modellen – att uppnå en djup förståelse av texterna – har därmed nåtts.

I nästa avsnitt diskuteras resultaten i relation till de teorier som presenterats i den teoretiska delen samt annan relevant forskning.

Diskussion

I den första delen av artikeln beskrev jag de teoretiska principerna för undervisningsmodellen, och i den andra delen visade jag hur modellen fungerar i praktiken. I detta avsnitt diskuteras resultaten i relation till de teorier jag har använt.

Artikeln demonstrerar hur gymnasielevs tolkning av en avancerad skönlitterär text utvecklades från en initial, bokstavlig och semantisk förståelse till en tolkning där texten betraktas som en komplex symbol och en metafor för både konsten och livet. Sådana förvandlingar i förståelse av skönlitterära texter har jag observerat vid upprepade tillfällen under undervisning baserad på modellen – inte minst i ryska klassiker som *Döda själar*, *Brott och straff* med flera. Detta var i grunden syftet med att skapa modellen: att hjälpa ungdomar att undvika förenklingar och trivialiseringar av stora skönlitterära verk, och att möta de stora författarnas världar med en öppenhet för djupare mening.

Det finns en utbredd uppfattning i skolvärlden och samhället att ungdomar inte är intresserade av skönlitterär läsning (Årheim, 2009; Nordberg, 2017). Min erfarenhet visar dock motsatsen. Ungdomar har ett stort behov av läsning, ett behov som kan bli medvetet och utvecklas genom rätt inställning i vuxenvärlden samt med hjälp av fungerande undervisningsmodeller.

I mitt fall formades en effektiv undervisningsmodell genom en kombination av forskar- och lärarutbildning samt mångårig forskning inom litteratur och pedagogiska metoder, vilka direkt omprövades i praktiken. Modellen vilar på en bildningsprincip där ”bildning” förstås som en process av personlighetsutveckling, i linje med Humboldts *Bildung*-koncept (Humboldt, 1997; Gadamer, 2010; Underhill, 2013). Genom medveten självanalys och självkänedom (jag-steget i modellen) samt grundliga textstudier på både mikro- och makronivå (texten-steget) utvecklas elever så småningom till mogna läsare som kan träda in i den kulturella traditionen och aktivt delta genom att skapa egna texter (jag och traditionen-steget). Jag har använt modellen under nästan tjugo år med goda resultat och anser att den skulle kunna främja litteraturundervisning inte bara i modersmålsämnet utan även i svenskämnen.

De litteratur-, språkvetenskapliga och kulturologiska teorier som modellen bygger på har jag som litteraturforskare betraktat som centrala och tillämpliga för en fördjupad skönlitterär undervisning. Det är viktigt att poängtera att modellen är tillräckligt flexibel för att anpassas efter varierande grupp-dynamik, elevers personligheter och kunskapsnivåer. I denna artikel har jag endast nämnt några av de viktigaste teorierna, men i praktiken kan väsentligt fler användas. Andra lärare kan komplettera modellen med ytterligare teorier, så länge de följer modellens principer och syfte.

Som beskrivs i den teoretiska delen bygger modellen på min övertygelse att skönlitterär läsning och tolkning inte enbart handlar om att förstå en text, utan utgör en modell för bredare meningsskapande processer. Det innefattar att tolka och förstå världen, kulturen och framför allt läsarens självförståelse, vilket bidrar till ett ömsesidigt samförstånd mellan alla inblandade.

Därför grundades undervisningen på dialogprincipen som beskrivs av Gadamer som ”den mänskliga förståelsens kärnfenomen” (Gadamer 2010: 84). Arbetet med skönlitterära verk växlar mellan modellens tre komponenter

– läsaren, texten och traditionen – med särskilt fokus på de dynamiska interaktionerna mellan dessa. Det framgår tydligt av undervisningsexemplet, där diktens tolkningsprocess inkluderade elevens studium av sig själv, text- och kulturella traditionsstudier samt skapandet av egna texter i dialog med den undersökta traditionen. Mitt mål som lärare är att främja ett förhållningssätt där texten och traditionen betraktas som levande subjekt, snarare än som statiska objekt att studera. I detta sammanhang introducerar Bakhtin begreppen *tingsliggörande* och *personifiering* och menar att ”sann förståelse i skönlitteratur och litteraturkritik är alltid historisk och personifierad” (Bakhtin 1986: 385). Vi observerade ett tydligt exempel på *tingsliggörande* i elevernas initiala tolkningar av dikten *Profeten*, där de reducerade texten till en beskrivning av en historisk händelse med en enda, definitiv innebörd.

För att övervinna en objektifiering av texten och dess förenkling, samt för att introducera en äkta dialog med texten, användes olika former av inlevelse och kreativitet. Eleverna fick skriva poetens brev och dagbok, skapa manus och film baserat på dikten samt gestalta karaktärerna. Det multimodala arbetet med texten möjliggjorde en kombination av kreativitet och kontrastiv analys av både texten och dess visuella tolkningar (Andrews, 2018; Svensson & Haglind, 2020; Kindenberg m.fl., 2024). Dessa arbetssätt främjade elevernas öppenhet för diktens mångfald av betydelser och dess djup, samt stimulerade deras självkännet och självanalys. Enligt Bakhtin ”fullbordar förståelse texten: den är aktiv. Kreativ förståelse fortsätter kreativiteten. Samskapandet av de som förstår.” (Bakhtin 1986: 372)

Modellen tillämpar även idéer av *divinatorisk* intuition med syfte att förstå författaren (Averentsev, 1996; Schleiermacher, 1998; Dielthey, 2005). Läsarens uppgift är att närma sig författarens erfarenhet och att ”göra sig samtidig med den utforskade tiden och texten” (Dielthey 2005: 87). Eleverna studerade biografier om Pusjkin och andra samtida personligheter, deras brevväxling samt texter om den aktuella kulturella epoken, för att kunna förstå och identifiera sig med hur människor tänkte och kände under poetens tid. Uppgiften att ”förstå texten som författaren förstod den själv” (Bakhtin 1986: 369) var avgörande för att undvika subjektiva tolkningar baserade på elevernas samtida världsuppfattningar – exempelvis genom att applicera moderna psykologiska diagnoser på karaktärer, såsom en depression i fallet med *Profeten*. Enligt Bakhtin (1986) och Lotman (2015) utgör detta inledande skede en nödvändig grund för att senare kunna röra sig utanför poetens epok och in i en bredare traditionell kontext. ”Någon annans ord” måste förvandlas till ”någon annans-mitt eget ord”. Då uppstår ”ett annat jag”. (Bakhtin 1986: 369). Denna beskrivning av transformationen under läsningen överensstämmer med den undervisningsprocess som modellen innebär. Under jag-steget och texten-steget möter ”mitt eget ord” ”någon annans ord”, och i jag och traditionen-steget går ”ett annat jag” in i en dialog med traditionen (Kindenberg & Maurer, 2023).

Men för att förstå och uppleva de komplexa tankar och känslor som präglar klassiker saknar elever ofta både den intellektuella och känslomässiga erfarenhet som krävs. Under mina år som lärare har jag observerat att elever har svårt att urskilja de metafysiska och existentiella dimensionerna bakom det psykologiska och sociala (Maurer, 2020). Enligt min uppfattning – i linje med observationer från andra (Lewis, 1976; Verene, 2002; Pomerants, 2013; Bloom, 2018) – begränsas detta fenomen inte enbart till läsning av skönlitteratur eller till den unga generationens världsåskådning. Det är en omfattande samhällsfråga som inte kan behandlas ingående här.

I denna artikel vill jag enbart framhålla att läraren ställs inför två alternativ: att antingen anpassa textstudierna efter elevernas befintliga världsbild eller att organisera undervisningen så att eleverna utvecklas och öppnar upp för nya dimensioner i både texten, sig själva och världen. I min undervisning har jag alltid utgått från människans behov av att möta existentiella och metafysiska frågor – särskilt aktuella i gymnasieåldern – samt från lärarens ansvar att inte begränsa textens förståelse till enbart dess ytliga semantik, utan att introducera eleverna för högre värden och ett "broderskap av läsare på en hög nivå" (Bakhtin 1986: 367).

En väsentlig del av undervisningen fokuserar således på elevernas personlighetsutveckling, där litterära upplevelser, filosofiska texter och samtal om livets stora frågor under olika kulturella epoker samspelar. Under arbetet med *Profeten* diskuterades existentiella kriser och människans omvandling i samband med både djupläsning och en noggrann ord- och konceptanalys av dikten. Karaktärens sökande efter sanningen blev personligt meningsfullt för eleverna först när de kunde identifiera sig med detta sökande och uppleva det som sitt eget.

På så sätt växte deras mentala och andliga horisonter och smälte samman med diktens horisont (Gadamer, 1987; Gadamer, 2010). En sådan horisont-sammansmältning – vilket Gadamer även benämner som bildning – har en kultiverande effekt på läsaren. Jag anser att elevernas personutveckling och bildning under läsningen kan och bör vara en medveten process. Arbetet med *Profeten* ledde till att eleverna blev vana vid att analysera och utveckla sina egna tankar och känslor i samband med läsning, vilket bidrog till en djupare förståelse både av texten och av sig själva – en tydlig process av självbildning.

I samband med *Profetens* huvudtema och elevernas uppfattning av skönlitterär läsning som en djup, transformativ erfarenhet blev begreppen "utbildning", "bildning" och "kultur" återkommande samtalsämnen – vilket jag tidigare nämnt i undervisningsexemplet. Under arbetet med dikten riktades elevernas uppmärksamhet mot den semantiska inre formen (Potebnja, 1976; Humboldt, 1997; Aumüller, 2005) av det ryska ordet för utbildning ("obrasovanije"), vilket innebär en utformningsprocess, samt mot den ursprungliga betydelsen av kultur som kultivering av själen. Analysen av ords inre form och etymologi, som elevernas analys av ordet öken ("pystinja") i dikten, samt studiet av kulturella begrepps historia (Gadamer, 2010;

Veselovskij, 2021) och dessa begrepps koppling till elevernas egna erfarenheter utgjorde en betydlig del av undervisningen. Denna process bidrog till att utveckla elevernas förmåga att studera och analysera språkliga och kulturella företeelser i relation till texter. Därmed följde undervisningen även i detta fall modellens struktur: *jag – texten – kulturellt begrepp/fenomen*.

På så sätt problematiseras den dominerande uppfattningen hos eleverna – och ofta även inom skolvärlden – att begreppen utbildning, bildning och kultur enbart utgör en samling fakta och information som överförs från äldre till yngre generationer. Genom litteraturundervisningen uppmuntras eleverna att reflektera över frågor som: Är syftet med skolans utbildning att enbart förmedla nya fakta? Vilka ämnen i skolan kan hjälpa er att kultivera era känslor, er själ och er världsuppfattning? Vilken roll kan skönlitteraturen spela i denna process och i utbildningen i stort? Hur upplever ni författarens roll? Min erfarenhet är att elevernas reflektioner kring dessa frågor bidrar väsentligt till deras engagemang i en fördjupad skönlitterär läsning av komplexa texter.

Samtidigt är det avgörande att eleverna förstår att skönlitterära verk, utöver att vara uttryck för författarens och karaktärernas andliga och psykologiska erfarenheter, även skapas utifrån objektiva konstnärliga regler samt kulturella och stilistiska koder. Dessa förändras över tid och bidrar därmed till både textens innebörd och form. Av denna anledning studerade gruppen diktens språkliga och formella aspekter, såsom stilfigurer, rytm och meter, genom närläsning, samtal om ordens betydelser och analys av centrala konstnärliga koncept i rysk litteratur.

Arbetet med *Profeten* – i kombination med mina tidigare erfarenheter – har visat att poesi kräver avsevärt större ansträngning från eleverna än prosa, vilket kan förklaras av poesins specifika användning av språket och dess unika förhållningssätt till verkligheten. Mina observationer indikerar att elever som är vana vid att läsa poesi i ryska skolor är betydligt bättre rustade att förstå dess metaforiska betydelser än de som har vuxit upp utan denna tradition. Det är därför av yttersta vikt att arbeta med poetiska former i undervisningen, så att eleverna blir medvetna om att innehåll och form samspelar och är oupplösligt förenade i förståelsen av texten.

Ett kontinuerligt fokus på dikters och andra litterära texters språkliga aspekter leder till en betydande utveckling i elevernas förståelse av det skönlitterära språket och textens djupare dimensioner. Deras läsning utvecklas från en bokstavlig och konkret förståelse av texten, i detta fall *Profeten*, till en mer abstrakt och metaforisk tolkning. Perspektivet förskjuts från ett fokus på handlingen till en insikt om dikten som en metafor för livet. Även deras tolkning förändras – från att söka en korrekt tolkning eller ett entydigt budskap till en förståelse av poesins inneboende polysemi. Slutligen går elevernas förhållningssätt till skönlitteraturen från att vara rationellt och logiskt till att omfatta ett mer emotionellt, metaforiskt, poetiskt, kreativt och holistiskt perspektiv (Ricoeur, 1977).

Jag utgår från övertygelsen om att en text bör studeras inom en omfattande kulturell kontext, i det som Bakhtin (1986, 2017) benämner den Stora Tiden. Därför placerades studiet av *Profeten* inom en bred litterär tradition, med utgångspunkt i ryska litteraturens ursprung i Kievriket till upplysningstiden och romantiken. Elevernas förmåga och vilja att undersöka samband mellan texten och andra litterära verk samt mellan olika kulturella fenomen utvecklades markant. Undervisningen främjade även en förståelse av det dialektiska samspelet och det ömsesidiga beroendet mellan texter inom traditionen. Detta möjliggjordes genom att undervisningen tillämpade en av modellens mest centrala metoder: den hermeneutiska cirkeln (Schleiermacher, 1998; Dilthey, 2005; Gadamer, 2010), eller spiralen, som innebär en rörelse mellan delar och helhet. Exempelvis analyserades samspelet mellan diktens formella aspekter och epokens stilistiska koder, mellan Pusjkins världsåskådning och rysk litteraturs världsbild. Jämförande studier mellan dikten och två ryska romaner, samt mellan dikten och romantikens måleri, bidrog till att fördjupa elevernas förståelse av både dikten och dess kulturella kontext. Arbetet i modellens tre steg ledde så småningom till att eleverna själva blev medvetna och kunniga deltagare i den kulturella traditionen. Genom att skriva egna texter, vilka både formellt och innehållsmässigt integrerades i traditionen, deltog de aktivt i det "Stora Samtalet" (Hutchins, 1977), den "Stora Tiden" (Bakhtin, 1986) och Kulturminnet (Lotman, 2018).

Ett av de mest betydelsefulla resultaten av undervisningen, både ur ett lärar- och forskarperspektiv, är att eleverna blev medvetna om att en djupare förståelse av en litterär text är beroende av deras personliga ansträngning och strävan att höja sig till textens nivå. Min långtidsobservation visar att elever värdesätter möjligheten till personlig, existentiell och estetisk utveckling. Det är just detta moment i undervisningen som eleverna konsekvent har bedömt som det mest betydelsefulla, vilket framgår av resultaten i kursutvärderingssamtal och enkäter (Maurer, 2020).

Genom upprepade tillämpningar av undervisningsmodellens trestegsstruktur vid läsning av olika texter utvecklar eleverna en alltmer intuitiv förståelse för de analytiska verktyg och strategier som modellen erbjuder. Denna process bidrar till en internalisering av metodologiska färdigheter, vilket innebär att eleverna gradvis börjar tillämpa dessa verktyg självständigt, utan extern vägledning eller påminnelser.

I föreliggande artikel har jag presenterat och analyserat en undervisningsmodell som har utvecklats genom ett systematiskt arbete med skönlitterära klassiker. Vidare har jag demonstrerat hur modellen fungerar i praktiken och vilka pedagogiska effekter den kan ge upphov till. Förhoppningsvis kan denna studie bidra till den teoretiska diskussionen om litteraturredaktik och väcka intresse hos både forskare och praktiker. Avsikten är att modellen ska kunna fungera som ett verktyg för att främja en djupare förståelse av skönlitteratur i

undervisningssammanhang och därigenom berika litteraturredaktisk forskning och praktik.

Appendix

Alexander Pusjkin/ översättning Annika Bäckström

Profeten

Plågad av andlig törst
släpade jag mig genom öknen
då en sexvingad seraf
visade sig vid korsvägen.
Med fingrar lätta som en dröm
vid mina ögon rörde han.
Ögonens seende glober vändes
som på en örnhona som skrämdes.
Vid mina öron rörde han –
de fylldes då med brus och klang
och himlens darrande jag märkte,
och över bergen änglars flykt,
och under vattnen havsdjurs gång,
och rankans vaxade i dalen.
Till mina läppar böjdes han,
syndfulla tungan slet han ut,
den listiga, av tomt tal fyllda.
Och gadden från den sluga ormen
lade han i min stela mun

med blodiga högerhanden.

Och han skar upp mitt bröst med svärd,

och hjärtat tog han ut som darrade,

och förde in ett glödgat kol

i bröstet, det uppspärade.

I öknen låg jag som ett lik

och hörde Guds röst kalla mig:

”Steg upp, profet, se och förmim

och låt min vilja fylla dig,

och på min väg kring hav och jord,

bränn mänskors hjärtan med ditt ord. ”

Referenser

Andrews, Richard (2018), *Multimodality, Poetry and Poetics*. New York and London: Routledge.

Аверинцев, Сергей (1996), *Поэты*. Москва: Языки русской культуры.

Averentsev, Sergei (1996), *Poeter*. Moskva: Jasyki russkoj kultury.¹

Aumüller, Matthias (2005), *Innere Form und Poetizität. Die Theorie Aleksandr Potebnjas in ihrem begriffsgeschichtlichen Kontext*. Berlin: Peter Lang GmbH.

Bakhtin, Mikhail (1981), *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.

Бахтин, Михаил (2017), *Проблемы поэтики Достоевского*. Москва: Эксмо.

Bakhtin, Mikhail (2017), *Dostojevskijs poetik*. Moskva: Eksmo.

Бахтин, Михаил (1986), *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство.

Bakhtin, Mikhail (1986), *Verbal kreativitetsetetik*. Moskva: Iskusstvo.

Berdjajev, Nikolaj (1996), *Den ryska idén*. Skellefteå: Artos.

Birkerts, Sven (2006), *The Gutenberg Elegies*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Блок, Александр (2011), *О назначении поэта: стихия и культура*. Москва: Либроком.

¹ Jag har översatt de ryska titlarna till svenska.

- Blok, Alexander (2011), *Om poetens mission: element och kultur*. Moskva: Librocom.
- Bloom, Harold (2018), *Hur läsa & varför*. Stockholm: Modernista.
- Brodsky, Joseph (1987), *En plats så god som någon*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Dielthey, Wilhelm (2005), *Erlebnis und Dichtung*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Достоевский, Фёдор (2017), *Дневник писателя*. Санкт-Петербург: Азбука.
- Dostojevskij, Fjodor (2017), *Författarens dagbok*. Sankt Petersburg: Azbuka.
- Эткинд, Ефим (2019), *Разговор о стихах*. Санкт-Петербург: ГРИФ.
- Etkind, Efim (2019), *Samtal om poesi*. Sankt Petersburg: GRIF.
- Gadamer, Hans-Georg (2010), *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr Siebrek Ek.
- Gadamer, Hans-Georg (1987), *The Relevance of the Beautiful and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Гершензон, Михаил (2015), *Мудрость Пушкина*. Москва: ЦГИ Принт.
- Gershenzon, Mikhail (2015), *Pushkins visdom*. Moskva: CGI Print.
- Гоголь, Николай (1952), *Полное собрание сочинений, том 8*. Москва: Академия наук СССР.
- Gogol, Nikolai (1952), *Samlade verk, volym 8*. Moskva: Akademia nauk SSSR.
- Humboldt, Wilhelm von (1997), *Bildung und Sprache*. Paderborn: Schöningh.
- Hutchins, Robert (1957), *The Great Conversation*. Chicago: Enciclopaedia Britannica, Inc.
- Irenius, Lisa., Hilton, Johan., Malm, Victor & Wiman, Björn (2023), ”Upprop mot läskrisen – här är våra tre krav”, *Expressen*. <https://www.expressen.se/kultur/ide/upprop-mot-laskrisen-har-ar-vara-tre-krav/>
- Kindenberg, Björn & Maurer, Lusía (2023) ”Skönlitteraturens roll i modersmålsundervisning i årskurs 7–9 och gymnasiet”, *Modersmål – Grundskola, gymnasieskola. Modul: Modersmålsundervisning, Del 6: Arbete med skönlitteratur*. Stockholm: Läroportalen. Skolverket. P05131905
- Kindenberg, Björn., Norberg, Anna-Maija., Åström, Helena., Maurer, Lusía & Steen Viktoria (2024), ”Motiv, karaktärer, tematik. Nedslag i tre textuniversum.” i Anders Ohlsson, Anders Sigrell, Paul Strand & Martin Sundby (red.), *Femtonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Lund: Lunds universitet, s.175–191.
- Lotman, Juri (1990), *Universe of the mind: A semiotic theory of culture*. London: Tauris.
- Лотман, Юрий (2015), *В школе поэтического слова: Пушкин, Лермонтов, Гоголь*. Санкт-Петербург: Азбука.
- Lotman, Juri (2015), *I skolan för poetiska ord: Pusjkin, Lermontov, Gogol*. St Petersburg: Azbuka.
- Лотман, Юрий (2018), *Культура и взрыв*. Москва: АСТ.
- Lotman, Juri (2018), *Kultur och explosion*. Moskva: AST.
- Lewis, Clive Staples (1974), *The Abolition of Man*. New York: HarperCollins.

- Маурер, Людмила (2020), "Трудности понимания русской классики и пути их преодоления", Анна Голубева & Полина Гельфрейх (ред.), *Вопросы преподавания русской литературы за рубежом*. Санкт-Петербург: Златоуст, с. 62–85
- Maurer, Ludmila (2020), "Svårigheter att förstå ryska klassiker och hur man kan övervinna dem", i Anna Golubeva & Polina Gelfreikh (red.), *Frågor om undervisning i rysk litteratur utomlands*. Sankt Petersburg: Zlatoust, s. 62–85.
- Маурер, Людмила (2015), "Метод личностного прочтения". Чтение как осознанная духовная работа». *Русский язык и литература в пространстве мировой культуры. Материалы 13 Конгресса МАПРЯЛ*. Санкт-Петербург: МАПРЯЛ. с. 245–263.
- Maurer, Ludmila (2015), "Metoden för personlig läsning": läsning som ett medvetet andligt arbete". *Ryska språket och litteraturen i världskultur*. Trettonde internationella kongress av MAPRYAL. Sankt Petersburg: MAPRYAL, s. 245–263.
- Непомнящий, Валентин (1987), *Поэзия и судьба. Книга о Пушкине*. Москва: Советский писатель.
- Nepomnjashchij, Valentin (1987), *Poesi och öde. En bok om Pusjkin*. Moskva: Sovetskij pisatelj.
- Nordberg, Olle (2017), *Avkoppling och analys. Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. Uppsala: Uppsala universitet. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-319969>
- Померанц, Григорий (2013), *Собирание себя*. Москва: Центр гуманитарных инициатив.
- Pomerants, Grigori (2013), *Att samla sig själv*. Moskva: Centrum för humanitära initiativ.
- Потебня, Александр (1976), *Эстетика и поэтика*. Москва: Искусство.
- Potebnja, Alexander (1976), *Estetik och poetik*. Moskva: Iskusstvo.
- Пушкин, Александр (1958), *Сочинения I*. Москва: Художественная литература.
- Pusjkin, Alexander (1958), *Verk I*. Moskva: Khudozjestvennaja literatura.
- Pusjkin, Alexander (2018), *Hjärtat och andra dikter*. Malmö: Elleströms.
- Ricoeur, Paul (1977), *The Rule of Metaphor*. New York and London: Routledge.
- Ricoeur, Paul (2016), *Philosophical Anthropology*. Cambridge: Polity Press.
- Schleiermacher, Friedrich (1998), *Hermeneutics and Criticism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Svensson, Annette & Haglind, Therese (2021). "Textuniversum och gränsöverskridande lärande: Att arbeta med kreativt lärande i gymnasieskolans litteraturundervisning" i Nikolaj Elf, Tina Høegh, Kristine Kabel, Ellen Krogh, Anki Piekut, & Helle Rørbech (red.), *Grænsegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag*. Syddansk Universitetsforlag og Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning, s. 165–183. <https://www.universitypress.dk/images/pdf/9788740833003.pdf#page=166>

- Tengberg, Michael & Olin-Scheller, Christina (2015) (red.), *Svensk forskning om läsning och undervisning*. Malmö: Gleerups.
- Underhill, James (2013), *Humboldt, Worldview and Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Веселовский, Александр (2021), *Историческая поэтика*. Москва: Пальмира.
- Veselovskij, Alexander (2021), *Historisk poetik*. Moskva: Palmira.
- Verene, Donald Philip (2002), *The Art of Humane Education*. New York: Cornell University Press.