

HUMANETTEN

Nummer 51 Hösten 2023:
Perspektiv på barn- och ungdomslitteratur

Huvudredaktör: Hans Hägerdal

Gästredaktörer: Helene Ehriander och Anna Salomonsson



HUMANETTEN

Nummer 51 Hösten 2023: Perspektiv på barn- och ungdomslitteratur

INNEHÅLL:

Redaktören har ordet	4
Perspektiv på barn- och ungdomslitteratur	5
Malin Eriksson Sjögård , Den fria fantasins möjligheter och begränsningar. Hur normkritiskt tänkande påverkat några av mina skrivprocesser*	10
Marcus Axelsson och Lisa Källström , Flickan med den gula regnjackan: Greta Thunberg som agent i översatt barn- och ungdomslitteratur*	21
Åsa Nilsson Skåve , Ekolitteracitet, interdependens och läsning av <i>De tar allt ifrån mig</i> *	46
Anna Salomonsson , ”Makten att begära” och ”tvånget att försaka”. Om poesi, klimatkris och lyhörd läsning i Mats Söderlunds <i>Åttringarna</i> *	57
Anna Thyberg , Starting with Puppies Instead of Pit Bulls*	75
Malin Alkestrand , ‘When a daughter submits to her father’s will’: Teaching Taboo Topics with Jennie Melamed’s <i>Gather the Daughters</i> *	101
Susanne Sand Schneider , Repertoarer, didaktisk potential och två lättlästa barnböcker med anknytning till Förintelsen*	129
Anette Almgren-White och Helene Ehriander , Konstverk som hjälpare vid tidsförflyttning. Ekfrasen i Sigrid Heucks <i>Mäster Joachims hemlighet</i> (1995) och <i>Den förtrollade rytтарstatyn</i> (2007) av Pamela Kavanagh*	142
Anette Almgren-White, Helene Ehriander och Linda Piltz , I dialogens tjänst. Det mediala samtalet i den heteromediale bilderboken*	161

Asterisk (*) markerar refereegranskat bidrag

Artiklar utanför temat

Linda Fälth, Heidi Selenius och Camilla Nilvius , Lärares uppfattningar om arbete med läsförkunskaper i förskoleklass*	176
Enni Paul, Anna-Maija Norberg, Julie Astely, Charlotta Lindström och Pethra Ekholm , Vad döljer sig bakom masken? Att skapa nya betydelser inom ett textuniversum*	192
Hans T Sternudd , <i>Walking Wounded</i> Mediating self-cutting through images and texts	227
Gustav Borsgård , Från progressivism till postmodernism. Om den föränderliga synen på ”flum”	259

Asterisk (*) markerar referegranskat bidrag

Om HumaNetten

HumaNetten tillkom hösten 1997 för att förverkliga ett av målen i den dåvarande humanistiska institutionen vid Högskolan i Växjö's "Verksamhetsplan och kvalitetsprogram för läsåret 1997/98", nämligen att göra texter producerade vid institutionen tillgängliga för en större läsekrets. Redan från början bestämdes att detta skulle bli en helt och hållet elektronisk tidskrift, med utgivning vår och höst, vilket idag betyder att HumaNetten är universitetssveriges äldsta elektroniska tidskrift! Alltsedan starten har HumaNetten, förutom artiklar i skilda ämnen, innehållit recensioner av nyutkommen litteratur en debattavdelning.

Från och med vårumret 2013, utges HumaNetten av Fakulteten för konst och humaniora vid Linnéuniversitetet.

HumaNetten tar emot såväl populärvetenskapliga bidrag som refereegranskade forskningsartiklar. Bidragsgivare bör ange till vilken kategori deras bidrag syftar. Forskningsartiklar anonymiseras och skickas till två anonyma granskare. Inskickade artiklar bör vara högst 12 000 ord och använda Harvardsystemet för referenser.

Bidrag till *HumaNetten* skickas som Word- eller RTF-dokument till redaktionen. Redaktionen förbehåller sig rätten att kvalitetsgranska och refusera insänt material.

© respektive författare. Det är tillåtet att kopiera och använda material ur *HumaNetten* för forskningsändamål om källan anges. För övriga ändamål kontakta respektive artikelförfattare.

Omslagsbild: Maria Salomonsson

HumaNettens redaktion utgörs för närvarande av: professor Hans Hägerdal, professor Gunilla Byrman, Professor Karin Larsson Eriksson, docent Per Sivefors och universitetslektor Gunilla Söderberg.

Webb: <https://open.lnu.se/index.php/hn>

Kontakt med *HumaNetten*: Hans Hägerdal (hans.hagerdal@lnu.se).

Postadress och telefon: *HumaNetten*, c/o Hans Hägerdal, Fakulteten för konst och humaniora, Linnéuniversitetet, 351 95 VÄXJÖ
Tel 0772-28 80 00 (vx)

ISSN: 1403-2279

Redaktören har ordet

Vad konstituerar barn- respektive ungdomsböcker? Det finns ingen självklar definition, men många skulle säga att det rör sig om böcker som specifikt riktar sig mot barn och ungdom, dock inte till exempel serier eller faktaböcker. Sett på det viset har sådan litteratur funnits sedan mycket länge. Den ”moderna” litterära barn- och ungdomsgenren fick sitt genomslag någon gång runt mitten av 1800-talet. Saken kompliceras av att genren är så gränsöverskridande. J. K. Rowlings böcker om Harry Potter var snarast ämnade för en ungdomlig publik men läses av otaliga vuxna. Romaner som ursprungligen skrevs för en vuxen läsekrets, som Alexandre Dumas äventyrsberättelser, har blivit barn- och ungdomsklassiker. Klart är att genren är ett värdigt tema för seriös forskning, och sådan har sedan länge bedrivits vid Linnéuniversitetet. Detta nummer av *HumaNetten* domineras av temat *Perspektiv på barn- och ungdomslitteratur* med Helene Ehriander och Anna Salomonsson som gästredaktörer. Här skrivs bland annat om klimatkrisen, Förintelsen och heteromediala bilderböcker. I en separat inledning introduceras temat närmare av gästredaktörerna.

Av övriga granskade bidrag skriver Linda Fälth, Heidi Selenius och Camilla Nilvius om ”Lärares uppfattningar om arbete med läsförkunskaper i förskoleklass”. Här utgår de från en digital enkät och visar på hur en majoritet av förskolelärarna faktiskt ser som sin uppgift att utveckla elevernas läsförkunskaper. Elevers läsning är också temat för en artikel av Enni Paul, Anna-Maija Norberg, Julie Astely, Charlotta Lindström och Pethra Ekholm, ”Vad döljer sig bakom masken? Att skapa nya betydelser inom ett textuniversum”. Författarna visar hur en undervisning som för samman olika mediala former av fiktion skulle kunna öka intresset bland eleverna och därmed även bidra till en utveckling av deras tolkande läsning. I ett populärvetenskapligt bidrag, ”Walking Wounded: Mediating self-cutting through images and texts”, ger Hans Sternudd ett perspektiv på självskade-beteenden och hur detta fenomen medieras. Slutligen bidrar Gustav Borsgård med en populärvetenskaplig betraktelse, ”Från progressivism till post-modernism. Om den föränderliga synen på ’flum’”, om hur uttrycket flum används retoriskt i det moderna Sverige.

Nästa nummer av *HumaNetten* kommer enligt planerna i början av juni 2024 och har ett fantastiskt tema. Vad det innebär får ni se.

För redaktionens räkning
Hans Hägerdal

Perspektiv på barn- och ungdomslitteratur

Helene Ehriander och Anna Salomonsson

I en tid när det ständigt rapporteras i media om att barns och ungas läsande minskar är kunskapen och forskningen om barn- och ungdomslitteratur viktigare än någonsin. Av den senaste PISA-rapporten som presenterades i december 2023 framgick att svenska 15-åringars läsförståelse åter igen har sjunkit och nu ligger på samma låga nivåer som vid bottennoteringen från 2012. Det är ett nedslående besked. Flera satsningar har gjorts under de senaste åren för att få barn och unga att läsa mer och kanske också att därigenom få dem att förstå hur viktig läsningen är. Det gäller i första hand en grundläggande kunskap om att kunna avkoda texter flytande och ha tillräckligt stor ordförståelse för att kunna ta till sig innehållet i texter, men därtill kommer den viktiga upplevelseläsningen som har annan livsviktig kunskap att ge och som i bästa fall kan ”ge själen vingar”. Barnboksutgivningen i Sverige idag är i det närmaste oöverskådlig med över 2 000 titlar per år. (Enligt Svenska barnboksinstitutets årliga bokprovning utkom det 2 204 tryckta barn- och ungdomsböcker 2021.)

Många av dessa är lättlästa berättelser som vänder sig till unga som har svårt för att läsa och därför måste öva upp sin förmåga och minst lika många titlar ges ut av bokförlagen för att locka läsovilliga. De traditionella etablerade förlagen har många års kunskap och välutvecklad fingertoppskänsla för vad de unga finner intressant och vad de ska agna betet med för att den tänkta läsaren ska nappa. De har också överblick när det kommer till trender både vad gäller innehåll och språk och de knyter till sig de främsta författarna och illustratörerna.

Vuxna läsare som intresserar sig för litteratur för unga måste läsa mycket för att skaffa sig kunskap om bokmarknaden och utbudet för att hitta det mest intressanta och välskrivna. Här gäller det att navigera rätt i bokfloden för det är de spännande, roliga, språkligt spänstiga och konstnärligt nyskapande berättelserna som bidrar till läsintresset. Alla barn är inte intresserade av samma böcker, lika lite som alla vuxna vill läsa feelgood eller deckare, och det är därför viktigt att de som förmedlar böcker till unga läsare har både bred och djup kunskap om fältet. Vi vuxna måste inte bara vara läsande förebilder utan vi måste också veta hur litteratur för unga skrivs idag samt ha kännedom om författare, illustratörer, bilderbokskonstnärer, genrer, litterära grepp och olika fenomen som är populära här och nu. Vi måste läsa så mycket att vi alltid kan sätta rätt bok i händerna på rätt barn vid rätt tillfälle och göra det på ett sätt som väcker de ungas lust att läsa och förstå vad litteraturen har att

erbjuda. Vi måste också ha kunskap om barn- och ungdomslitteratur så att vi kan gå i dialog med de läsande barnen och samtala om det lästa på en djupare nivå. Ju mer komplex texten är desto fler frågor finns det som inte omedelbart besvaras. En bra läsförståelse gör att läsaren kan ta sig an och tolka dessa komplexa berättelser, något som i bästa fall leder till att läsaren får större behållning av läsningen och därmed blir intresserad av att läsa ännu mer. Det kan finnas tomrum i texten, bruten kronologi, ramberättelser, magisk realism, karaktärer som inte är så som läsaren först tror och berättelser kan innehålla öppna slut som aktiverar fantasin. Det är viktigt att unga läsare ges tillfälle att möta olika litterära grepp för att efterhand få en större förståelse för hur de kan användas och vilka mönster och kopplingar som kan finnas i berättelsen. Begrepp som exempelvis genre, intertextualitet och berättarperspektiv är sådana som elever bör ges möjlighet att lära sig under sin skoltid för att kunna reflektera över och initierat samtala om de berättelser som de läser. Att läsa ger insikter, inte bara om innehållet som kan relatera till vår omvärld, utan också om hur berättelser skrivs och konstrueras. Detta handlar om en nödvändig kunskap om litteraturen i sig och om litteraturdidaktik för att kunna förmedla och undervisa om litteratur, men inte minst handlar det om kunskap vad gäller barn- och ungdomslitteraturens estetik och konstnärliga värden. Denna kunskap blir allt viktigare i dagens samhälle där vi omges av allehanda historier i olika medier som vi måste kunna kritiskt granska och förhålla oss till. Att ha en utvecklad förmåga till kritiskt tänkande är något som är viktigt i många sammanhang och en kvalitet att använda inte endast i samband med läsning av skönlitteratur.

Läsning är utifrån flera perspektiv en demokratifråga. Den som läser har ett försprång framför de som inte läser och kanske inte heller erövrar de förmågor som läsningen och litteraturen erbjuder. Att barn och unga grundligt bör tränas i denna färdighet betonas uttryckligen av Skolverket på flera håll i skolans styrdokument, och även andra samhällsaktörer verkar i samma anda. Bland annat påminner oss Barnboksakademins 17 argument för läsning om att boken och de berättelser den rymmer är oöverträffad för att orientera oss i tillvaron och ge oss redskap att hantera denna.

Det här temanumret vänder sig främst till dem som arbetar med barn och unga i och utanför skolan och på bibliotek liksom till dem som studerar på lärarutbildningar och på kurser inom barn- och ungdomslitteratur. I temanumrets olika bidrag undersöks litteratur som riktar sig till såväl yngre barn i bilderboksåldern och mellanåldern som till ungdomar i de högre års-kurserna där crossoverlitteratur är vanlig. Textbidragen har i olika grad koppling till de kurser i barn- och ungdomslitteratur som ges vid Linné-universitetet och den forskning som bedrivs inom forskargruppen CHILL (Centre for Childhood Research in Literature, Language and Learning).

Temanumrets nio artiklar belyser barn- och ungdomslitteratur utifrån olika perspektiv såväl när det gäller tematiska ingångar som teoretiska angreppssätt och som redan nämnts har flera av dem en uttalat litteraturdidaktisk ingång. I

den inledande texten ”Den fria fantasins möjligheter och begränsningar. Hur normkritiskt tänkande påverkat några av mina skrivprocesser” utgår Malin Eriksson Sjögård från konstnärlig forskning när hon diskuterar frågan om representation i barnlitteratur. I sin essä tar hon avstamp i egna erfarenheter som författare till böcker riktade till barn i mellanåldern och undersöker prövande själva skrivprocessen genom att belysa förhållandet mellan författaren, texten och den unga läsaren. Artikeln visar på betydelsen av att eftersträva en ödmjuk och självreflekterande hållning i skildringar om exempelvis mångfald och normavvikelser. Eriksson Sjögård belyser skrivandets dilemma att gestalta komplexa mellanmännsliga förhållanden så rättvisande som möjligt, och inte minst karaktärsskildringar som har inspirerats av verkliga personers livssituation.

Berättelser baserade på verkliga människors liv och hur dessa representeras i ord och bild är något som behandlas i Marcus Axelssons och Lisa Källströms artikel ”Flickan med den gula regnjackan: Greta Thunberg som agent i översatt barn- och ungdomslitteratur”. Här undersöker de hur läsaren uppmuntras att hantera de frågor om miljö och klimat som tematiseras i ett antal böcker om Greta Thunberg på bokmarknaden i Tyskland, Frankrike, England, Danmark och Sverige. De verbaltextliga elementen analyseras med utgångspunkt i systemisk-funktionell grammatik och illustrationerna med retorisk bildanalys, och med utgångspunkt från detta frågar sig artikel-författarna hur barns agens kommer till uttryck på böckernas omslag.

Miljötematiken står i förgrunden även i de två följande artikelbidragen men nu ur ett litteraturvetenskapligt perspektiv med didaktiskt anslag. Åsa Nilsson Skåve diskuterar i ”Ekolitteracitet, interdependens och läsning av *De tar allt ifrån mig*” hur en miljömedvetet genomförd litteraturundervisning kan främja elevers förmåga att kunna relatera till naturen och ”läsa’ omvärlden som ett nät av samspel mellan olika arter, ekosystem och planetära aspekter.” Nilsson Skåve framhåller hur estetiska upplevelser exempelvis i form av litteraturläsning kan fylla en viktig funktion i utvecklingen av denna förmåga. Med utgångspunkt från *De tar allt ifrån mig* (2023), en ungdomsroman med fantasyinslag skriven av Linda Jones, problematiserar Nilsson Skåve relationer som rör kön, ålder, klass och geografisk hemvist samt gränsdragningen mellan mänskligt och mer-än-mänskligt.

Förhållandet mellan det mänskliga och mer-än-mänskliga är något som behandlas även i Anna Salomonssons artikel om Mats Söderlunds dystopiska ungdomstrilogi *Ättlingarna* (2018–2020). Aktuellt för vår tid tematiserar också den miljö- och klimatfrågor och ungas agensskapande i en oförutsägbar värld. Artikelförfattaren diskuterar hur dess kombination av naturtematik och poesin som motiv och stilmedel kan diskuteras i samband med litteraturläsning i de högre årskurserna i syfte att främja en mer nyanserad förståelse för såväl mångbottnade textvärldar som, i bästa fall, läsarens egen.

Poetiska texters potential i litteraturundervisningen undersöks av Anna Thyberg i den efterföljande artikeln ”Starting with Puppies Instead of Pit

Bulls”. Utifrån synen att arbete med poesi kan gynna mindre läsvana elever, undersöker Thyberg två prisbelönta prosalyriska verk som båda ger uttryck för minoritetsgruppers röster i ett nutida USA: Reynolds *Long Way Down* (2017) och *The Poet X* (2018) av Elizabeth Acevado. Betraktade som så kallade motberättelser, ”counter narratives”, belyser Thyberg bland annat deras pedagogiska potential att främja elevers kritiska tänkande i ett sammanhang där engelskan undervisas som främmande språk (EFL: English as a Foreign Language). Hon visar även på möjliga förtjänster med att i läsundervisningen kombinera olika medieringar av de texter som studeras.

I likhet med Thyberg undersöker även Malin Alkestrand engelskspråkig litteratur riktad till ungdomar i gymnasieåldern, men i hennes fall med fokus på en annan genre. I sin artikel “When a daughter submits to her father’s will”: Teaching Taboo Topics with Jennie Melamed’s *Gather the Daughters*” analyserar Alkestrand utifrån Melameds dystopiska roman hur tabubelagda teman som våldtäkt och incest kan utgöra en grund för diskussion i klassrummet i syfte att belysa ett strukturellt genus- och åldersrelaterat förtryck.

Skoningslöst våld och förtryck är ett tema som återkommer i Susanne Sand Schneiders artikel om barnlitteratur som utspelar sig under andra världskriget. I ”Repertoarer, didaktisk potential och två lättlästa barnböcker med anknytning till Förintelsen” diskuterar artikelförfattaren utmaningen i att skriva samt undervisa om barnlitteratur som behandlar Förintelsen. En fråga som Sand Schneider uppehåller sig vid är den hur författare såväl som undervisande lärare på ett så balanserat och pedagogiskt sätt som möjligt bör beakta den historiska kontexten som berättelserna grundar sig på.

Temanumrets två avslutande bidrag kretsar båda runt bilderbäckers samspel mellan ord och bild samt representationen av tidsrumsliga aspekter. Anette Almgren White och Helene Ehriander analyserar i artikeln ”Konstverk som hjälpare vid tidsförflyttning. Ekfrasen i Sigrid Heucks *Mäster Joachims hemlighet* (1995) och *Den förtrollade ryttarstatyn* (2007) av Pamela Kavanagh” hur tidsresor som litterärt grepp samt så kallade ekfraser bidrar till att levandegöra berättelsers skeenden och karaktärer. Analysen belyser hur konstnärliga objekt i ungdomsböckerna gestaltar gränsöverskridanden vad gäller olika former av tid och rum, bland annat den mellan fiktion och verklighet.

Anette Almgren White och Helene Ehriander har tillsammans med Linda Piltz även skrivit temanumrets sista artikel ”I dialogens tjänst. Det mediala samtalet i den heteromediala bilderboken”. Här diskuteras utifrån Shaun Tans konstnärskap hur texter befinner sig i ständig dialog med andra texter och vilka mediala samspel, estetiska så väl som narrativa, som finns i den moderna bilderboken. Artikeln ger vidare en inblick i den intermediala verktygslådan och diskuterar bilderboken utifrån olika mediekategorier samt hur Tans bilderböcker på ett åldersöverskridande sätt gestaltar existentiella frågor.

Centre for Childhood Research in Literature, Language and Learning (CHILL) samlar forskare inom humaniora som sysslar med forskning om barn och ungdom, barn-, ungdoms- och crossoverlitteratur, barn-, ungdoms- och crossoverfilm samt barns och ungdomars språkutveckling och lärande i en mångfacetterad kunskapsmiljö, där forskning, utbildning och samverkan korsbefruktar varandra. Via didaktiska perspektiv på dessa fenomen bidrar CHILL även till att utveckla forskningen inom lärarutbildningen och utbildningsvetenskap.

Referenser

- Skolverket (2023), *PISA 2022: 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*, Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=12177> [hämtad: 23-12-06]
- Svenska Barnboksakademin, *17 skäl för barnboken*: <https://barnboksakademin.com/17skal/index.shtml> [hämtad 2023-12-08]
- Svenska barnboksinstitutet (2022), *Bokprovning 2022: Trenden bruten, nu ökar utgivningen igen*: <https://www.barnboksinstitutet.se/nyheter/bokprovning-2022-ar-har/> [hämtad 2023-12-08]

Den fria fantasins möjligheter och begränsningar. Hur normkritiskt tänkande påverkat några av mina skrivprocesser

Malin Eriksson Sjögård

Under min uppväxt slukade jag Francine Pascals populära Sweet Valley-böcker om tvillingarna Jessica och Elisabeth Wakefield. I varje bok betonades att de var blonda, smala och ovanligt vackra. Min övriga läsning förstärkte samma kroppsideal: Britta, Miranda, Ronja, Gulla, Kitty och hennes kompis George var alla smala. Kittys andra kompis Bess var mullig och ängslig och utseendefixerad. Ingen jag ville vara lik. En Sweet Valley-bok handlade om tvillingarnas skolkamrat, Sara. Hon var tjock och slukade chokladkakor i en takt som fick smala Elisabeth W att gapa. Sara var också mobbad och löjlig – tills hon bestämde sig för att banta. Boken följer hennes joggingturer och salladsätande. I takt med minskade kilon höjdes hennes sociala status, och när hon till slut blev smal blev hon också lika populär som systrarna W. (Pascal 1992) Jag läste trollbunden om Saras förvandling och började samtidigt räkna kalorier och misslyckas med att gå ner i vikt. En omöjlig kamp mellan hetsbantande och överätande – jag kunde inte ens kräkas upp maten – följde, tills jag efter gymnasiet kom i kontakt med min generations feministiska biblar *Under det rosa täcket* (1996) och *Fittstim* (1999). De berättade om destruktiva kvinnoideal och fick mig att slänga vågen. Jag var kvar i ett trassligt garnnystan av komplicerade tankar och känslor men hade fått en insikt om litteraturens makt. Jag nystade i hur olika berättelser om att vara människa påverkade mig. När jag hittade Anna Lena Brundins *Nej tack, jag åt nyss* (1995) blev mina tidigare onämnbare ätproblem gestaltade och genom det begripliga, och ytterligare en insikt kom: Litteratur som speglar ger mig språk och självförståelse. I begynnelsen var ordet, människan är och blir till genom berättelser. Det i oss som inte blir speglat blir ordlöst och obegripligt, gör oss vilsna och rädda.

Under 00-talet startades flera nya bokförlag som hade ett uttalat normkritiskt mål med sin utgivning. Deras böcker skulle spegla fler barn och unga och samtidigt ge alla ett mer inkluderande fönster att se världen genom. Fler kroppar, fler etniciteter, fler könsidentiteter och fler sätt att vara tjej och kille. Den nischade utgivningen satte igång en debatt på kultursidorna om normkritik och barnlitteratur. Litteraturvetarna Kristina Hermansson och Anna Nordenstam har i artikeln "A New Niche in Children's Literature" (2017) undersökt normkritiska bilderböcker i relation till ideologiska och kulturella kontexter och beskrivit debattens falanger. Förespråkarna för normkritiska barnböcker lyfte fram barns rätt att befrias från normer, medan kritikerna varnade för att den konstnärliga friheten var hotad. (Hermansson &

Nordenstam 2017: 99) Under samma tid som debatten pågick arbetade jag fram mitt författarskap med ett intresse både för att skriva med konstnärlig frihet där fantasin får tala fritt och för att utforska världen med normkritiska glasögon. När jag flera år senare började arbeta som lärare i kreativt skrivande fick jag anledning att reflektera mer över spänningen mellan en konstnärligt fri skrivprocess och normkritik. Många studenter har ett intresse för att skriva normkritiskt, ofta efter att ha läst litteraturvetenskapliga texter som analyserar färdiga böcker. Analyserna visar dem att skönlitteratur ofta reproducerar normer. Det är bra att få upp ögonen för det. Men samtidigt menar jag att det behövs mer fördjupningar i *hur* man kan använda den insikten i en skrivande praktik. För att öka min och förhoppningsvis andras förståelse för det ska jag här undersöka mina skrivprocesser, där jag skrivit med en normkritisk medvetenhet. Hur har jag gjort? Finns det en konflikt mellan en fri konstnärlig process och normkritisk strävan? Var och när uppstår den i så fall?

Skriva om andra

När jag var femton år såg jag en bekant till mina föräldrar redlöst berusad skrika och bråka på öppen gata utanför systembolaget och bli omhändertagen av polisen. Kvinnan hade på grund av sin alkoholism sjunkit från hög social status ner till botten. Hennes utsatthet berörde mig djupt. Mina känslor tumlade runt utan ord, det gick några dagar, kanske veckor tills jag en kväll tog fram penna och papper. Ut kom en dikt, med kvinnan som jagberättare. Orden fanns där som ett tryck i mitt inre. För mig är detta skrivandets väsen. Intuitivt och okontrollerbart finns möjligheten: Tag och skriv, och något tidigare ordlöst inom dig tar form.

Under 2010-talet blossade flera debatter upp där författares förmåga och rätt att skriva om grupper de själva inte tillhör ifrågasattes. En omfattande debatt rörde bilderboks-karakteren Lilla Hjärtat i Stina Wirséns barnboksserie som av bland andra den amerikanska professorn John Jennings från Buffalo-universitetet kritiserades för att vara en rasistisk stereotyp. (*Dagens Nyheter* 20121122) Seluah Alsaati skrev i *Flamman* att ”Stina Wirsén är inte rasist, hon och hennes kollegor hade säkert goda ambitioner. De ville göra en barnfilm som lyfter fram olikheter och bejakar mångfald. Men hur gullig och älskvärd berättelsen än är, kvarstår faktumet att figuren Lilla Hjärtat anspelar på en rasistisk stereotyp [...]”. (20120919) I debatten lyftes fram att de som tillhör en viss grupp ska ha tolkningsföreträde framför dem som inte tillhör gruppen. (*Svenska Dagbladet* 20121219) Vitas förmåga att skriva om icke-vita ifrågasattes av bland andra författaren och kulturskribenten Lydia Praizovic. Hon skrev en – i debatten senare flitigt citerad – kritisk recension av boken *Asfaltsänglar*, vars författare Johanna Holmström inte hade egen levd erfarenhet av det hedersvåld romanen lyfter. ”Det finns ett avgrunds djupt glapp mellan att enbart ha ideologiskt intresse för antirasism och ha livslång, kroppslig erfarenhet av rasism [---]. Jag tycker inte att vita skandinaver ska

skriva dessa böcker [om invandrantjejer som utsätts för hedersförtryck]. Sluta parasitera på andra kvinnors berättelser!” (*Aftonbladet*, 20130515)

Debatterna gjorde frågan om att skriva med representation mer komplicerad. Kan en smal författare verkligen skriva trovärdigt om att vara tjock? Eller en femtonåring skriva om en alkoholiserad medelålders kvinna? Det var och är många som försvarar författares rätt att skriva om andra. Den världsomspännande författarorganisationen Pen International har tagit ställning i manifestet ”THE DEMOCRACY OF THE IMAGINATION MANIFESTO” som går att läsa på deras hemsida. De skriver:

One of the most treacherous forms of censorship is self-censorship — where walls are built around the imagination and often raised from fear of attack. PEN believes the imagination allows writers and readers to transcend their own place in the world to include the ideas of others. [...] We defend the imagination and believe it to be as free as dreams.

Jag instämmer, men upplever att försvaret för rätten att få fantisera och skriva om andra skymmer den intressanta och viktiga frågan: *Hur* kan man överbygga mellanrummet mellan sig själv och andra? Vilka svårigheter kan uppstå om man vill skriva så att andra grupper kan spegla sig och bli rättvist representerade? För att visa vad jag menar återvänder jag till mitt 15-årsjag som läste upp dikten om den alkoholiserade kvinnan för sin farmor och farfar. De tyckte den var berörande och visade den för en läkarvän, som känt kvinnan jag skrev om innan hon sjönk ner i missbruk. Han bad att få läsa dikten på en föreläsning för poliserna i småstaden vi bodde i. Jag var stolt. Jag hade skrivit något riktigt berörande. Men för vem? Den alkoholiserade kvinnan fick aldrig höra dikten. Hade hon känt sig speglad? Eller hade hon känt att en femtonåring använt henne, för att få fram sina fantasier om att falla ner på samhällets botten? Handlade dikten mer om min, och kanske också om läkarens och farmor och farfars blick på henne, än om henne?

Skriva med representationen redan i anslaget

Jag har skrivit en bokserie för det förlag som Hermansson och Nordenstam lyfter fram som det mest framgångsrika av de normkritiskt nischade: Olika förlag. (Hermansson & Nordenstam 2017: 101) De sökte en hästbokserie för nybörjarläsare med en huvudperson som inte var vit. Identiteten skulle inte vara huvudtema eller en konflikt för huvudpersonen; de ville ha en ”vanlig hästbok”. Jag hade skrivit flera hästböcker och kunde genren. Utifrån ramarna blev min första fråga i skrivprocessen: Vem ska böckerna handla om? Jag bestämde mig för att skriva om en romsk hästtjej eftersom romer ofta fanns med i min barndoms hästboksläsning, som karikatyrer och bakgrundsfigurer. Jag förstod att mina föreställningar om att vara rom var påverkade av litteratur som bar fram ett utifrånperspektiv och därför riskerade att vara bärare av en kollektiv tanke- och litteraturtradition formulerad av ett majoritetssamhälle som förtryckt romer. För att fritt kunna fantisera fram en romsk huvudperson

utan att återskapa förtrycket behövde jag först rannsaka mina föreställningar om romer och lära mig mer. Jag började med att läsa artiklar och lyssna på radioprogram där romer själva berättade om sitt liv och sin historia.

Jag hade ägnat några veckor åt research när Malva under en skogspromenad tog form i min fantasi. Hon ville börja rida men hennes pappa var rädd för hästar. Malvas farmor dök också upp och berättade att hennes far, Valentin, varit en duktig hästkarl. Jag skrev ett första utkast till böckerna direkt efter promenaden. Därefter följde minst ett års fortsatt research, där jag lärde mig mer om romer och bearbetade utkastet utifrån det. Under min skrivprocess tog debatten om vem som har rätt att skriva om vem fart. Den fick mig att fundera över om jag gjorde rätt som skrev om en romsk hästtjej. Det som från början varit självklart viktigt – att skapa en hästbok med representation – blev mer problematiskt. Utifrån egna erfarenheter av hur en av de grupper jag själv tillhör, lesbiska, ofta skildras skevt tyckte jag att de som ifrågasatte rätten att skriva om andra hade tänkvärda argument. Samtidigt är det min uppfattning att en av litteraturens viktiga möjligheter är att vi ska kunna skriva om andra. Det fick mig att fortsätta skriva, med rädslan att göra fel i handen.

Ur en aspekt valde jag att censurera min berättelse. Under researchen intervjuade jag en av dem som arbetade med utställningen *Vi är Romer* på Göteborgs stadsmuseum. Jag förstod då att homosexualitet var ett stort tabu för romer och det fick mig att välja att inte explicit skriva ut att Malvas pappa och hennes manliga ridlärare blir kära. Romansen finns fortfarande kvar gestaltad i texten men är så pass nedtonad att det är upp till läsaren att tolka. Kanske påverkade debattklimatet mig. Jag tänkte att det kunde vara problematiskt att jag som lesbisk la in ett tydligt homosexuellt motiv i boken. Jag tvekade över min rätt att göra det och valde att avstå eftersom det inte var ett bärande tema. Om det var rätt eller fel har jag fortfarande svårt att ta ställning till. Däremot utkristalliserade sig en viktig urskillningsprincip för mig: Det som är bärande ska, enligt mina konstnärliga principer, inte censureras.

Jag förstod först en bit in i skrivprocessen att olika romska grupper har väldigt skilda kulturer. Jag bestämde då att Malva skulle vara från resandefolket. Jag hade redan i första utkastet tänkt att Malvas farmor dolt sin romska identitet. Den tråden valde jag att fördjupa när jag fick bekräftat att det varit en stor del av resandefolkets historia. Malvas farmors tidigare liv blev ett viktigt "bakland" för min berättelse.¹ Bakland är det man fantiserar fram kring sin berättelse som inte direkt tar plats i texten. Det som tar plats i texten är att Malvas hästintresse ger hennes farmor en möjlighet att dela med sig av släktens historia och låta Valentin bli en förebild för Malva.

-Kom, min Malva. Sitt här hos mig.
Farmor öppnar albumet.

¹ Begreppet "bakland" används ofta i kreativt skrivande. Det är formulerat av den norska skrivläraren och författaren Rolf Sagen.

Där finns foton.
[...]
Farmors familj reste runt.
De var resandefolk.
Hästarna var viktiga för deras liv.
Farmor berättar:
-Valentin kunde klara alla sorters hästar.
Han var berömd för det.
-Det ska jag också bli! säger Malva.
(Eriksson 2014: ss. 40-43)

I mitt bakland fanns att Malvas farmor vuxit upp under socialt svåra förhållanden där familjen diskriminerats för att de var resande. Hon hade utbildat sig till lärare och uppfostrat sitt barn, Malvas pappa, till en tryggare plats i normsamhället. Priset var att de måste dölja att de var från resandefolket. Malvas farmor ville nu på sin ålders höst rädda det som räddas kunde av sin resandeidentitet och ge det vidare till sitt barnbarn. När jag hade kommit så här långt i skrivprocessen såg jag att Malvas hästintresse fick henne att komma närmare sin släkt och bli stolt över sin historia. Pappans rädsla förstod jag skulle kunna tolkas som en symbol för den rädsla för att vara öppen med sin bakgrund som han uppfostrats till genom att hans mamma, Malvas farmor, tidigare gjort allt för att dölja att de var från resandefolket. Denna tolkning av min text bygger på rationellt analytiskt tänkande som kan vara riskabelt för min skrivprocess. Mitt fria konstnärliga skapande hämmas om jag styrs för mycket av rationellt tänkande. Jag är försiktig när sådana tolkningar kommer, risken är stor att de leder till ett intellektualiserande som fjärrar mig från att vara i berättelsen. Samtidigt är det svårt för mig att undvika att göra tolkningarna och att sedan arbeta med berättelsen i linje med dem i slutfasen av skrivprocessen; det är dock viktigt att de inte ställer sig framför den intuitiva rösten och dess impulser.

Mot slutet av skrivprocessen sökte jag upp en provläsare från föreningen Kulturgruppen för resandefolket. Att ta hjälp av människor från Malvas grupp var ett viktigt verktyg för att undersöka om jag lyckats med min ansats att förflytta mig själv, med mina levda erfarenheter, till Malvas livssituation, som både var annorlunda min och där min fantasi dessutom kunde bära omedvetna föreställningar byggda på fördomar. Nu ledde inte responsen till några större förändringar av texten eftersom provläsaren tyckte att Malva var trovärdig. Om jag fått invändningar hade det inte heller självklart betytt att jag genast ändrat i texten, men jag hade fått en chans att reflektera och kanske hittat nya vägar.

Den fria fantasins skaparkraft

Några år senare skrev jag *Fat Dance* (2021), om tolvåriga Maddi som är tjock och för en yttre och inre kamp för sin kropps rätt att få ta plats, älska och dansa. Den skrivprocessen började oförhoppandes – jag hade trots min egen

kamp med kropp och mat inte haft en tanke på att skriva om kroppsaktivism. En morgon dök Maddi bara upp som en tydlig röst i min fantasi, med grunddragen i sin berättelse färdig. Jag skrev snabbt ner ett synopsis och de första sidorna:

Om jag inte får dansa är det inte min revolution.

Guldtråden får bokstäverna att gnistra. Nu ska jag bara göra rosa hjärtan så är broderiet klart. Det är till Emy.

Emy är min kusin, och världens bästa. Hon fyller tjuo om två veckor och då ska hon få mitt broderi. Emy är ärligt den viktigaste som finns i mitt liv. Utan henne skulle min kropp gå sönder och jag skulle falla ut som spilld mjölk, som nån jag-vill-bara-ditt-bästa-lärare skulle torka upp med torrt hushållspapper. (Eriksson Sjögård 2021: 5)

Det är ovanligt att jag skriver det som blir inledningen i den tryckta boken så tidigt i skrivprocessen. Ofta behöver jag söka mig fram för att hitta rätt ton. Maddis röst fanns däremot direkt och blev en fortsatt viktig nyckel genom hela skrivprocessen. För att följa den behövde jag överlämna mig och vara i ett intuitivt flödesskrivande. Det var mitt språk, som jag tränat, och samtidigt ett helt nytt. Maddis röst krävde att jag klev ut i ord och fraser som kanske skulle låta fåniga, när jag, en medelålders tant skrev dem och det krävdes mod att riskera det. Precis som när jag skrev om Malva tampades jag också med en osäkerhet om jag skulle klara att skriva rättvist om att vara tjock. Även om jag har erfarenhet av kroppsförakt och hur smalhetsideal skapar självhat är jag inte själv tjock. Det är en stor skillnad att leva i världen med en tjock kropp. Kunde jag förstå hur det är att vara Maddi? Tänk om mitt självdestruktiva fettförakt skulle synas i texten?

För att förstå mer om hur det är att vara tjock tog jag del av kropps- och fettaktivistiska tankegångar och vittnesmål. Det hjälpte mig både att fördjupa min förståelse för hur tjocka behandlas och att hitta rätt språk. Maddi följer kroppsaktivister och inspireras av dem och för mig var det en viktig del av skrivprocessen att ta till mig deras språkbruk och inkorporera det i mitt. *Fat Dance* hade aldrig kunnat skrivas innan den kroppsaktivistiska rörelsen fanns. Texten skapades i samklang med den, inte så att jag tänkte ut ett budskap, men min uppgift var att lyssna på rörelsen och sedan skriva fram fantasierna som skapades i en diffus del av mig.

Eftersom det finns få tjocka huvudpersoner i mellanålderslitteraturen och tjockhet ofta använts för att förstärka negativa personlighetsdrag ville jag att Maddi skulle vara stark och glad. Men att ha en tydlig vilja i början av en skrivprocess skapar en risk för att jag ska börja styra min fantasi. Som jag skrivit tidigare är det i den här fasen viktigt för min skrivprocess att jag lyssnar på huvudkaraktärens röst förutsättningslöst. När jag gjorde det genom intuitivt flödesskrivande leddes jag ner i självförakt och smalhetslängtan:

Jag brukar älska den tomma salen med spegelväggarna som visar mina rörelser från alla håll. Men idag ser jag bara nån med för stor mage och för breda armar, dubbelhakan. Varför kan jag inte bli smal, som Sindra och Noar? (Eriksson Sjögård 2021:9)

Att undvika de smärtsamma delarna av Maddis liv, för att jag ville skriva fram en positiv tjock förebild, hade varit att svika henne. Under skrivandets gång fördjupades min insikt om att den kropp, identitet eller etnicitet du har ger konsekvenser för ditt liv och att ingen representation kan skrivas in lättvindigt.

Konsekvenser, stereotyper och tydlighet

Några år innan *Fat Dance* skrev jag de två böckerna om Dalsboryttarna, *Ett eget lag* (2018) och *Varsågod och rid* (2019), där en biperson, Lilja, är tjock. Beskrivningen av henne, berättad ur huvudpersonen Athenas perspektiv, är försiktig: ”Hon är kort och mullig, har en smilgrop och en rund uppnäsa.” (Eriksson 2018:68) Min redaktör tyckte ändå att det lät nedsättande. Maddi svarar: ”Jag är visst tjock [...]. Det är liksom inte fel att vara det.” (Eriksson Sjögård 2021:51) Idag, efter att jag lärt mig av Maddi, hade jag använt ett rakare språk och kanske gett mer plats till de svårigheter en ung, tjock ryttare ofta möter. Både under mitt arbete för Olika förlag och från dem som aktivt söker normkritisk litteratur till sina barn har jag mött en önskan om att representation ska finnas med ”utan att det görs en grej av det”. Det är rimligt, människors liv är mer än en identitetsaspekt. Men det är en stor skillnad mellan att vara tjock eller smal, cis eller trans i världen idag och det vill jag samtidigt synliggöra på ett så autentiskt sätt som möjligt.

En annan biperson i *Dalsboryttarna*, Siri, är adopterad från Korea. Jag visste att det finns många stereotypa bilder av asiater och var rädd att reproducera dem. En provläsare med kunskap om stereotyperna sa mycket riktigt att jag skrivit fram hennes utseende schablonartat. Jag valde att ändra Siris utseende och landade också i att istället för att trassla in mig i gestaltning av utseendet skriva explicit: ”En kortklippt smal tjej med asiatiskt utseende.” (Eriksson 2018:8) Vithetsnormen som finns inorporerad i vårt språk gör att jag ofta tvingas välja den minst dåliga lösningen.

En annan fråga som tangerar denna är att läsaren ofta också är en del av samma normativa tankevärld. Det som inte skrivs fram i texten fyller läsaren i med sin fantasi. Skriver jag om en person utan att beskriva kroppen kommer läsaren av sig själv troligtvis fylla i att den är smal och vit. Det gör att man behöver skriva fram normbrytande kroppar och identiteter mer explicit. Jag funderade runt det när jag skrev hästromanen *Rakt mot hindret*, där min huvudperson Jos bästa kompis är afrosvensk. I boken skriver jag fram hennes hudfärg när Jo och hon mötts första gången. ”En flicka i hennes [Jos] egen ålder, klädd i slitna ridkläder och med mörk hy och långt svart hår som det fastnat några strån hö i, stod bakom henne.” (Eriksson 2016:18) Det är inte

ett självklart val att skriva fram icke vitas hudfärg eftersom det är mycket ovanligt att man skriver fram vitas. Det kan finnas bättre sätt att synliggöra att någon inte är vit. I *Rakt mot hindret* var Jo fokalisator och hon är en del av ett samhälle där en mörkare hy sticker ut, därför valde jag att låta henne beskriva hudfärgen. När jag skrev fram Siris utseende i *Ett eget lag* fantiserade jag som författare fram hennes utseende stereotypt. Här finns en viktig skillnad; jag strävar efter att skriva fram varje karaktär så fri från stereotyper som möjligt men fokalisatorns röst ska framförallt vara psykologiskt trovärdig.

När jag skriver texter som är illustrerade kan jag ibland välja att bara lägga representationen i bild. I Ponnykompisar-serien är Stigs kompis Ellen adopterad men det skrev jag inte fram i texten utan i bildinstruktionerna till illustratören. På samma sätt gör jag när jag skriver seriemanus för barntidningen *Min Häst*, där jag vill få in en självklar, okomplicerad representation.

Hästböcker om killar

Hästböcker kritiserar ofta för att ”bara” handla om tjejer. Även om jag anser att det är en styrka att stallet är en tjejkultur, påverkades jag av kritiken och tänkte: Efterfrågas en bok om en hästkille så låt mig skriva den – men då ska killen vara en del av det matriarkat som stallet (ibland) är. När jag fick idén om att skriva en hästbok med en kille som huvudperson hade jag redan skrivit ett utkast till första boken i serien Ponnykompisar, *Den röda vanten* (2017), där huvudpersonen har en för stor ponny. Jag prövade att göra om jagberättaren till kille utan att ändra något utöver det i handlingen, stallmiljön eller relationerna. *Den röda vanten* bygger på ett eget minne av att få en för stor ponny. Att vara rädd och till och med känna avsky för sin häst väckte komplicerade känslor som var intressanta att skriva om. Bärande för minnet är också hur vuxenvärlden blundade för svårigheten medan en jämnårig, beundrad kompis stöttade. Eftersom kön inte spelade roll för den bärande tematiken blev det lätt att göra om huvudpersonen från tjej till kille utan att ändra något mer i texten.

I min bok *Mia saknad* (2011) fick en syster till huvudpersonen Janni på ett liknande vis bli en bror efter att jag skrivit fram ett första utkast. Boken handlar om huvudpersonen Jannis bästa kompis Mia som tvingats fly med sin mamma till en kvinnojour. Jag tänkte att det var bra att det också fanns positiva kill- och mansbilder i boken som handlade om en mans våld mot sin fru och sitt barn. Det som hände vid könsbytet var att många av de handlingar som systemen gjort framstod som mer mjuka och omhändertagande när en bror gjorde samma sak.

I serien om Dalsboryttarna är huvudpersonen Athenas bästa kompis Petrus en kille. Efterhand upptäckte jag att Petrus var stereotyp killig på flera sätt. Han drevs av en önskan att vinna tävlingar och Athenas värld kretsade till stor del kring att navigera kring hans behov och känslor. Det krockade med min

normkritiska önskan om vilken sorts kille jag ville ge till hästboksgenren. Jag funderade över om jag skulle byta hans kön men kände snabbt att det vore fel eftersom det hade påverkat bärande delar. Det spelade roll för Petrus karaktär att han var kille. Mitt rättesnöre: Att byta kön eller annan identitet på en karaktär får inte leda till åverkan på den bärande tematiken jag utforskar med mitt skrivande. Ett annat exempel som tangerar detta är ett ännu opublicerat bokutkast, sedan några år vilande i min dator, där huvudperson är en kille som tror att han för en feministisk kamp men de facto är sexistisk. Om jag då i skrivprocessen tyglar berättelsen efter mina önskningar om att förmedla en bättre moral till läsaren förstör jag texten. Det finns en risk att normkritik leder till en puritansk moralisk analys där vi lockas att skriva fram en idealistisk värld. Det uppfattar jag är ett direkt hot mot fantasins frihet och intelligens som är viktigt att navigera bort ifrån i min skrivprocess.

Normkritik kan vara ett verktyg för konstnärlig fördjupning

I Malva-böckernas skrivprocess fanns redan i anslaget ramen att skriva in representation, medan *Fat Dance* dök upp i min fantasi utan att jag först formulerat några ambitioner. För att förstå hur min skrivprocess påverkas av att jag använder en normkritisk analys tror jag det är viktigt att visa vad i processen som är rationellt uttänkta val och vad som är intuitivt skrivande.

I båda skrivprocesserna reflekterade jag över skillnaden mellan mina levda erfarenheter och min huvudpersons. Verktuget jag har för att förflytta mig närmare huvudpersonen är research; genom att lära mig mer om villkoren för den grupp jag skriver om kan jag lättare placera mig i huvudpersonen utan att stå i vägen med mig själv. Samtidigt måste jag bottna djupt i och använda mina egna känslor och erfarenheter av att vara människa för att levandegöra den jag skriver om. Jag utgår från att jag är bärare av ett fördomstyngt och stereotypt kollektivt tankegodt om grupper som är underrepresenterade i litteraturen. Genom självvrannsakan kan jag undvika att av slentrian reproducera stereotyper som kan leta sig in i olika nivåer av texten, från den bärande tematiken till beskrivningar av en karaktärs utseende. När jag skrev Malva-böckerna gjorde jag därför research innan jag började fantisera fram berättelsen, för *Fat Dance* kom researchen in efter att jag börjat fantisera och skriva. I båda skrivprocesserna är det viktigt att den del som består av att fantisera och skriva fram berättelsen är så fri och intuitiv som möjligt. Fantasin får inte styras av vad jag rationellt tänkt ut. Det är inte helt lätt att förklara skillnaden. Jag upplever att jag använder olika delar av hjärnan; det rationella analytiska tänkandet och det intuitiva impulsdrivna fantiserandet är två olika tillvägagångsätt som känns påtagligt olika i kroppen.

Det intuitiva skrivandet är avgörande för att jag ska vara i en konstnärlig skrivprocess. Fantasin ska skapa fritt och för att låna PEN Internationals ord ”vara lika fri som drömmen”. Men jag litar inte rakt av på min fria dröm när jag skriver om andra, först när jag lärt mig mer om den andra och skapat en förståelse för hur det är att leva i en annan kropp eller identitet kan mina

privata erfarenheter av att vara människa användas för att skriva fram hur det är att vara den andra. Men då måste jag våga överlämna pennan till min intuition och skriva ohämmat utan restriktioner. Varje person jag skriver om är på samma gång en version av mig själv och en annan person med andra livserfarenheter och en annan situation i världen. Det är svårt att lyckas fullt ut, jag är troligtvis fast i mitt jag (även det svårt att skriva fram autentiskt) men skrivande erbjuder möjligheten att använda mitt jag för att försöka förstå andra. Normkritik ger mig redskap för att undersöka och överbrygga mellanrummet.

Skrivprocesser är till viss del unika och jag gör här inte anspråk på att skriva fram något rakt igenom allmängiltigt. Däremot hoppas jag att det jag undersökt om mina skrivprocesser kan bli översättningsbart till andras. Kärnan, som jag tror är allmängiltig, är att om man använder gestaltning för att förmedla ett i förväg uttänkt budskap är det inte en konstnärligt driven skrivprocess. Här finns en parallell mellan att skriva normkritiskt och att skriva pedagogiskt. Barnlitteraturen har alltid befunnit sig i ett spänningsfält mellan konst och pedagogik. Lennart Hellsing skrev redan 1963 de bevingade raderna "All pedagogisk konst är dålig konst – och all god konst är pedagogisk". (Hellsing 1999:25) Han lyfter fram att det finns "moraliska värderingar" och "estetiska värderingar". (Hellsing 1999:56-63) Normkritik är tydligt kopplad till moral i sin strävan efter allas lika värde och att alla ska få speglas i litteraturen. Men när jag analyserar normkritikens plats i mina skrivprocesser så ser jag att det också går att utvinna estetiska värden. Normkritik hjälper mig att upptäcka stereotypa gestaltningar som gör min text platt och ger mig också verktyg till en konstnärlig fördjupning när jag utforskar och försöker överbrygga mellanrummet mellan mig och andra.

Bipersoner har inte lika mycket plats i berättelsen men i de delar där de är med lägger jag mig vinn om att inte skriva stereotypiskt, samtidigt som jag vill vara trogen fokalisatorns blick. Jag gör en tydlig skillnad mellan vad jag fantiserar fram och vad fokalisatorn ser utifrån det. Om huvudpersonen exempelvis har fördomar är de kanske bärande för porträttet och då vill jag inte redigera rösten för att huvudpersonen ska bli mer korrekt utifrån en normkritisk analys.

Jag vill också understryka att det är viktigt att reflektera över hur normer påverkar läsningen. Representation som bara antyds kan riskera att bli osynlig för läsaren. När jag skrev *Malva* valde jag att inte explicit skriva fram *Malvas* pappas samkönade romans. Det gör att vissa läsare kanske inte kommer att se den. Om man vill skriva in representation kan det vara bra att vara tydlig med det normbrytande. Det är viktigt att komma ihåg att ens liv (på olika sätt, i olika tider och samhällen) påverkas av om man är homo eller hetero, tjock eller smal, vit eller icke vit. Men det är en viktig balansgång att inte hamna i det andra diket, att identiteten eller kroppen är *det enda* den personen är. Nyckeln är att komma så djupt ner i varje persons livssituation att man förstår hur det är att vara den personen i den världen man skriver om.

Att skriva med representation av grupper man själv inte tillhör skiljer sig bitvis inte så mycket från att skriva om andra områden man inte har levd erfarenhet från. När jag skrev en barnroman om kaninhoppning la jag också mycket tid på research både av sporten och hur det är att ha kaniner, en människa-djurrelation jag själv inte har erfarenhet av.

Debatterna både kring representation och om att skriva om grupper man inte tillhör har lyft farhågor för konstnärlig ofrihet och självzensur. Jag kan se att riskerna funnits i mina skrivprocesser och att jag aktivt behövt navigera runt dem. Samtidigt har normkritik varit ett verktyg för att se igenom stereotyper och har skapat en möjlighet till att överbrygga mellanrummet mellan mig och andra och genom det få en konstnärligt fördjupad skrivprocess.

Litteraturförteckning

- Alsaati, S. (2012), "Lilla hjärtat är stereotypisk". *Flamman*. 19 september. <https://www.flamman.se/lilla-hjartat-ar-stereotypisk/> Hämtat: 231021
- Brundin, A-L. *Nej tack, jag åt nyss*. (1995), Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Eriksson, M. *Malva och hästarna*. (2014), Linköping: Olika förlag.
- *Mia saknad*. (2011), Höganäs: Hegas förlag.
- *Den röda vanten*. (2017), Bromma: Opal förlag.
- *Ett eget lag*. (2018), Stockholm: Lilla Piratförlaget.
- *Varsågod och rid*. (2019), Stockholm: Lilla Piratförlaget.
- *Rakt mot hindret*. (2016), Bromma: Opal förlag.
- Eriksson Sjögård, M. *Fat Dance*. (2021), Bromma: Opal förlag.
- Helsing, L. *Tankar om barnlitteratur*. (1999), Stockholm: Rabén&Sjögren.
- Hermansson, K & Nordenstam, A. (2017), A New Niche in Children's Literature. *LIR:Journal*, No 9, ss. 96-120. <https://ojs.ub.gu.se/index.php/LIRJ/article/view/4130/3381> Hämtat: 230705
- Pascal, F. (1992), *Hämnden är ljuv*. Översättning Malte Andreasson. Stockholm: B. Wahlströms)
- Praizovic, L. (2013), "Inte trovärdig om mångkultur i Finland". *Aftonbladet*. 15 maj. <https://www.aftonbladet.se/kultur/bokrecensioner/a/BJkQpe/inte-trovardigt-om-mangkultur-i-finland> Hämtat: 231019
- Spektra TT. (2012), "2012 – året då vi fick nog". *Svenska Dagbladet*. 19 dec. <https://www.svd.se/a/36ee447e-23fc-34c0-9698-9933349a0de6/2012-aret-da-vi-fick-nog> Hämtat: 231021
- Söderling, F. (2012), "Lilla Hjärtat uppenbart rasistisk enligt forskare". *Dagens Nyheter*. 22 november. <https://www.dn.se/kultur-noje/bocker/lilla-hjartat-uppenbart-rasistisk-enligt-forskare/> Hämtat: 231021

Digitala källor:

PEN International THE DEMOCRACY OF THE IMAGINATION MANIFESTO <https://static1.squarespace.com/static/628f9ae10b12c8255bd8814d/t/63e63a2713db3f494e743f23/1676032552540/The+Democracy+of+the+Imagination+Manifesto.pdf> [2023-08-14] Hämtat: 230814

Flickan med den gula regnjackan: Greta Thunberg som agent i översatt barn- och ungdomslitteratur

Marcus Axelsson och Lisa Källström

Inledning

Greta Thunberg blev en globalt erkänd klimataktivist när hon 2018 satte sig framför den svenska riksdagen med en skylt på vilken det stod ”Skolstrejk för klimatet” för att ensam protestera mot landets klimatpolitik (Hattenstone 2021; Pattinson 2021: 116). Hon var bara 15 år då. Skylten var en manande appell till politiker att vidta kraftfullare åtgärder för att råda bot på klimatförändringarna. I sina tal i FN i New York, på World Economic Forum i Davos och inför Europaparlamentet i Bryssel efterlyste hon en klimatpolitik som tar sin utgångspunkt i forskning. Dessutom anklagade hon vuxenvärlden för att inte ta sitt ansvar, utan överlämna det till barnen, uttryckt med frasen ”How dare you?”. Sedan dess har hennes rörelse *Fridays for Future* vuxit till den största klimatorganisationen i världen (Hattenstone 2021).

Internationell press har skrivit om Thunberg (jfr Hattenstone 2021; Pattinson 2021). Hon har medverkat i pratshower, deltagit i musikvideos, varit föremål för memes i sociala medier, avbildats i väggmålningar i stadsmiljöer och även figurerat som hjälte i barnböcker. Denna synlighet har gjort henne till något av en internationell kändis (jfr Abidin et al. 2020; Buhre 2023; Fonseca & Castro 2022; Kvamme 2019; Murphy 2021; Sjögren 2020). *Vogue Scandinavia* kallar henne ”Greta the Great” (Pattinson 2021: 116) och *The Guardian* talar om ”the little girl who conquered the world” (Hattenstone 2021). Hon har jämförts med Jeanne d’Arc och Malala Yousafzai (jfr Jinas 2020; Knödler et al. 2020). Liksom dessa andra kvinnliga hjältar har Thunbergs kändisskap medfört att hon och hennes budskap också har blivit ett populärt tema i barnböcker (jfr Goga 2022: 2).

Syftet med föreliggande artikel är att undersöka hur läsaren uppmuntras att hantera de frågor som tematiseras i ett urval böcker om Greta Thunberg och hur agens (både läsarens och Gretas) gestaltas genom text och bild.¹ Vårt material är två böcker om Thunberg som har givits ut på de tyska, franska, engelska, danska, italienska och svenska bokmarknaderna. För att problematisera och fördjupa vår studie av bokomslagen vill vi också undersöka de ”att-göra-listor” som har bifogats några av böckerna. Det gör vi för att studera den roll som läsaren tillskrivs. Böckerna vi diskuterar är Valentina Camerinis

¹ Greta Thunberg är både en bokgestalt och en verklig person. För att skilja dessa åt, kallar vi flickan som gestaltas i böckerna för Greta, medan vi talar om Thunberg för att beskriva den riktiga flickan.

La storia di Greta (2019) och Jeanette Winters *Our House is on Fire* (2019) med några av dess översättningar (se Tablå 1 nedan). Den första är en ungdomsbok, medan den andra är en bilderbok. Vi har gjort vårt bokval med tanke på att de vänder sig till olika åldersgrupper och på grund av deras internationella genomslag.

Med vårt bidrag knyter vi an till forskning som diskuterar ekokritiska böckers fostrande funktion (jfr Campagnaro & Goga 2022; Lyngfelt & Söderberg 2021; Löwe & Nilsson Skåve (red.) 2020). Nämnade forskning utgår från böckers didaktiska potential och lägger därmed särskild vikt vid den kommunikativa funktion som retoriker brukar kalla *docere* ('benämna', 'förklara'). Genom att tala om agens vill vi också rikta uppmärksamhet mot talets två andra funktioner: *movere* ('röra', 'beröra') och *delectare* ('roa', 'tilltala') då påverkan förutsätter alla dessa tre retoriska funktioner. För att reda ut hur Greta gestaltas och barnet som läsare positioneras i texten tar vår studie sin utgångspunkt i såväl retorisk bildanalys (Gries 2018; Kjeldsen 2020; Källström 2020) som systemisk-funktionell grammatik (Holmberg & Karlsson 2006; Salomonsson 2022). Gemensamt för båda dessa tillvägagångssätt är att de tolkar bild/text i sin funktion mot bakgrund av sitt kommunikativa sammanhang. I takt med att miljö- och klimatfrågor kommer upp på dagordningen i barn- och ungdomsböcker blir det inte bara viktigt vilka miljö- och klimatfrågor som läsarna får ta del av, men också på vilket sätt böckerna visar läsarna hur de kan ta ställning och agera.

Artikeln består av nio delar. Efter denna inledning redogör vi för tidigare forskning om barns agens i frågor om miljö och hållbar utveckling. Därefter företar vi en bibliografisk förstudie där vi går djupare in i vad som karakteriserar det vi vill kalla för Thunberg-genren. I avsnittet "Material och urval" beskriver vi det material vi analyserar närmare och vad som ligger till grund för materialurvalet. Vi beskriver sedan studiens metodologiska utgångspunkter i avsnittet "Utgångspunkter". Här motiverar vi också valet av de analysenheter vi fokuserar på. I avsnittet "Pärmbilder och illustrationer" återfinns studiens bildretoriska analys och i "Böckernas titlar" och "Att-göra-listor" genomför vi den språkvetenskapliga undersökningen. Vi avslutar sedan artikeln med ett slutord.

Tidigare forskning om barns agens i frågor om miljö och hållbar utveckling

Böcker om Greta Thunberg för barn kan sägas höra till det ökande antal titlar som anknyter till pågående miljödebatt på bokmarknaden (Bokprovningen 2021: 18). När det gäller barnböcker har debatten bland annat gällt hur de kan informera barn om de klimatproblem vi står inför samtidigt som böckerna uppfostrar till medverkan att lösa sagda problem (Goga 2022: 1). Om synen på barn och barndom tidigare var instrumentell och forskningen då främst kom att handla om utveckling, ses barn nu istället som en egen social grupp

med rätt till egen röst (Lyngfelt & Söderberg 2021: jfr Esser et al. 2016: 8). I detta sammanhang är också agens en viktig faktor.

Agens antas ofta vara något positivt, i samarbete med vuxna och andra barn blir barn till medkonstruktörer av sin egen vardag (Axelsson et al. 2023; Caiman & Lundegård 2014; Mackey 2012; Sirkko et al. 2019). Så tolkat handlar agens i förlängningen om hur ett inkluderande samtal om vår framtid kan se ut som också omfattar barn. Därmed hör agens också samman med talet om hur barn blir till eko-medborgare, ecocitizens (jfr Massey & Bradford 2011), både i bemärkelsen att barn är medborgare – och därmed borde få vara med och bestämma – och den roll i en demokrati som de kan ges (när deras åsikter ges utrymme) (Massey & Bradford 2011). När barn ges ansvar växer deras känsla av sig själva som kompetenta medlemmar i samhället. Samtidigt antas barn ofta sakna den livserfarenhet och det historiemedvetande som krävs för att på ett mer genomgripande sätt bemöta samtidens krav (Op de Beeck 2021: 8). En av de centrala didaktiska utmaningarna blir då hur man kan få barn att reflektera över sina möjligheter att agera förutsatt att barn behöver undervisas om dessa rättigheter (Axelsson et al. 2023).

Mot denna bakgrund har tidigare studier om barns agens i sammanhang med hållbar utveckling gjorts av bland andra Axelsson et al. (2023) och Goga (2022). De förstnämnda undersöker hur barns och vuxnas agens kommer till uttryck i tre nordiska läroplaner för grundskolan. De finner att läroplanerna åberopar barnens agens genom att ålägga dem ansvaret att vidta åtgärder för att rädda klimatet. Agensen för de personer som ger dem detta ansvar är däremot undangömt i passivkonstruktioner eller genom bruket av institutioner såsom ”skolan”. På samma sätt har man också dolt agensen gällande de personer som är skyldiga till att vi idag har klimatproblem. Därmed visar studien också på den problematik som Thunberg tematiserar i sitt tal ”How dare you” (se ovan), när hon kritiserar vuxenvärlden för att vilja ge barn ansvar för sådant som de inte kan rå på. Goga diskuterar i sin tur svenska fackböcker som handlar om klimatproblem. Denna studie har likheter med föreliggande undersökning, eftersom hon undersöker hur innehållet som förmedlas till läsarna organiseras och presenteras i ord och bilder. Goga menar att det är viktigt att fråga sig ”hvilke forestillinger om leseren man finner i bøkene. Blir leseren fremstilt som en passiv mottaker som skal tilføres kunnskap, eller blir leseren fremstilt som nysgjerrig og spørrende?” (Goga 2022: 7). Goga utgår från Michelle Superles *child-centered-critical approach* när hon undersöker hur böckerna presenterar olika miljöproblem och förser barn med agens att göra något åt dem. Som metodologisk utgångspunkt använder hon Superles fråga huruvida texten ”represent[s] child characters with agency, those who collaborate with adults to realize goals and intentions, those who seek to realize their rights and/or responsibilities, and those who demonstrate critical thinking and/or problem solving capacities” (Superle i Goga 2022: 8) när hon gör sin analys.

Några resultat från Gogas ovannämnda artikel är att böckerna ofta använder öppna frågor, du-tilltal och ”spørsmålsdrevet dialog” för att få läsarna att reflektera över, och engagera sig i, de frågor som aktualiseras (Goga 2022: 10–14). I det material som ingår i hennes undersökning ingår emellertid också en kokbok, där monologiska imperativ radas upp och som därmed inte inbjuder till reflektion (Goga 2022: 10). Goga menar att det här kan ha att göra med kokbokens särskilda genre. Vår studie har, som nämnts, en del likheter med Gogas, men hon företar ingen detaljerad närläsning av en bok, utan har 14 böcker i sin korpus. Hon har heller inga specifika metodologiska analysverktyg för att besvara sin frågeställning. Vi utgår, som nämnts, från bildretorik och den systemisk-funktionella grammatiken.

Om vi återvänder till begreppet agens, kan vi se att det också får konsekvenser för den roll som barnet tillskrivs som läsare. Precis som Thunberg-genren ofta uppmanar till handling och bäddar för ett samtal om klimatet, har också barnlitteraturen generellt ofta en heterogen publik. Om man tidigare talade om ”dubbel adressat” eller ”allålderslitteratur” (Stokke & Tønnesen 2022: 21) har också synen på barnet förändrats. Numera ses barn inte utifrån ett utvecklingsperspektiv, som snart vuxna, utan som individer i sin egen rätt. I böcker om Thunberg problematiseras vuxen–barndikotomin ytterligare, då det är barnet som blir till talesperson. Det är därmed inte längre den vuxne som intar den belärande rollen (*docere*) utan barnet. Likväl agerar faktiska vuxna också här grindvakter då det är de som producerar och distribuerar böckerna (jfr Op de Beeck 2018: 8). Böckerna kan därför tänkas återspegla vuxnas föreställningar om barns försök att etablera sig som talare i en demokrati (i den mån man nu vill fortsätta tänka i kategorier som barn och vuxna). Detta faktum gör frågan om agens ännu mer relevant och mångbottnad.

Thunberg-genren – en bibliografisk förstudie

Greta-böcker kan förstås som en egen Thunberg-(sub)genre inom så kallad klimatfiktion för barn. När det gäller böcker till äldre barn om Greta kan, utöver valda Valentina Camerinis *La Storia di Greta*, bland annat också Devika Jinas *The Extraordinary Life of Greta Thunberg* (2020) nämnas. Även bokserier som *Young Rebels: 25 Jugendliche die die Welt verändern* (Knödler et al. 2020) – om handlingskraftiga barn som har vågat stå för det som de tror på – vänder sig till samma målgrupp. Ovannämnda bokserie tillhör en egen genre med böcker som Elena Favilli och Francesca Cavallo banade väg för med *Good Night Stories for Rebel Girls: 100 Tales of Extraordinary Women* (2016–2020) och Sarah Webbs *Blazing a Trail: Irish Women Who Changed the World* (2018) (jfr Moriarty 2021: 194). I Libris katalog placeras dylika böcker under ämnesorden ”berömda personer” och ”kvinnor” samt genrebeteckningarna ”biografiska berättelser”, ”faktaböcker” och ”barn- och ungdomslitteratur” vilket visar på hur svårt det kan vara att katalogisera dessa böcker som är fiktioner om en verklig person. Journalisten Sandra Stiskalo

föreslår dock genrebeteckningen ”förebildsböcker” och placerar därmed genren i skärningspunkten ”mellan den pedagogiska biografien, hjältedikten och självhjälpsboken” (Stiskalo 2021 u.s.; jfr Mossberg 2021: 2).

Med ovanstående i åtanke är det intressant att undersöka återkommande mönster när det gäller hur det berättas om den verkliga personen Thunberg och klimataktivism i barnböcker. Dessa mönster har troligtvis också bäring för den roll som läsaren tillskrivs. Ofta berättas ett narrativ i ord och bild om en flicka, som lika orädd som Pippi Långstrump, övervinner alla hinder (jfr Svensson 2019). Men medan Pippis upptåg och smittande goda humör lockar till skratt, manar Gretas allvarliga uppsyn och varnande ord till eftertanke. Greta representerar, precis som Pippi, både det modiga barnet som talar sanning mot en (överväldigande) vuxenmakt och ett ensamt barn utan riktigt stöd i vuxenvärlden. Likheten mellan Pippi och Thunberg har för övrigt påtalats i andra sammanhang som när det i *The Guardian* konstateras: ”Thunberg herself is a diminutive girl with pigtailed and a fleeting smile – not the stereotypical leader of a climate revolution” (Crouch, 2018; jfr Källström 2023: 30).

När det gäller böcker till yngre läsare kunde, förutom den valda boken, Jeanette Winters bilderbok *Our House is on Fire* (2019), även Maria Isabel Sánchez Vegas bilderbok *Little People, Big Dreams: Greta Thunberg* (2019) och Zoë Tuckers bilderbok *Greta and the Giants* (2019) nämnas. Denna senare bok är till skillnad från de båda andra bilderböckerna gestaltad med hjälp av sagans mönster och grepp. Denna anpassning av stil kunde tolkas som en eftergift till de yngre läsarna. Greta är nu en flicka som bor mitt i en vacker skog. I skogen finns stora jättar som riskerar att förstöra den därför att de hugger ned träd för att bygga hus tills det nästan inte finns något av skogen kvar. Bilderboken förmedlar vikten av klimatskydd och artskydd på ett barnvänligt sätt. I slutet av boken görs det klart att kampen mot ”de stora” i verkligheten inte är över än. Som för att förtydliga detta ledsagas sagan av en att-göra-lista med praktiska tips i bilderbokens efterord som visar vad barnen kan göra för att skydda miljön.

Även Gretas utsatthet tematiseras. I *Little People, Big Dreams* blir Gretas neurodiversitet en central komponent i berättelsen. Denna komponent är också central för Thunberg i beskrivningen av sig själv i medier. I biografien *No One Is Too Small to Make a Difference* beskriver hon Aspergers syndrom som en superkraft:

Some people mock me for my diagnosis. But Asperger is not a disease, it's a gift [...] if I would have been “normal” and social I would have organised myself in an organization, or started an organization by myself. But since I am not that good at socializing I did this instead. (Thunberg 2019: 30)

I *Little People, Big Dreams* konstateras att hennes neurodiversitet ”helped her to stick to her promise: to do everything she could to slow down the planet's warming” (Sanchez Vegara 2019). Illustratören Anke Weckmann har tagit

fasta på denna beskrivning och tecknat en bild av Greta som flyger genom luften med utsträckt arm och påminner om Stålmannen. Hennes gula regnkappa har tagit formen av en mantel och hon bär röda shorts och en röd t-shirt med en omvänd triangel med bokstaven "G" som i "Greta". Därmed beskrivs i både text och bild Aspergers syndrom som en superkraft som är kopplad till Thunbergs framgång.

Sinéad Moriarty (2021) diskuterar hjältemod i böcker om Thunberg i artikeln "Modeling Environmental Heroes in Literature for Children". Hon understryker att gemensamt för dessa böcker är att de beskriver Thunbergs neurodiversitet i positiva ordalag (Moriarty 2021: 195). Winters *Our House is on Fire* är ett ytterligare ett exempel på detta. Författaren tar med läsaren i hur Greta blir medveten om klimatproblemen och i hur hennes neurodiversitet är en drivande faktor i kampen för klimatet. Även *La storia di Greta* tematiserar Gretas neurodiversitet. Hennes utanförskap blir igen viktigt för hennes kamp, som växer till en världsomspännande rörelse. Ungdomsboken visar viktiga stationer i Thunbergs liv, som hennes tal vid FN:s klimatkonferens och World Economic Forum. Sammanfattningsvis är barn- och ungdomsnarrativ om Greta ganska lika varandra. Om skildringar av barn med funktionsvariation ofta utgår från att det är synd om dessa barn, stämmer inte detta i berättelserna om Greta (Moriarty 2021: 195). Här blir Gretas funktionsvariation istället, som visat, ett narrativt element och som sådant också en förutsättning för den utveckling hon genomgår och det uppdrag hon åtar sig. Med detta sagt om böckerna om Greta mer generellt är det nu tid att ta sig an valda två böcker mer ingående.

Material och urval

Utgångspunkt för denna undersökning är, som tidigare signalerats, översättningar av en bilderbok och en ungdomsbok om Greta Thunberg på de tyska, franska, engelska, danska, italienska och svenska bokmarknaderna. En översikt av det material som igår i undersökningen presenteras i Tablå 1 nedan:

Tablå 1. Översikt över studiens material.²

Titel	Språk	Förlag	År
<i>Our House is on Fire</i> (KT)	Engelska (AmE)	Beach Lane Books	2019
<i>Notre maison brûle</i> (MT)	Franska	Gallimard jeunesse	2020
<i>Vores hjem brænder</i> (MT)	Danska	Gads Børnebøger	2020
<i>Greta – wie ein kleines Mädchen zu einer großen Heldin wurde</i> (MT)	Tyska	Knesebeck	2019
<i>La storia di Greta</i> (KT)	Italienska	De Agostini	2019
<i>Greta's story</i> (MT)	Engelska	Simon & Schuster	2019
<i>L'histoire de Greta</i> (MT)	Franska	First page éditions	2020
<i>Gretas historia</i> (MT)	Svenska	Lind & Co	2019
<i>Gretas Geschichte</i> (MT)	Tyska	Plaza	2019

Beträffande urvalet har vi, som tidigare nämnts, valt böcker som vänder sig till olika åldersgrupper och som har haft internationellt genomslag. När det gäller översättningarna har vi valt språk som vi behärskar. Vi belyser bokomslagen, vissa illustrationer och titlarna, i de båda böckerna. I *La storia di Greta* kommer vi också att beröra ett urval råd i ”att-göra-listorna” i två av översättningarna, nämligen den engelska och den svenska. En mer djupgående analys av texten mellan bokpärmarna har vi inte haft utrymme för, även om det skulle vara motiverat.

Utgångspunkter

I vår artikel studerar vi huvudsakligen inte själva texten i böckerna, utan mer perifera textuella element. Vi utgår från att det inte bara är verbaltexten som har betydelse för hur vi tolkar det vi läser, utan också hur boken ser ut och dess titel. Inte bara i den betydelsen att bokens formgivning, typsnitt, format och inbindning är betydelsebärande och kan styra mottagandet av verket, utan också därför att de är del av konstituerande praktiker som har betydelse för hur vi tänker oss världen. Boken ses då inte längre som en färdig produkt, ett resultat av sociokulturella processer, utan som ett inslag i ett pågående samtal om hur världen kan se ut och vem som förväntas göra vad. Detta samtal börjar redan vid bokomslaget och fortsätter över text och illustration till ett eventuellt efterord (jfr Axelsson 2020; Källström 2020).

Gérard Genette använder beteckningen paratexter för att beskriva den ram som texten ingår i som bok. Han skiljer därmed bokens innehåll (dess textsidor) från dess form (bokomslag). Han beskriver paratexter som en vestibul som läsaren måste passera genom för att komma till verkets inre rum, ett slags ”[z]one indéfinie” entre le dedans et le dehors, elle-même sans limite

² ”KT” står för källtext och ”MT” för måltext.

rigoureuse, ni vers l'intérieur (le texte), ni vers l'extérieur (le discours du monde sur le texte)" (Genette 1987: 8). Paratexter behöver inte bestå av rent verbaltextliga element, utan kan också vara bilder och andra textmateriella aspekter. Om att översätta är att välja rätt uttryck för vad som sagts förut på ett annat språk, rör dessa val inte bara stilen utan också textens yttre utförande, bokens formgivning och illustrationer. För dessa val finns det sociala och kulturella normer som skiljer sig från en kultur till en annan, vilket gör dem särskilt intressanta att diskutera ur ett översättningsteoretiskt perspektiv (jfr Axelsson 2020; Källström 2020). I vår analys av valda böcker närmar vi oss dem från två olika håll: ett bildretoriskt och ett språkvetenskapligt.

Retorik har ofta förknippats med det talade ordet, men retorik kan också handla om påverkan i vid bemärkelse och därmed även handla om hur det vi ser verkar på oss. Bildretoriker tolkar bilder i deras kontext (jfr Kjeldsen 2020: 53). Inte bara i den bemärkelse att dessa bilder antas ingå i ett sociohistoriskt sammanhang, utan också att de (genom en rad faktorer som exempelvis illustratörens mer eller mindre medvetna val) aktivt söker ingripa i och förändra den verklighet som de är del av (Mitchell 2006). Bilder kan känslomässigt engagera oss (*movere*) och härigenom uppmana till handling (Källström 2020: 31; jfr Lindqvist 2014; Nørholm Just 2014).

En viktig uppgift för bildretoriken blir då att studera spridningen av kulturella föreställningar med sikte på bilder i deras kontext. Det innebär att en bildretoriker intresserar sig för hur föreställningar ges form och blir till bild, liksom hur dessa bilder sedan anpassas och bearbetas till den specifika situation i vilken de kommer till uttryck (Gries 2018: 12; Källström 2020: 187). Laurie Gries beskriver denna spridning som en "cultural process [and] a rhetorical process in that people, ideas, images, and discourse become persuasive as they move through the world and enter into various associations" (Gries 2018: 12). Forskarens uppgift är då inte att försöka avslöja bildskaparens intention, även om bilder kan tänkas vara ett resultat av mer eller mindre medvetna val, utan att tematisera deras potentiella verkan givet deras sammanhang (jfr Kjeldsen 2020: 50).

Vi kan också intressera oss för hur motiv sprids och ändras beroende på kontextuella sammanhang eller inramningar. I så fall gäller frågan huruvida alla utgåvor av de böcker vi diskuterar här använder liknande illustrationer och färgsättning eller skiljer sig från varandra. Att ställa sig dylika frågor kan ge ledtrådar om vad som kan anses vara godtagbart i ett specifikt sammanhang (för att förkastas i ett annat) (jfr Källström 2020). Med liknande utgångspunkt kunde vi fundera över vilken betydelse Thunbergs flätor och det faktum att hon kommer från Sverige har på det internationella intresset för henne. Dylika resonemang utgår från att bilder och idéer ingår i transformativa flöden som också kan ha en konstitutiv verkan på hur vi tänker oss världen och agerar (Gries 2018: 2).

När det gäller de verbaltextliga elementen som ingår i det material vi undersöker (boktitlarna samt att-göra-listorna) utgår vi från, som framgått,

den systemisk-funktionella grammatiken. Här delar man in språket i tre så kallade metafunktioner som beskriver vad språket gör, nämligen den interpersonella, den ideationella och den textuella metafunktionen (se Salomonsson 2022: 31–33). Den första metafunktionen handlar om samspelet mellan text och läsare (Salomonsson 2022: 57) och hur relationer skapas mellan talare (Holmberg & Karlsson 2006: 31), medan den ideationella metafunktionen tematiserar språket som representation av världen och hur språket beskriver och skapar erfarenheter (Holmberg & Karlsson 2006: 73; Salomonsson 2022: 121). Den textuella funktionen handlar om hur texter binds samman, framför allt i större textstrukturer (Holmberg & Karlsson 2006: 143), men även inom satser (Salomonsson 2022: 195 ff.). I den här studien kommer vi endast att beröra den interpersonella och den ideationella metafunktionen, eftersom de kan ge oss mest information om den agens som uttrycks eller åberopas i texterna.

Holmberg och Karlsson (2006: 36) illustrerar den interpersonella metafunktionen i en fyrfältare som de kallar Den interpersonella spelplanens fyra fält:

Tablå 2. Den interpersonella spelplanens fyra fält (Holmberg & Karlsson 2006: 6)

		Talarroll	
		Givande	Krävande
Utbyte	Information	Påstående	Fråga
	Varor och tjänster	Erbjudande	Uppmaning

Inom den interpersonella metafunktionen menar man att det finns två olika *huvudutbyten* i språket, nämligen utbyte av *information*, eller – som man uttrycker det inom den systemisk-funktionella grammatiken – utbyte av *varor och tjänster*. Utbyte av information sker endast språkligt, medan utbyte av varor och tjänster involverar en högre grad av agens. Här måste något utträttas i den fysiska världen. I en interpersonell analys finns även två talarroller som man kan växla mellan: *givande* och *krävande*. Kombinationen av utbyte och de två rollerna ger fyra olika språkhandlingar, som alla återfinns i fyrfältaren, nämligen *påstående*, *fråga*, *erbjudande* och *uppmaning* (Holmberg & Karlsson 2006: 31–32).

Svenskan är ett språk där mycket information uttrycks genom verb (jfr Korzen 2005) och inom den ideationella metafunktionen står så kallade processer centralt. Processer kan, något förenklat, beskrivas som synonymt

med det som den traditionella grammatiken åsyftar med verb (Holmberg & Karlsson 2006: 76–78; Salomonsson 2022: 122). Holmberg och Karlsson (2006: 78 ff.) identifierar fyra processtyper, nämligen materiella, verbala, mentala och relationella processer. Något förenklat kan man påstå att materiella processer består av verb där någon gör något konkret i den fysiska världen (Holmberg & Karlsson 2006: 80). Verbala processer uttrycker ”yttre, språkligt formulerade skeenden”, dvs. processer av typen ”att säga” (Holmberg & Karlsson 2006: 94). Mentala processer handlar om att någon upplever något. Att ”tänka” är en typisk mental process (Holmberg & Karlsson 2006: 85; Salomonsson 2022: 128). Relationella processer beskriver hur saker och ting förhåller sig. Att ”vara” är alltså en relationell process (Holmberg & Karlsson 2006: 89). De olika processtyperna innehåller olika grader av agens, vilket är något vi kommer att återvända till i vår analys.

Pärbilder och illustrationer

Vi påbörjar nu den bildretoriska analysen. På framsidan av de böcker vi diskuterar ser vi ett barn – och inte vilket barn som helst, utan Greta. Vi känner igen henne på hennes flätor och den skylt hon håller i handen. Hennes ansikte är vänt mot oss läsare på samtliga bokomslag. Men medan illustratören Veronica Carratello har tecknat en ensam flicka på bokomslaget till *La storia di Greta* har Jeanette Winter tecknat henne i sällskap med andra barn på framsidan av *Our House is on Fire*. Hon håller ett vitt plakat med text framför sig som täcker nästan hela hennes bål. Till skillnad från vad man kunde förvänta sig – eftersom ett bokomslag är reklam för förlaget som ger ut boken – ser alla omslag på de undersökta böckerna nästan likadana ut. Inte heller illustrationerna i böckerna har bytts ut. Även illustrationerna mellan bokpärmarna är likadana. Låt oss studera dessa närmare för att se hur de tilltalar läsaren och om de syftar till att väcka engagemang (*movere*).

La Storia di Greta

Flickan på framsidan till *La Storia di Greta* ser allvarlig ut. Hennes blick möter läsarens, munnen är ett utdraget streck och hon har intagit en statisk hållning liksom för att markera allvaret i skyltens budskap. Vi ser henne bara i halvfigur vilket gör att det går lättare att läsa budskapet på den skylt hon håller i sina händer. Hon är omgiven av gröna och gulbeiga löv, vilket kunde peka på ett slags naturförbundenhet. Att det inte är en naturlig miljö som flickan befinner sig i utan ett slags vakuum i tid understryks dock samtidigt av bokomslagets vita färg. Den vita färgen kan både tolkas som en symbol för ett slags oskuldfullhet, en fridfull avsikt i en förhandling, men också som ett tecken på barnets ensamhet och utsatthet. Det allvar med vilken flickan möter vår blick är påtaglig (jfr Dyer 2017).

Framsidan till *La Storia di Greta* kan väcka nyfikenhet: vem är denna allvarliga flicka och vad står det på den skylt hon håller i sina vantklädda händer? Beroende på vad som står på skylten förändras dess budskap till en

mer eller mindre öppen utmaning att delta i kampen för klimatet (se delkapitlen ”Böckernas titlar” och ”Att-göra-listor”). När det gäller Carratellos bokomslag vinner den i retorisk verkan genom att läsaren tycker sig minnas andra fotografier av Thunberg på hennes Instagramprofil och i nyhetsflödet. Särskilt påminns läsaren vid framsidan till *La storia di Greta* om ett fotografi av den svenska pressfotografen Anders Hellberg som för tidskriften *Effekt* tog ett fotografi på Thunberg i gul regnjacka som i det närmaste har blivit ikoniskt. Vi påminns om Laurie Gries kommentar om hur bilder och föreställningar cirkulerar i vårt mediesamhälle (se ovan, Gries 2018: 12).

För att spinna vidare på denna tanke: i den inledande fasen av Thunbergs protest underströk rapporterande media hennes utsatthet genom att koppla den till urban hemlöshet. Om vi av det engelska demonstrationsbegreppet ”sit-in” förväntade oss att Thunberg tog plats i det offentliga rummet kom denna förväntan av sig. Här rör det sig inte om en sit-in som avbryter det vardagliga användandet av stadsrummet, utan om ett blygsammare uppror, som just därför möjligtvis blir så effektivt. Gretas sitt-protest eller, som hon själv kallar sin handling, ”[s]itting on the ground”, avstår från upprorets formella anspråk på uppmärksamhet (jfr Thunberg 2019: 10). Carratello tar upp denna försynt- het i en inledande illustration där Greta sitter ensam och till synes övergiven.

Carratello återkommer till temat ensamhet även i en mindre illustration i boken (s. 21). Härmed tar hon fasta på det narrativ runt Thunberg som betonar att hon i början av sin protest var ensam och utsatt. Ovan diskuterade vi det dubbla i Thunbergs roll som klimatkändis och barn där hon både blir till förebild och omges av föreställningar om något värmlöst. Thunberg sitter sammankrupen i fosterställning med benen korsade och händerna som skydd. Den visuella gesten i denna protest är blygsam, tyst och återhållsam. Som redan påpekats är hennes strejk inte en självsvåldig selfieprotest. Gretas skörhet markeras visuellt genom hennes slutna kroppshållning. De svenska tabloiderna *Aftonbladet* (Wigen, 2018) och *Expressen* (Israelsson, 2018) utgick redan första dagen för strejken från ett liknande bildspråk. Denna värmlöshet kan också tolkas som en uppmaning till att engagera sig och ta ställning, såsom vi förväntas ta ställning för dem som är utsatta och ensamma (i västlig kultur och utifrån ett slags kristen ideologi). Illustrationerna som visar Gretas ensamhet informerar läsaren (*docere*), men i den mån de appellerar till medkännande vill de också engagera den samma (*movere*).

En illustratör måste också välja vilket eftertryck hon vill ge olika delar av en bild. I en bild kan ett motiv betonas genom dess placering, vanligen i förgrunden, men också genom dess storlek eller genom att det är dynamiskt, i rörelse, medan andra inslag är statiska. På en illustration som löper över ett helsidesuppslag (s. 102–103) syns Greta cykla. Först kommer Greta cyklandes (som för att markera hennes ledarroll) med flygande flätor med bestämd, neråtlutad hållning på en barncykel. Hon har växt ur cykeln och därför varit tvungen att höja sadeln till max. Hon lyser väg för de andra med

sitt cykelljus. Längst bak cyklar en pojke med hjälm (det enda av barnen som är så förnuftig). Barnen cyklar på en liten slingrig väg genom svensk granskog. Den därpå följande illustrationen (s. 116–117) visar barn med olika nationaliteter framifrån i en statisk bild. Greta tycks ha nått sitt mål och framställs nu som ledare för en global kamp som angår alla barn och därmed också det barn som läser boken. Härmed understryks också Gretas funktion som ledare och klimatkändis i ett internationellt sammanhang.

En annan illustration i *La Storia di Greta* visar hur Greta håller tal inför världens ledare (Camerini 2020: 87). I en kamp som först var ensam för att sedan växa till gemenskap har hon nu tydligt antagit ledargestalt för barn mot vuxna. De vuxna ”avindividualiseras” då läsaren bara ser ryggen av dem. I främsta raden sitter två män som för att markera vad Thunberg som barn behöver göra uppror mot. Visuellt utgör barnet Thunberg en motpol till de vuxna åhörarna. Hon ges ett ansikte och görs därmed också till förespråkare för en sak som också berör läsaren, då hon möter läsaren med samma blick som den lyssnande publiken. En läsare kan identifiera sig med de vuxna som lyssnar på bokens Greta, en annan kan ta densammas sida och identifiera sig med henne när hon talar de vuxna till rätta. Illustrationen inbjuder därmed läsaren till att betrakta Greta ur två olika perspektiv – som kritiker i ett utifrånperspektiv eller igenkännande i ett inifrånperspektiv. Även om Thunberg själv i sina tal ofta arbetar med dikotomin barn/vuxna är det snarare olika roller som man kan anta gentemot henne i hennes kamp. Antingen deltar man i den och blir till agent, eller ställer sig utanför den och blir till konsument av ett medierat spektakel. Illustrationen kan med detta som bakgrund också tolkas som en påminnelse om barnkonventionens uppmaning att lyssna på barn och intar därmed en informerande funktion (*docere*), den tilltalar läsaren emotionellt genom att påminna om en global kamp (*movere*), men boken kan också fungera mest som förströelse (*delectare*). I det senare fallet blir den först en uppmaning till tänkt publik att delta i kampen om klimatet i efterföljande ”att-göra-listor”.

Our House is on Fire

Medan Carratello tog fasta på ensamheten när hon formgav bokomslaget till *La Storia di Greta* tecknar Jeanette Winter Greta i gott sällskap redan på framsidan av bilderboken *Our House is on Fire*. När det gäller Winters bilderbok är hon både författare och illustratör. Läsaren möter Greta här liksom på *La Storia di Greta* frontalt i halvfigur hållande en skylt, men bakom henne sluter andra barn upp, också de med skyltar. Barnen bär färgglada kläder och blir till färgklickar mot den mörka bokpärm. De skyltar som de bär är vita, textade i olika kulörer. Som ett emblem för boken är ett omslag med nödvändighet en inskränkning av dess innehåll. Det presenterar snarare ett antal spelpjäser som kan sättas i rörelse för olika äventyr (det är som början till ett spel). Det är dessa agenter som författaren sedan använder för att skapa sin berättelse. Här tror man möjligtvis att bilderboken ska handla om Greta

och de andra barnen, vilket gör att Greta verkar vara i gott sällskap. Valet av pärmbild kan ha att göra med att bilderboken vänder sig till en yngre publik. Vid en jämförelse med *La Storia di Greta* blir det dessutom tydligt att det i Winters bok om Greta rör sig om ett yngre barn.

Bokpärmens mörka färg går också igen i några av bokens illustrationer. Men ännu oftare är bakgrunden inte mörk utan – vad som kan tolkas som – olycksbådande grå. Forskare har påpekat att färgen på bokpärmerna har betydelse. Skräckböcker brukar exempelvis ha ett dovt omslag (jfr Kärrholm 2016: 4 ff.). Här blir den mörka tonen en påminnelse om budskapets allvar. Greta själv är också klädd i dova färger. Först på uppslag 12 förses hon med sin karaktäristiskt gula regnkappa, fram till dess är den tröja hon har på sig blå. När väl Greta har fått på sin gula regnkappa framträder hon så mycket tydligare mot bakgrund av överdimensionerade och stiliserade skuggor till vuxna som i sin tur tycks skynda från en punkt till en annan. Med utgångspunkt i det resonemang som vi förde ovan om Gretas neurodiversitet som en viktig komponent i berättelsen om Thunberg kan den grå färgen tolkas som ett upplevt utanförskap.

Barnet som läsare kan känna igen sig i Gretas upplevelse av att vara osynlig i en värld av jäktade vuxna och identifiera sig med bokkaraktären, medan den vuxne kan få dåligt samvete eftersom hen känner igen sig i att ha för bråttom. I en högläsningssituation, tätt ihopkrupna i en soffa, kan barnen som läsare och den vuxne måhända mötas i ett försök att göra något åt denna vardag (som tycks föga lockande) och tillsammans bryta detta mönster av inrutade vanor. Även Gretas föräldrar har blivit två grå skuggor (uppslag 10) vilket markerar generationskonflikten och vem det är som främst tillskrivs agens. Att Thunberg dessutom har försetts med en trogen följeslagare, en svart labradorliknande hund, som i bokens första hälft följer henne uppmärksamt och delar hennes vardag, kan ses som en läsaranpassning, då djur traditionellt sett gärna har använts i berättelser för yngre barn för att det gör det lättare för dem att ta till sig ett allvarligt budskap (Włodarczyk & Wilde 2022). Ser vi till Thunbergs biografi är hunden inte bara fiktiv, då familjen har två hundar, en ljus och en svart. Men i boken gör hunden Greta mindre ensam. Hunden bidrar till historien genom att markera att detta är en kamp som angår allt och alla, både människor som djur. I en sådan tolkning visar hunden som följeslagare dessutom på Gretas omutliga ledaregenskaper. Greta blir till agent i historien, vars funktion snarare är att lära (*docere*) och roa (*delectare*) än att få till en åsiktsförskjutning och engagera (*movere*). Efter denna genomgång av böckernas pärmbilder och illustrationer gäller det nu att fråga sig hur agensen kommer till uttryck genom de verbaltextliga elementen.

Böckernas titlar

Titlarna på de flesta utgåvorna av *Our House is on Fire* liknar varandra (se Tablå 1), men när det gäller den tyska titeln, *Greta – wie ein kleines Mädchen zu einer großen Heldin wurde*, skiljer den sig från de andra. Dock finns en

tematisk likhet med den engelska undertiteln, *Greta Thunberg's call to save the planet*, där ett tredjepersonsperspektiv är framträdande. Thunbergs uttalande om det brinnande huset³ och hennes "call to save the planet" i källtexten blir i den tyska översättningen till ett narrativ om Greta som hjälpte. Gretas kändisskap blir då i fokus, snarare än den kamp som också omfattar barnen som läser bilderboken tillsammans med sina föräldrar eller andra vuxna. Hennes kamp riskerar därmed att hamna något i skymundan medan fokus riktas på Greta som i sin tur kan anta något av en förebildsfunktion

När det gäller den ideationella metafunktionen kan vi konstatera att det är en materiell process som står i centrum i *Our House is on Fire*, nämligen att något brinner, eller – som i det något mer nominala – "is on fire". "Brinner" är också vad Salomonsson (2022: 134) skulle kalla "beteendemässig" till sin karaktär, vilket bland annat betyder att det rör sig om handlingar som är ofrivilliga. Ofrivilligheten signalerar att huset – jorden – inte vill brinna, utan att det är ett tillstånd som har orsakats av människans agerande.

Som tidigare nämnts avbildas demonstrerande barn med skyltar på omslaget till *Our House is on Fire* och dess olika översättningar. De flesta av skyltarna har ganska allmänna budskap, såsom "Save our planet" och liknande, men texten på skyltarna är långt ifrån identiska på de olika omslagen. Det mest intressanta är att en skylt på det tyska omslaget innehåller texten "Grünkohl statt Braunkohle"⁴, vilket tyder på att en lokaliserande översättningsstrategi har använts, eftersom det är just brunkolet som ses som den största miljöboven i Tyskland. I och med bruket av ordet "Grünkohl", visar man dessutom tilltro till barnets kompetens att förstå humor och dubbeltydighet. Grünkohl är konkret det samma som 'grönkål' som man kan äta, men "grön" är också ett adjektiv som ofta framförställs substantiv för att framhålla att något är miljövänligt. Det senare kan i det här fallet betyda att barnen föreslår uppfinnandet av en miljövänligare motsvarighet till brunkolet.

På det franska omslaget står det, på motsvarande skylt, "stop au pétrole"⁵, vilket kan signalera att det i Frankrike är utsläpp från bensinbilar och en expansion av oljeindustrin som ses som det största problemet. I källtexten innehåller samma skylt texten "It is my future". I den danska måltextern används det direktöversatta "Det er min fremtid", vilket innehåller ett mer affektivt budskap som drivs av ett starkt patos. "Det er min fremtid" signalerar att man måste ta hand om planeten för barnens skull, men det framhålls inga konkreta förslag på hur det kan göras.

Titeln, *La storia di Greta*, och dess översättningar kan inte analyseras interpersonellt, eftersom den består endast av en nominalfras och därmed inte

³ I Thunbergs tal vid World Economic Forum sade hon: "Our house is on fire. I am here to say, our house is on fire" (se <https://awpc.cattcenter.iastate.edu/2019/12/02/address-at-davos-our-house-is-on-fire-jan-25-2019/#:~:text=I%20am%20here%20to%20say%2C%20our%20house%20is,our%20CO%20%20emissions%20by%20at%20least%2050%25> (Hämtad 2024-09-24).

⁴ Grönkål istället för brunkol (vår översättning).

⁵ Stopp för bensin (vår översättning).

innehåller någon språkhandling. Undertiteln – tillika skyltens – budskap på omslaget kan emellertid vara föremål för en sådan analys. Undertiteln innehåller följande budskap i de fem undersökta texterna:

- Non sei troppo piccolo per fare cose grandi⁶ (I)
 The schoolgirl who went on strike to save the planet (GB)
 La collégienne qui s'est mise en grève pour sauver la planète⁷ (F)
 Ingen är för liten för att göra något stort (S)
 Du bist nie zu klein, um etwas zu bewirken⁸ (D)

I den italienska källtexten samt i den svenska och den tyska utgåvan känner vi igen Thunbergs egen utsaga, som också är titeln på hennes egen bok *No One Is Too Small to Make a Difference*. I den engelska och den franska utgåvan har man valt översättningar som ligger längre från källtexten. Alla fem undertitlar har en så kallad objektiv modalitet (se nedan, jfr Salomonsson 2022: 78), det vill säga att de uttrycks som universella sanningar. Detta gäller oavsett om det konstateras att en flicka strejkade för att rädda planeten, eller att man, som Thunberg själv sade, aldrig är för liten för att uträtta något stort. Samtliga fem undertitlar kan, formellt sett, placeras in som talarrollen påståendet i den interpersonella spelplanen, vilket innebär att den som sänder budskapet är i en givande talarroll. Utbytet handlar helt enkelt om att information blir överförd utan att talaren kräver någon handling tillbaka. Det är förväntat att läsaren ska bekräfta påståendet (jfr Holmberg & Karlsson 2006: 36), vilket i det här fallet sker indirekt genom att läsaren accepterar påståendet som sant. Vid en närmare analys av texterna tycks det dock som att utbytet av information inte är så förbehållslöst och oförpliktande som det kan tyckas på ytan. Om vi enbart fokuserar på erbjudandet i den interpersonella spelplanen kan vi placera in de fem olika skyltbudskapen i en tablå – en tablå med en utbytesaxel till vänster där olika grader av handling krävs från den som tilltalas och en horisontal axel som innehåller olika grader av krävande från talarens sida:

Tablå 3. Olika grader av givande och krävande i undertiteln i de olika utgåvorna av *La storia di Greta*.

	Givande	Krävande
Utbyte	Engelska/Franska	
		Tyska/Italienska
	Svenska	

Den franska och den brittiska undertiteln ger oförpliktande information till barnet, som helt enkelt erbjuds att ta del av en bok innehållande ett narrativ om en skolflicka, närmare bestämt en högstadieflicka i den franska titeln, som

⁶ Du är inte för liten för att göra stora saker (vår översättning).

⁷ Högstadieflickan som gick i strejk för att rädda planeten (vår översättning).

⁸ Du är aldrig för liten för att göra något (vår översättning).

strejkar för att rädda planeten. Subjektet är i tredje person och inget läsartilltal förekommer. Det handlar om texter som har ett ganska distanserat (jfr Holmberg & Karlsson 2006: 70) förhållande till läsaren. Den brittiska och den franska måltexten inbjuder, som Holmberg och Karlsson (2006: 70) skulle uttrycka det, ”läsaren [...] till en distanserad bekräftelse av information”. Vi har placerat den engelska (brittiska) texten längst till vänster i Tablå 3, eftersom subjektet är ännu mindre specificerat (”schoolgirl”), än i den franska, där det är specificerat att Thunberg är en högstadieflicka. Den svenska undertiteln ligger närmare den italienska källtexten och uttrycker en närmare relation med läsaren. Subjektet är det indefinita ”ingen” och det är alltså fortfarande information som ges, men här finns det möjligheter att man genom bruket av ”ingen” kan tolka in en indirekt uppmaning – ett krävande – att denna ingen kan vara läsaren själv. Med Holmbergs och Karlssons (2006: 70) ord skulle man kunna beskriva det som att texten ”tydligare pockar på respons” och att den på så vis också aktualiserar läsarens agens. Vi har placerat in den tyska och den italienska undertiteln längst ner till höger i Tablå 3, det vill säga att dessa texter i större utsträckning är uppmaningar som kräver att läsaren gör något och att vederbörande bidrar med en tjänst. Pronomenet, om än inbakat i verbet i den italienska texten, är ”du” och läsaren tilltalas direkt, något som gör det svårare att säga nej. De svenska, tyska och italienska skylttexterna kan vara exempel på så kallade interpersonella grammatiska metaforer, det vill säga att en språkhandling förkläs i en annan. Att förklä uppmaningar i påståenden är vanligt i till exempel recept eller liknande och istället för att uppmana barnen: ”Gör något stort – du är inte för liten” uttrycks det genom ett påstående (jfr Salomonsson 2022: 70–72).

Analysen ovan kan nyanseras något. Det ska nämnas att både de tyska, italienska och svenska titlarna är mycket mer öppna för vad läsaren kan utträta än vad den franska och brittiska är. I de förstnämnda är det inte explicit att det handlar om att läsaren ska rädda planeten, utan det kan också vara att läsaren kan åstadkomma andra ting. Det ska också nämnas att analysen endast tar hänsyn till omslaget. Tillsammans med narrativet i boken kan skylttexten faktiskt framstå som ett erbjudande. Genom att ta del av textens innehåll står läsaren bättre rustad att utträta något stort ifall vederbörande vill det. På så vis erbjuds läsarna en agens, men språkhandlingen är alltså inte längre en uppmaning, utan ett erbjudande. Denna analys torde också ligga i linje med Thunbergs egen önskan, som är att vi alla bidrar med att dra vårt strå till stacken, men att det i slutändan faktiskt är de vuxna som ska göra den största insatsen (jfr hennes uttalande ”How dare you” i FN-talet).

När det gäller den ideationella metafunktionen i *La storia di Greta* och dess olika utgåvor, kan vi konstatera att huvudtitlarna är nominala och verblösa och därmed inte lika givande för en ideationell analys. Däremot innehåller undertiteln, tillika Gretas uttalande om att man aldrig är för liten för att utträta något stort, verbet ”är” och ”göra” (bewirken) i tre av texterna. ”Är” uttrycker en relationell process, som i det här fallet syftar till att beskriva

att man aldrig är för liten (för att göra något stort), vilket visar stort förtroende för barnens agens. Mest intressant är dock "göra" som kanske är det mest typiska exemplet på en materiell process, det vill säga något som barnet gör i den fysiska världen. Barnens agens i form av handlingskraft kommer alltså tydligt till uttryck.

Att-göra-listor

Längst bak i *La storia di Greta* finns att-göra-listor med råd till barn och unga som vill leva miljövänligt. I vår analys nedan undersöker vi, i enlighet med studiens frågeställning, hur barns agens synliggörs i råden. Vi undersöker hur agensen uttrycks när det gäller den skada som människan har åsamkat klimatet och på samma sätt studerar vi också hur agensen kommer till uttryck när det gäller de åtgärder man kan vidta. Vi kommer också att fokusera på vilka typer av processer som dominerar. Studiens ramar tillåter inte en undersökning av alla råd i samtliga fem utgåvor och därför begränsar vi oss till en handfull råd och till två språk, nämligen svenskan och engelskan. Båda är germanska språk med en liknande syntax och lämpar sig väl för en systemisk-funktionell grammatisk analys. Vid första anblicken ser det ut som att råden i de båda utgåvorna är ganska lika. Det är dock iögonfallande att den svenska utgåvan endast innehåller nio råd medan den engelska har elva. Råden som inte finns med i den svenska utgåvan handlar om elektricitet:

Remember to switch off the lights when you leave a room. The electricity that powers the lights bulbs in your house is probably produced by burning fossil fuels.

Remember that the electricity you use is produced by burning fuel and releasing carbon dioxide into the atmosphere: use less electricity wherever possible.

I de två råden är barns agens tydlig när det gäller vad de själva kan göra, men det nämns inte vem som är orsaken till förbränningen. Det viktigaste argumentet i den engelska texten för att begränsa användandet av elektricitet är att den är producerad med hjälp av förbränning av fossila bränslen. Denna utsaga stämmer inte vad gäller svenska förhållanden, där vattenkraft och kärnkraftverk är de största energikällorna. På så vis har man i den svenska utgåvan valt en lokaliseringstrategi, det vill säga en strategi som är anpassad till målkulturens förhållanden och de svenska läsarna. Att man har valt att göra ingripanden i texten för att undvika att påpeka att den svenska elproduktionen sällan består av förbränning av fossila bränslen får konsekvenser för fler av råden. Följande råd om varmvatten är nära besläktade med de strukna råden:

Heating water produces pollution: use hot water only when really necessary, making sure you don't waste any.

Minska användningen av varmvatten: använd bara när det är nödvändigt och tänk på att inte slösa i onödan.

Have a shower instead of a bath: it's a simple way to save on electricity needed to heat the water.

Det är bättre att duscha än att fylla ett helt badkar med varmvatten.

I exemplen har man, i den svenska utgåvan, valt att stryka informationen som har att göra med utsläpp i samband med elproduktion. Exempelen ovan är också intressanta när det gäller hur agensen uttrycks. Man har i det första av de två råden ersatt strykningen i den svenska utgåvan med en direkt uppmaning till läsaren och dess agens: ”minska användningen av varmvatten”. I den engelska texten är agenten som har orsakat skadan borta: ”heating water produces pollution”. Det är alltså handlingen som har agensen i satsen och ingenting animat. Däremot gör imperativen i både ”use hot water only when really necessary, making sure you don't waste any” och ”använd bara när det är nödvändigt och tänk på att inte slösa i onödan” att barnens agens i högsta grad åberopas när det gäller de åtgärder som kan vidtas.

I det andra exemplet om varmvatten är det inget läsartilltal i den svenska texten, utan det rör sig helt enkelt om information om att det är bättre att duscha än att bada, men inte varför det inte är bra att använda för mycket varmvatten. Liksom i fallet med boktitlarna är det dock en informativ utsaga som hamnar långt ner till höger om man tänker sig en liknande tablå som i Tablå 3, det vill säga att utsagan innehåller en hög grad av krav.

I råden ser vi flera exempel på att agensen har dolts när det gäller vem eller vad som är orsaken till ett miljöproblem. Vanligast är att inaminata substantiv eller handlingar får skulden, eller att man placerar agensen i passiver:

Packaging, boxes and wrapping [...] require energy to make.

Kartonger, plastpåsar och andra typer av förpackningar kräver energi när de produceras.

The out-of-season fruit in the shops has probably been grown in countries or regions faraway and been shipped to you.

De jordgubbar du ser i affären när det inte är jordgubbssäsong där du själv bor, har troligen odlats i varmare och avlägset belägna länder och sedan fraktats därifrån ända till dig.

[...] cooling the air requires electricity [...]

[...] nerkyllning av luften kräver elektricitet [...]

Slutligen vill vi se närmare på det första av de elva råden, som handlar om bilåkande:

Reduce your use of cars as much as possible. The most environmentally friendly ways to get around are to walk or to catch public transport. A bus carrying fifty passengers releases less pollution than a car carrying only two.

Begränsa, så långt som möjligt, det egna bilåkandet. Ekologiskt bäst är att cykla, gå till fots eller använda kollektiva färdmedel. En buss som transporterar femtio passagerare smutsar ner betydligt mindre än många bilar med endast två personer i varje.

I exemplet ovan har man i den svenska texten, som ett alternativ till bilåkandet, lagt till att man kan cykla. Här lyfts alltså barns agens fram. Vi menar att en anledning till att cyklandet har lyfts fram som ett alternativ i den svenska texten är att barn sedan länge i Sverige har använt cykeln som ett färdmedel och att svenska myndigheter, genom bland annat cykelvägar, har lagt tillräkta för att barn ska kunna använda cykel.

En annan skillnad mellan den engelska och den svenska texten är att ”bilar” står i plural. Vidare finner vi skillnader vad gäller så kallad modalitet, det vill säga hur ett yttrande modifieras (se Salomonsson 2022: 72–73) i de olika texterna. I den svenska texten har man lyft fram att en buss smutsar ner ”betydligt” mindre än en bil. Utsagan i den engelska texten om att en enskild buss smutsar ner mer än en enskild bil är, rent tekniskt, felaktig. När man i den svenska texten har tydliggjort vad som egentligen menas genom att sätta ”bilar” i plural, har man förtydligat att många bilar är ”betydligt” värre än en buss. Det som vi allra sist vill framhålla i exemplet, men som kanske är mest intressant med tanke på barns agens, är att bilen, ett inanimat ting, innehar agensen när det gäller orsaken till problemen. Däremot innehar barnen agensen när det gäller att vidta åtgärder – de apostroferas genom bruket av imperativ och en materiell process.

Endast ett av råden skuldbelägger barnen med ett direkt du-pronomen-tilltal:

”Remember that the electricity you use is produced by burning fuel and releasing carbon dioxide into the atmosphere”.

Exemplet är struket i den svenska texten, vilket gör att den döljer läsarnas agens vad gäller de existerande miljöproblemen. Barnen har alltså ingen agens i orsakandet av miljöproblemen, men har däremot en stor sådan vad gäller möjligheten att påverka till det positiva.

Slutord

Syftet med föreliggande artikel var att undersöka hur läsaren uppmuntras att hantera de miljöfrågor som tematiseras i två böcker (samt ett antal översättningar) för barn- och ungdom om Greta Thunberg: Jeanette Winters

bilderbok *Our House is on Fire* och Valentina Camerinis ungdomsbok *La Storia di Greta*. Nyfikna på hur agens skrivs fram genom text och bild tog vi oss an bokomslag och att-göra-listor. Vi närmade oss böckerna från två olika håll: ett bildretoriskt och ett språkvetenskapligt. Vi analyserade pärmbilderna och bokillustrationernas affektiva tilltal med analys av de verbaltextliga elementen av mer teknisk natur. Vi diskuterade hur teman som ensamhet och gruppgemenskap visuellt ställs mot varandra i de båda böckerna för att uppmåna läsaren att identifiera sig med Greta och själv engagera sig.

Beträffande illustrationerna är den visuella gesten i Thunbergs protest initialt i båda böckerna blygsam, tyst och återhållsam (hennes strejk är inte en självsvåldig selfieprotest). Gretas utsatthet och skörhet markeras visuellt genom en sluten kroppshållning, som när hon på återkommande illustrationer och fotografier sitter hopkrupen i fosterställning. Det vore möjligt att argumentera för att Thunbergs utsatthet och ensamhet blir en förutsättning för läsarens engagemang. Detta visuella tema kan ställas mot Thunberg som talare där hon avbildas som självklar auktoritet, med en självklar agens.

När det gäller analyserna av de verbaltextliga elementen finner vi att de betonar vikten av att handla (de så kallade materiella processerna), till och med när en utsaga uttrycks som ren information. Detta är, när allt kommer omkring, inte överraskande, eftersom det handlar om vad man kan "göra" för att begränsa vår klimatpåverkan. Det förekommer också en del mentala processer i imperativ (exempelvis "tänk" och "remember") som vädjar till barnens agens i form av deras omdöme. Barnen åläggs till viss del ett ansvar, men det är sympatiskt att råden döljer agensen när det gäller vem som är orsaken till problemen. Barnen framställs därmed som oskyldiga, men också de vuxna som, när allt kommer omkring, bär ansvaret för fler av de klimatutmaningar som vi står inför. Resultaten som handlar om barnens agens ligger i linje med tidigare forskning (jfr. Axelsson et al. 2023; Goga 2022; Rybak 2023).

I att-göra-listan som avslutar *La storia di Greta* är Gretas agens helt bortkopplad. Här är det istället den unga läsaren och vederbörandes agens som står i centrum. Dock är det osäkert om Gretas röst ska tolkas som sändare av råden, eller vem det är som egentligen ger dem. Att-göra-listorna fungerar på ett liknande sätt som de många visuellt åskådliggjorda plakaten som en motivator i det att de engagerar, inspirerar och undervisar (jfr Nikolajeva, 2014: 5f; Rybak 2023).

Sammanfattar vi våra resultat kan vi konstatera att böckerna i Greta Thunberg-genren, precis som klimatfiktion generellt, har ett tvådelat syfte när det gäller hur de uppmanar till handling och bäddar för ett samtal om klimatet. De vill både informera (*docere*) och väcka engagemang (*movere*) genom att roa, underhålla och inspirera sina läsare (*delectare*) (jfr Merveldt 2018: 232; Op de Beeck 2005). De rymmer också ofta en uppmanande att-göra-lista för barnet eller öppnar frågan om hur det läsande barnet själv kan bidra till hållbarhetsarbetet. De kan därför förstås både som böcker om miljöaktivism

mer generellt och mer specifikt som miljöaktivistiska böcker, eftersom de uppmuntrar läsarna att agera (jfr Goga 2020, Rybak 2023). Vi har närmast oss frågan på vilket sätt böckerna visar läsarna hur de kan ta ställning och agera.

Avslutningsvis finns det givetvis mycket kvar att säga om Greta-genren mer generellt och om dessa två böcker mer specifikt. Av utrymmesskäl har vi endast fokuserat på omslag, några illustrationer och en att-göra-lista och därmed endast gjort några nedslag i materialet. I en framtida studie skulle det vara intressant att ta sig an texterna – både verbaltext och bilder – på mikronivå med detaljerade närläsningar. Ett annat perspektiv som vi inte har haft utrymme att rikta uppmärksamheten mot är böckernas uppenbara didaktiska potential, det vill säga hur de skulle kunna användas i klassrummet. En sådan studie skulle också kunna knyta an till den forskning om barns ekoklimatångest som finns (se bl.a. Pihkala, 2020). Denna form av ångest är inte bara nära kopplad till svåra känslor, såsom sorg, skuld, ilska och förtvivlan utan också till förväntningar, motivation och förhoppningar och kan därmed också kopplas till frågan om agens. Dyliga studier vore intressanta teman för framtida forskning.

Litteraturförteckning

Primärkällor

- Camerini, Valentina (2019), *Gretas Geschichte*. Schorndorf: Plaza.
Camerini, Valentina (2019), *Gretas historia*. Stockholm: Lind & Co.
Camerini, Valentina (2019), *Greta's Story*. New York: Simon & Schuster.
Camerini, Valentina (2019), *La storia di Greta*. Navarra & Milano: De Agostini.
Camerini, Valentina (2020), *L'histoire de Greta*. Bryssel: First page éditions.
Winter, Jeanette (2019), *Greta – wie ein kleines Mädchen zu einer großen Heldin wurde*. München: Knesebeck.
Winter, Jeanette (2020), *Notre maison brûle*. Paris: Gallimard jeunesse.
Winter, Jeanette (2019), *Our House is on Fire: Greta Thunberg's Call to Save the Planet*. New York: Beach Lane Books.
Winter, Jeanette (2020), *Vores hjem brænder*. Köpenhamn: Gads Børnebøger.

Sekundärkällor

- Abidin, Crystal, Dan Brockington, Michael K. Goodman, Mary Mostafanezhad & Lisa Ann Richey (2020), "The Tropes of Celebrity Environmentalism", *Annual Review of Environment and Resources* 45: 387–410. <https://doi.org/10.1146/annurev-environ-012320-081703>
- Axelsson, Marcus, Lisa Källström & Kaisu Rättyä (2023), "Vem tar ansvaret? Ekologisk hållbarhet i nordiska läroplaner", i Nina Goga, Lykke Harmony Alara Guanio-Uluru, Kristine Kleveland & Hege Emma Rimmereide (red), *Økokritiske dialoger: innganger til arbeid med bærekraft i lærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget, 188–205.
- Axelsson, Marcus (2020), "Cherry Ames och Vicki Barr kommer till Skandinavien: Utgivningen av två amerikanska flickboksserier ur ett

- översättningssociologiskt perspektiv”, i Elin Svahn och Lova Meister (red.). 2020. *Översättningsvetenskap i praktiken: om översättningar, översättare och översättande*. Stockholm: Morfem förlag, 69–101.
- Bokprovning (2020), Miljö och klimat. Lydia Wistisen. *Bokprovning på Svenska barnboksinstitutet: En dokumentation (2021)*. Årgång 2020#bokprovning. Svenska barnboksinstitutet. (Hämtad 2023-24-09).
- Buhre, Frida (2023), ”Child Figurations in Youth Climate Justice Activism: The Visual Rhetoric of the Fridays for Future on Instagram”, i Bengt Sandin, Jonathan Josefsson, Karl Hanson & Sarada Balagopalan (red), *The Politics of Children’s Rights and Representation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 251–274. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04480-9_11
- Caiman, Cecilia & Iann Lundegård (2014), ”Pre-school children’s agency in learning for sustainable development”, *Environmental Education Research*, 20(4), 437–459.
- Campagnaro, Marnie & Nina Goga (2022), ”Material Green Entanglements: Research on Student Teachers’ Aesthetic and Ecocritical Engagement of Their Own Choice”, *International Research in Children’s Literature* 15(3): 308–322. <https://doi.org/10.3366/ircl.2022.0469>
- Crouch, David (2018), ”The Swedish 15-year-old who’s cutting class to fight the climate crisis”, *The Guardian*, 1 September. <https://www.theguardian.com/science/2018/sep/01/swedish-15-year-old-cutting-class-to-fight-the-climate-crisis> (Hämtad 2023-05-09).
- Dyer, Richard (2017), *White*. London: Routledge.
- Esser, Florian, Meike S. Baader, Tanja Betz & Beatrice Hungerland (2016), ”Reconceptualising Agency and Childhood: An Introduction”, i Florian Esser, Meike S. Baader, Tanja Betz & Beatrice Hungerland (red), *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies*. New York: Routledge, 1–16.
- Favilli, Elena & Francesca Cavallo (2016), *Good Night Stories for Rebel Girls. 100 Tales of Extraordinary Women*. Venice CA: Timbuktu Labs, Inc.
- FN:s konvention om barns rättigheter. Utgiven av Utrikesdepartementet, SÖ 1990: 20. <https://www.regeringen.se/contentassets/8caaeabf49834f16aa52df2108837b2d/fns-konvention-om-barnets-rattigheter-so-199020/> (Hämtad 2023-05-21).
- Fonseca, Alice & Paula Castro (2022), ”Thunberg’s Way in the Climate Debate: Making Sense of Climate Action and Actors, Constructing Environmental Citizenship”, *Environmental Communication: A Journal of Nature and Culture* 16(4): 535–549. <https://doi.org/10.1080/17524032.2022.2054842>
- Genette, Gérard (1987), *Seuils*. Paris: Éditions du Seuil.
- Goga, Nina (2022), ”Gjøre hva og hvordan?: Ny svensk faglitteratur for barn og unge om miljø- og klimaspørsmål i lys av FNs barnekonvensjon”, *Barnboken* 45: 1–22. <https://doi.org/10.14811/clr.v45.741>
- Gries, Laurie E. (2018), ”Circulation as an Emerging Threshold Concept”, i Laurie E. Gries & Collin Gifford Brooke (red), *Circulation, Writing, & Rhetoric*. Logan: Utah State University Press, 3–24.
- Hattenstone, Simon (2021), ”The Transformation of Greta Thunberg”, *The Guardian*, 25 september. <https://www.theguardian.com/environment/ng->

- interactive/2021/sep/25/greta-thunberg-i-really-see-the-value-of-friendship-apartfrom-the-climate-almost-nothing-else-matters (Hämtad 2023-05-09).
- Holmberg, Per & Anna-Malin Karlsson (2006), *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Israelsson, Linette (2018), "Greta, 15, strejkar från sin skola – för klimatet." *Expressen*, 20 augusti. <https://www.expressen.se/nyheter/greta-15-strejkar-fran-sin-skola-for-klimatet/> (Hämtad 2023-05-09)
- Jinas, Devika (2020), *The Extraordinary Life of Greta Thunberg*. London: Puffin.
- Kjeldsen, Jens (2020), "11 septembers visuella retorik", *Rhetorica Scandinavica* 29/30: 50–69.
- Knödler, Benjamin, Christine Knödler & Felicitas Horstschäfer (2020), *Young Rebels: 25 Jugendliche, die die Welt verändern!*. München: Hanser.
- Korzen. Iørn (2005), "Endocentric and Exocentric Languages in Translation", *Perspectives: Studies in Translatology* 13(1): 21–37. <https://doi.org/10.1080/09076760508668961>
- Kvamme, Ole Andreas (2019), "School strikes, environmental ethical values, and democracy", *Studier i Pædagogisk Filosofi* 8: 6–27.
- Källström, Lisa (2023), "Street Art Against War with Stencil Marks and Paint Cans in Ukraine". *Baltic Worlds* 16(1–2): 29–34.
- Källström, Lisa (2020), *Pippi mellan världar: en bildretorisk studie*. Diss. Lund: Lunds universitet.
- Kärholm, Sara (2016), "Spänningslitteratur för barn och vuxna när målgrupper och genrer korsas i verkens paratexter", *Barnboken* 39: 1–24. <https://doi.org/10.14811/clr.v39i0.256>
- Lindqvist, Janne (2014), "Känslans syllogistik", *Rhetorica Scandinavica* 68: 54–82.
- Lyngfelt, Anna & Eva Söderberg (2021), "Att göra sin röst hörd – en didaktiskt orienterad bilder-boksanlys av Naturen och Mitt bottenliv – av en ensam axolotl". *Forskning om undervisning och lärande* 9(3): 28–47.
- Löwe, Corina & Åsa Nilsson Skåve (red) (2020), *Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman i barn- och ungdomslitteratur*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Massey, Geraldine & Clare Bradford (2011), "Children As Ecocitizens: Ecocriticism and Environmental Texts" i Kerry Mallan (red.). *Contemporary Children's Literature and Film: Engaging with Theory*. New York: Palgrave Macmillan, 109–126
- Mackey, Glynne (2012), "To know, to decide, to act: the young child's right to participate in action for the environment", *Environmental Education Research* 18(4), 473–484.
- Merveldt, Nikola von (2018), "Informational Picturebooks", i Bettina Kümmerling-Meibauer (red), *The Routledge Companion to Picturebooks*. New York: Routledge, 231–245.
- Mitchell, William John Thomas (2006), *What Do Pictures Want?: The lives and loves of images*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Moriarty, Sinéad (2021), "Modeling Environmental Heroes in Literature for Children: Stories of Youth Climate Activist Greta Thunberg", *The Lion and the Unicorn* 45(2): 192–210. <https://doi.org/10.1353/uni.2021.0015>
- Mossberg, Mari (2021), "Hur skapas en rebelltjej?", *Barnboken* 44: 1–23. <http://dx.doi.org/10.14811/clr.v44.623>
- Murphy, Patrick D. (2021), "Speaking for the youth, speaking for the planet: Greta Thunberg and the representational politics of eco-celebrity", *Popular Communication* 19(3): 193–206. <https://doi.org/10.1080/15405702.2021.1913493>
- Nikolajeva, Maria (2014), *Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature*. Amsterdam: John Benjamins.
- Nørholm Just, Sine (2014), "'Dette er ikke en pipe': Rationalitet och affekt i dansk EU-debatt", i Anders Sigrell & Sofi Qvarnström (red), *Retorik och lärande: Kunskap-bildning-ansvar*. Lund: Lund University Press, 199–211.
- Op de Beeck, Nathalie (2020), "Introduction: Literary Cultures and Twenty-First-Century Childhoods", i Nathalie Op de Beeck (red). *Literary Cultures and Twenty-First-Century Childhoods*. Cham: Palgrave Macmillan, 1–22.
- Pattinson, Tom (2021), "The Wonders of Greta Thunberg: Read our interview with the voice of a generation", *Vogue Scandinavia*, 8 augusti. <https://www.voguescandinavia.com/articles/greta-the-great> (Hämtad 2023-05-09).
- Pihkala, Panu (2020), "Eco-Anxiety and Environmental Education", *Sustainability* 12(23): 1–38. <https://doi.org/10.3390/su122310149>
- Rybak, Krzysztof (2023), "Towards A Literature of Actions: Green Informational Picturebooks and Critical Engagement with Fighting Climate Change". *Children's Literature in Education* <https://doi.org/10.1007/s10583-023-09549-5> (Hämtad 2023-10-18).
- Salomonsson, Johanna (2022), *Systemisk-funktionell grammatik: för lärare i svenska och svenska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Sánchez Vegara, Maria Isabel (2020), *Little People, Big Dreams: Greta Thunberg*. London: Frances Lincoln.
- Sirkko, Riikka, Tania Kyrönlampi & Anna-Maija Puroila (2019), "Children's agency: Opportunities and constraints", *International Journal of Early Childhood* 51(3), 283–300. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00252-5>
- Sjögren, Hanna (2020), "Longing for the Past: An Analysis of Discursive Formations in the Greta Thunberg Message", *Culture Unbound* 12(3): 1–17.
- Stiskalo, Sandra (2020), "Vilka är kraven för att bli en pedagogisk förebild för barn och unga?", *Dagens Nyheter*, 17 oktober. www.dn.se/kultur/vilka-arkraven-for-att-bli-en-pedagogisk-forebild-for-barn-och-unga (Hämtad 2023-05-09).
- Stokke, Ruth Seierstad & Elise Seip Tønnesen (2022), "Barnet og litteraturen", i Ruth Seierstad Stokke & Elise Seip Tønnesen (red). *Møter med barnelitteraturen*. Oslo: Universitetsforlaget, 17–31.

- Svensson, Pär (2019), "Med Pippi för klimatet", *Dagens Nyheter*, 15 mars. <https://www.dn.se/ledare/med-pippi-langstrump-for-klimatet>. (Hämtad 2023-05-05).
- Thunberg, Greta (2019), Our House is on Fire. Tal vid World Economic Forum. Se <https://awpc.cattcenter.iastate.edu/2019/12/02/address-at-davos-our-house-is-on-fire-jan-25-2019/#:~:text=I%20am%20here%20to%20say%2C%20our%20house%20is,our%20CO%20%20emissions%20by%20at%20least%2050%25>. (Hämtad 2023-09-24).
- Thunberg, Greta (2019), *No One Is Too Small to Make a Difference*. London: Penguin.
- Tucker, Zoe (2019), *Greta and the Giants*. London: Frances Lincoln Children's Books.
- Webb, Sarah (2018), *Blazing a Trail: Irish Women Who Changed the World*. Dublin: O'Brien.
- Wigen, Malin (2018), "Greta, 15, skolkar – för klimatets skull", *Aftonbladet* 20 augusti. <https://www.aftonbladet.se/svenskahjaltar/a/G1AL4q/greta-15-skolkar--for-klimatetsskull> (Hämtad 2023-05-09).
- Włodarczyk, Justyna, Julia Wilde (2022), "Non-Human Kids of Kiddie Lit: Marjorie Kinnan Rawlings's *The Yearling* and the Cultural Construction of Animal Narratives as Children's Literature", *Child Lit Educ.* <https://doi.org/10.1007/s10583-022-09508-6>

Ekolitteracitet, interdependens och läsning av *De tar allt ifrån mig*

Åsa Nilsson Skåve

Ekolitteracitet kan ses som en didaktisk pendang till ekokritiken och handlar om förmågan att ”läsa” omvärlden som ett nät av samspel mellan olika arter, ekosystem och planetära aspekter. Begreppet ecoliteracy, och dess synonymer ecological literacy och environmental literacy, började figurera i slutet av 60-talet och har sedan dess använts och definierats på en rad olika vis. En övergripande beskrivning, som fungerar som utgångspunkt i denna artikel, är att det handlar om medvetenhet och engagemang för miljö och miljöproblem samt kunskaper, färdigheter och motivation att arbeta för att lösa nuvarande problem och förebygga nya (McBride et al 2013).

I sin bok *Teaching Literature in Times of Crisis* (2021) resonerar Sofia Ahlberg om potentialen i att arbeta med skönlitteratur i klassrummet för att stimulera till reflektion över vad som krävs av människor och samhällen för att kunna hantera svåra utmaningar. Hon betonar vikten av att i undervisningen främja elevers utvecklande av olika former av litteracitet och agensskapande i en värld som drastiskt håller på att förändras. Med en utgångspunkt som denna, att litteratur kan fungera som en ögonöppnare och avstamp för diskussion och engagemang i didaktiska sammanhang, avser jag i denna artikel studera en aktuell ungdomsroman som på olika sätt tematiserar akut aktuella frågor om natur och miljö. Gemensam läsning och bearbetning av en sådan roman kan vara en viktig ingång för att främja ekolitteracitet. Analysen tar avstamp i ekokritiska perspektiv, det vill säga har fokus inriktat på hur relationen mellan mänskligt och mer-än-mänskligt skildras och vilka värderingar som framkommer i sammanhanget (Garrard 2023). Även post-humanistiska och intersektionella aspekter tangeras. Särskild uppmärksamhet kommer att ägnas begreppet *interdependens*, som en del av det Eric Assadourian talar om i termer av *earth education*.

Efter en inledande beskrivning av dessa begrepp, följer en övergripande karakteristik av den roman som ska analyseras, Linda Jones *De tar allt ifrån mig* (2023), och betydelsen av platsen för skeendet. Därefter studeras de aspekter som särskilt belyser skildringen av mellanmännsliga relationer och konflikter, som i sin tur är viktiga för de glidningar mellan mänskligt och mer-än-mänskligt som romanen behandlar. I en sammanfattande avslutning återknyts till frågan om ekolitteracitet och earth-education.

Earth education

I inledningen till *EarthEd: Rethinking Education on a Changing Planet* kan man läsa att: ”For humans to thrive in the future, we will need to

systematically rethink education, helping students learn the knowledge that is most useful for their survival on a planet that is undergoing rapid ecological changes” (Assadourian 2017: 49). Assadourians modell för det han kallar earth education bygger på fem grundläggande principer: *earth-dependence*, *interdependence*, *creativity*, *deep learning* och *earth-centric leadership* (Assadourian 2017: 8). Att ställa om all utbildning till att fokusera på dessa förmågor, eller *life skills*, kan öka chansen till såväl en bättre framtida utveckling som möjligheten för mänskligheten att hantera de negativa förändringar som redan är in-tecknade.

Den första principen, *earth-dependence*, är enligt modellen själva basen. Att vi som människor, precis som alla andra arter, är fundamentalt beroende av den jord vi lever på, är ett uppenbart faktum, samtidigt som det i hög grad tycks ha glömts bort i vår moderna tillvaro. Produktion och konsumtion av varor följer en egen logik som är djupt infiltrerad i vår kultur. En nyckel för att komma till insikt om det underliggande ”jordberoendet” är, enligt Assadourian (2017: 9) just utvecklandet av ekolitteracitet. Denna inbegriper kunskaper i biologi, ekologi, kemi och fysik och vilka faktiska gränser dessa naturvetenskapliga grundförutsättningar sätter för vad som är ett hållbart sätt att leva. Därutöver behövs ett aktivt förhållningssätt, en pedagogik som gör att elever får pröva sina kunskaper och internalisera innebörden av dem, exempelvis genom att utveckla en djup förtrogenhet med den närmiljö man lever i. Som Assadourian lyfter fram, är det större chans att man som elev och människa i förlängningen engagerar sig i exempelvis räddandet av regnskogarna om man först förstått och engagerat sig i de ekosystem som finns i ens omedelbara närhet. Att helt enkelt tillbringa mycket tid i naturen och att, i likhet med många ursprungsfolks syn på lärande, se själva naturen som en läromästare, kan ha avgörande betydelse.

Nästa steg i modellen för earth education är det som kallas interdependens, det vill säga insikten om ömsesidigt beroende på olika nivåer, mellan planeten och alla arter och ekosystem, mellan arter och mellan människor. Frågor om såväl demokrati som empati är viktiga i sammanhanget och detta länkar i sin tur över till behovet av kreativitet och lek. För att klara sig i en föränderlig värld är det avgörande att kunna tänka nytt, att vara öppen och resilient och därmed ha en beredskap för oväntade scenarier. Denna så kallade deep learning inbegriper ett prövande, lekfullt förhållningssätt och förmåga till kreativt tänkande (Assadourian 2017: 11). I detta finns i sin tur en koppling till betydelsen av estetiska upplevelser genom exempelvis skönlitteratur, vilket genom ett specifikt exempel ska utvecklas nedan.

Romanen, platsen och livsstilen

Linda Jones ungdomsroman *De tar allt ifrån mig* (2023) handlar om 15-åriga Frida som bor i den lilla norrbottniska inlandsorten Marken. Det fiktiva ortsnamnet kan ge läsaren en känsla av något generellt och allmängiltigt – det är en specifik plats som beskrivs, men den har sin motsvarighet i många

platser, många marker, med liknande förutsättningar. Frida och hennes bästa kompis Emmy har just börjat nian och Emmy siktar på att lämna Marken och flytta till Luleå vid gymnasiestarten året därpå. Frida är däremot mer inställd på att stanna och bli jaktledare som sin mamma. Frågan om att stanna eller flytta, att "nöja sig" eller "vilja något mer" är ett viktigt motiv och kontrasteringen mellan stad och land, centrum och periferi, återkommer och varieras genom romanen. Det realistiska och samtidsaktuella anslaget är starkt, samtidigt som ett visst moment av fantastik är närvarande genom den okända varelsen, kallad Korsningen, som spelar en viktig roll för berättelsens naturtema.

Kontrasteringen mellan olika typer av platser accentueras genom ankomsten av den nye klasskamraten Frej, som tidigare bott i Stockholm och Sundsvall. Exempelvis fascinerar Frej av kutymen att lämna ytterdörrarna på husen olåsta, vilket vittnar om en tryggare och mer oförstörd värld. Det finns för- och nackdelar med alla platser och Fridas mamma Jorun förmedlar i samtal med dottern ett viktigt motstånd mot stereotypa föreställningar om att det bara är förlorare som vill bo på mindre orter:

Jag har inte bara hamnat här. Jag *valde* att bo här [...] Folk mallar sig ofta för att dom flyttar hit och dit, för att dom utforskar världen eller *prövar sina vingar* [...] Men det finns en grej dom inte vet. Dom vet inte att det är mycket lättare att lämna än att stanna kvar. (53)

Exemplen på hur den lilla orten konsekvent har missgynnats är otaliga. Vården fungerar dåligt, det är svårt att ringa 112 på grund av usel mobiltäckning, brottsanmälningar följs inte upp, idrottsanläggningar förfaller då inga pengar finns till att sköta dem och äldreboendet där Fridas mamma arbetar hotas av nedläggning. Tidigare har även en skola lagts ner, trots stort motstånd och engagemang från invånarna. Till följd av detta har många flyttat från orten, medan många av dem som stannat kvar har odlat en stark bitterhet mot de styrande.

Den livsstil bland ungdomar som skildras utmärks av jakt, epa-traktorer, alkohol och rå jargong. Det blir också tydligt att de i hög grad tar över vuxengenerationens värderingar och inte minst misstänksamheten mot det offentliga samhället. Dragningen till det laglösa kan möjligen ses som en stereotyp skildring av den norrländska glesbygden, men logiken bakom varför denna anda uppstår framträder tydligt. Ju mer frustrationen över den ständiga känslan av att vara förbisedd och motarbetad ökar, desto mer benägna är vissa att se alla representanter för det offentliga samhället som del av en ondsint konspiration. Ett tydligt exempel på detta är när någon i sin upprördhet över att hustruns sjukdom, som inte uppmärksammats i tid av vården, smälter samman denna upplevelse med ilskan över den inställda jakten och de utplacerade åtelkameror han uppfattar som övervakning och därför vill skjuta sönder: "Dom kan inte glömma att hålla koll på Carro för att i nästa sekund övervaka oss. När ska dom lära sig om vi inte säger ifrån på skarpen?" (172).

Bristen på tillit skapar onda cirklar av att vilja ta saken i egna händer, vilket i sin tur ytterligare försvårar dialog och möjlighet till positiv förändring. Denna problematik är i sin tur knuten till en viss typ av manlighetsideal som går hand i hand med ett exploaterande och antropocentriskt förhållningssätt till naturen och som tar sig många olika uttryck i den värld romanen skildrar.

Hierarkier och destruktiva ideal

Jones roman är intersektionellt intressant, då den behandlar det komplexa samspelet mellan klass, kön, ålder och geografisk hemhörighet (jfr Carastathis 2016). Det sistnämnda har berörts ovan, medan kombinationen av övriga kategorier ska diskuteras i detta avsnitt. Vad gäller klassaspekten skildras en stark tendens hos invånarna i Marken att placera in människor i olika fack. Samtidigt som man drar skiljelinjer mellan dem som bor på orten och dem som tillhör städernas överhet, finns även tydliga markeringar av klassmässiga gruppstillhörigheter inom orten. De som bor söder om byn, och särskilt de som äger mark, har hög status, medan det tittas snett på dem som bor norr om byn och har det sämre socioekonomiska ställt. Till dem hör Frej och, ännu tydligare, hans pappa som är kroniskt skadad efter bilolycka, arbetslös och utförsäkrad. Andra av dem som bor på norra sidan beskrivs lida av missbruk, psykisk ohälsa och utstötthet. Beteckningen ”samhällsparasiter” på dessa människor har myntats av en man som går under smeknamnet Järven och som dessutom är den tydligaste representanten för ett tämligen hänsynslöst förhållningssätt gentemot omvärlden. Första presentationen av honom lyder: ”En stor svart Volvo bränner förbi. Det är Järvens. Hans bil är störst i byn. På de smala grusvägarna tar han så mycket plats att andra måste lägga sig i diket” (15).

Järven står också för en destruktiv manlighetssyn, vilket exempelvis märks när han hånar sin son, Petter, för att han är sämre på att skjuta än Frida: ”Att en tjej ska behöva lära min son” (39). Det är tydligt att ungdomarna i hög grad internaliserat en repressiv syn på vad som är manligt och kvinnligt. Ordet ”bögg” används som ett skällsord redan i mellanstadiet och vad gäller nykomlingen Frej stämplas han som töntig och omanlig av klasskompisarna på grund av sitt långa, färgade hår och sina målade naglar. Att han dessutom är vegan och jaktmotståndare förstärker avståndstagandet ytterligare. Frida känner å sin sida en omedelbar fascination och samhörighet med Frej, men ser sig samtidigt tvungen att dölja detta för att behålla sin egen status. Det stereotypa macho-ideal som ligger bakom dessa mekanismer framstår som en negativ aspekt av den lilla ortens mentalitet. Samtidigt finns andra exempel som visar på betydligt större öppenhet och tolerans. Att Jorun är jaktledare bryter mot traditionella könsroller, liksom att en av kvinnorna i laget, Stålnacke, identifierar sig som man utan att någon höjer det minsta på ögonbrynen över detta.

De negativa tendenserna växer sig dock starka och tar sig till slut extrema uttryck, vilket skildras genom flera graverande exempel. Det ena handlar om

ett sexuellt övergrepp. Emmy förändras och uppvisar tecken på depression och ångest efter en fest och det visar sig så småningom att klasskompisen Petter förgripit sig på henne. Då denne är uppvuxen med en brutal och okänslig far kan man se det som att udden riktas mot en toxisk manlighetskultur som förs vidare mellan generationerna. Petter är förövre, men även hans utsatthet framhävs: mamman lider av cancer och pappan misshandlar honom fysiskt och psykiskt. När kompisen Seppo, klassens coola kille som även han uppvisar vissa osympatiska macho-tendenser, men samtidigt omtanke om sina vänner, får Petter att be Emmy om ursäkt, kan man som läsare känna att saken skulle kunna vara ur världen. Att detta inte är ett alternativ blir dock tydligt genom Fridas insikt efter att Petter bett om ursäkt och Emmy sagt ok: "Det är då det slår mig. Emmy är inte lugn. Bara död. Femton år gammal och har redan gett upp. Hon vet vad som måste offras för att de alla ska kunna leva sida vid sida i Marken" (242).

Det andra exemplet handlar om det som sker efter ryktesspridningen om att det är Frej som förgripit sig på Emmy. Några ur jaktlaget, med Järven i spetsen, hämnas genom att kedja fast Frej vid skjutbanan för att skrämma och förnedra honom. Frida, som råkar bli vittne till händelsen, får dem till slut att förstå att Frej är oskyldig och hon skriker ut sin frustration och rädsla: "Ni vill bara döda allt som skrämmer er [...] Fattar ni inte att det är ni som skrämmer oss!" (209). Den märkliga konsekvensen blir dock att Frej väljer att gå med i jaktlaget, dels för att Järven pressar honom, dels för att det ger hans pappa en chans att komma in i samhällsgemenskapen. Genom detta skeende blottläggs destruktiva hierarkier som har med både genus, klass och ålder att göra och som leder till att människor av rädsla anpassar sig till sådant de egentligen tycker är fel.

Benägenheten att ta till våld tar sig än mer extrema uttryck när ilskan mot myndigheterna till följd av den inställda jakten eskalerar. Medlemmarna i jaktlaget uppfattar att länsstyrelserepresentanten Rikard hotar dem och Järven tar över kommandet, vilket leder till att situationen spårar ur. Rikard gör saken än värre genom formuleringar som: "Ni betar er som några jävla vildar." (258), samtidigt som han visar sin rädsla och osäkerhet. Frida tänker: "Hade han vetat en del saker om jägare så hade han vetat detta: svaghet trigger" (259). Jaktlaget vill skrämmas och utsätter honom för livsfara, både med sina skjutvapen och genom att de jagar ut honom i älven. Det visar sig att Rikard inte kan simma och Frej räddar honom till slut från att drunkna, assisterad av Frida och Jorun. Även Emmys föräldrar hjälper till när de tre kommer upp ur det kalla vattnet. Övriga i jaktlaget ser passivt på, men verkar inse att de gått över gränsen.

En central tematik i romanen handlar alltså om risken att i olika sammanhang förblindas av raseri och hämndbegär. Det gäller inte bara vissa personer, utan framstår snarare som en allmänmänsklig benägenhet att vara vaksam emot, vilket det ges många exempel på. Fridas mamma Jorun framställs till stor del som trygg, stark och klok, men också som blind för sin roll i det

destruktiva skeendet. Ilska och hämndbegär tar över även för henne och hon är den som föreslår att de ska jaga och döda Korsningen och så småningom också att jaktlagets medlemmar ständigt ska bära vapen för att vara beredda om den dyker upp. Detta är ett tydligt tecken på att hon tappat omdömet, vilket skrämmer dottern. Frida är dock hämndlysten även hon, närmare bestämt gentemot Petter efter vad han gjort mot Emmy. Frej motsätter sig dessa hämndplaner och förordar polisanmälan, men dras senare själv in i hat- och hämndstämningen när jaktlaget vill ge igen mot överheten.

Jorun kan sägas genomgå ett slags uppvaknande, som berör både vad som hänt Emmy och med jaktlaget. Hon blir varse vilka attityder ungdomarna fått sig till livs genom vuxenvärlden:

”Jag tror du och Emmy måste gå till polisen. [...]”
”Polisen? Ni har ju alltid sagt att det inte är någon idé.”
”Du borde inte prata på det där sättet.”
”Alla snackar så.” (230)

Ännu tydligare framstår nödvändigheten att agera när Frida slutligen övertygar Emmy om att polisanmäla: ”Vill du seriöst att det ska lösas av oss som bor i byn? [...] Vi kan inte ta lagen i egna händer, fattar du inte det? Allt kan inte lösas med vapen. Eller att nån blir halvt ihjälslagen av sin egen farsa” (293f). Det är alltså nödvändigt att anmälan sker, som en markör av att övergrepp aldrig får accepteras och tystas ner och för att tron på att samhälle och myndigheter *kan* göra rätt och vilja väl inte får gå helt förlorad. Man kan konstatera att skildringen som helhet inte förenklar karaktärer, relationer och strukturer, utan visar på nyanser och komplikationer. Den intersektionella komplexiteten kan också tolkas i termer av ekofeminism (Gaard 2017), då inte minst det genusmässiga förtrycket i hög grad samspelar med en hänsynslös attityd gentemot naturen.

Naturens närvaro

De porträtterade människornas relation till djur och natur är en central tematik, vilken ställs på sin spets genom den eskalerande konflikten kring jakten. Det är också slående hur naturen hela tiden är nära och närvarande i olika beskrivningar av platsen: ”Träden trängs längs vägen som leder upp till morsans och mitt hus. Det blåser ute. Susar i tallkronorna, som om en jätte stod i skogen och visslade” (41). Naturen besjålas och tycks ha en agens. Även bildspråket är färgat av det mer-än-mänskliga, i formuleringar som ”Taklampan lyser som polstjärnan” (215) och ”Jag tittar på den gula aspen utanför fönstret. Det går nästan att höra lövprasslet. Om bladen vore lite mörkare hade de påmint om Korsningens ögon” (79). Ur ett ekokritiskt perspektiv kan denna typ av formuleringar läsas som en betoning av att natur och människa är sammanlänkade och likvärdiga, vilket understryker en eko-centrisk grundsyn, det vill säga en syn på natur och människa som en gemensam helhet präglad av inbördes beroenderelationer (Garrard 2023: 33).

En diskussion som också pågår verket igenom och som berör människans förhållande till djur och natur är den om jakten. Precis som när det gäller karaktärsteckningen görs inga förenklingar utan olika perspektiv och röster får ta plats. Jorun är ledare för jaktlaget och fungerar i denna roll som Fridas förebild. I orsbornas sammandrabbning med länsstyrelsen belyses dubbelmoralen i att, som Rikard, vara rabiat jaktmotståndare av djurrätts- och miljöskäl, samtidigt som man obekymrat kör runt i en stor, bränsleslukande jeep. Vissa i jaktlaget argumenterar på ett rimligt sätt för att jakten handlar om viltvård och omsorg om skogen och djurlivet. Dessa personer, ”de som kan Markens stigar och snår” (263) står för en viktig kunskap som inte längre tycks tillmätas ett värde och som därför kan korrumpas till att användas i destruktiva syften.

Jakten framstår alltså både som något potentiellt positivt och rimligt *och* som en destruktiv handling. Skiljelinjen går vid om respekten för djur och natur finns med i bilden eller inte. Järven och hans likar står för en respektlös hållning, där fascinationen inför själva makten och dödandet är det centrala, vilket framgår tydligt i formuleringar som ”Han är bara explosiv vid jakt. Tvekar inte en sekund på att jaga ett byte i timmar. Ju svårare det är, desto mer njuter han” (253). Ett helt annat synsätt representeras av Stålnacke. När Järvens hund Lajka hittas död och söndertrampad beskylls Korsningen och hatet stegras ytterligare. Jorun föreslår att jaktlaget ska hitta och döda Korsningen, vilket hon ser som en bra kompromiss mellan att vika sig för Länsstyrelsens jaktförbud och att helt ignorera det. Stålnacke försöker hålla emot, vill inte göra något olagligt och menar också att det kan vara bra att hoppa över jakten ett år, för älgstammens skull. Dessutom för hen in en moralisk, djurrättslig aspekt: ”Men tänk om det inte är Korsningen som dödade Lajka [...] Vi kan inte döda oskyldiga djur. Vi sysslar med viltvård. Inte med slakt” (128). Majoriteten i laget vill dock ta ut sin ilska på samhället genom denna olagliga jakt. För dem är Korsningen en symbol för alla orättvisor de drabbats av. När det gäller de unga huvudpersonerna utvecklas deras förhållningssätt till jakten i olika riktningar. Frej är till att börja med starkt emot, men ändrar sig efter hand, i viss mån för att komma in i gemenskapen och stötta sin pappa. Frida, som från början ser jakten som en självklar del av hennes livsstil och identitet, tappar i stället lusten för jakten efter sina möten med Korsningen.

Denna ambivalens är viktig och visar på ett motstånd mot svartvita ställningstaganden. Vad som behövs, enligt vad man kan uttolka av berättelsen, är medvetenhet, eftertanke och reflektion över vår plats som människor i ett komplext system av arter och ekosystem. På en språklig nivå sker det dessutom hela tiden en trafik mellan olika sfärer, vilket stärker intrycket av en ekocentrisk hållning och en medvetenhet om att allt hänger samman i ett ömsesidigt beroende. Med en vokabulär från earth education-fältet kan man säga att det handlar om en gestaltning av interdependens

(Assadourian 2017: 10). Särskilt tydligt framgår detta motiv i skildringen av Korsningen.

Gränsöverskridanden och interdependens – avslutande reflektioner

Romanen uppehåller sig i hög grad vid olika former av gränsöverskridanden. På en genremässig nivå är det i förstone en högst realistisk berättelse som samtidigt i viktiga avseenden balanserar på gränsen till fantastik. Den varelse som plötsligt uppenbarar sig i skogen ses av omgivningen som en märklig arthybrid och man kallar den tills vidare för Korsningen. Länsstyrelsen vill fånga och studera den och avblåser därför årets jakt. Detta väcker hat och motvilja hos ortsborna, främst mot myndigheterna, men också mot varelsen som för dem blir en symbol för all orättvisa de utsatts för. Frida har till att börja med liknande negativa känslor, men upplever efter hand en allt större samhörighet med den gåtfulla Korsningen.

Den bild av Korsningen som växer fram är på många vis sagoaktig, vilket framträder inte minst genom Emmys reaktion: ”Gud, vad gullig den är. Den ser ut som ett sagodjur. Som om den kom från en av de där mörka målningarna med höga träd som bildläraren visade oss. Vad hette konstnären? John Bauer?” (59). Korsningen beskrivs som tre meter hög, hornförsedd, blåsvartskimrande och med gula ögon, vilket knappast rimmar med den teori om en hybrid mellan två befintliga arter som det spekuleras kring. Eftersom väldigt få verkligen har sett den, förutom på ett suddigt fotografi, fästs inte så stort avseende vid dess i egentligen högst uppseendeväckande existens.

I stället koncentrerar sig jaktlaget, som tidigare nämnts, på att oskadliggöra denna inkräktare som tycks skickad för att ta ifrån dem även jakten. Frida far illa av jaktlagets våldsamma hat och ser de gula ögonen framför sig. Genom hennes upprepade möten med Korsningen har en närhet och identifikation uppstått. Frej ser tidigt att det handlar om en särskild relation: ”Nu har den visat sig för dig två gånger, Frida. Vad tror du det betyder? Du kanske är en sån där horse whisperer” (83). Han noterar också att de rör sig likadant och liksom speglar varandra. Frida är först skeptisk, men upplever sedan efter hand en ordlös och djupt tillitsfull kommunikation: ”Djuret flåsar som det har sprungit flera mil för att berätta något eller för att varna mig” (94). Vid ett annat tillfälle är det Frida som förmår Korsningen att fly, för att inte bli dödad av jaktlaget. När de möts nästa gång är Fridas blick uppmärksam på djurets egenart: ”I det svaga ljuset kan jag urskilja den där tjärsvarta kroppen som en klippa bland träden. Pälsen är blank, ser nästan blöt ut i månskenet. Djuret andas ytligt. Pulsen vid halsen pickar” (215). Korsningen låter sig klappas och Frida förmedlar åter att den måste lämna Marken, varefter de tar ett slags avsked. Relationen och gränsupplösningen dem emellan kan också ses i termer av delat lidande (shared suffering), vilket av Donna Haraway (2008: 70) beskrivs som en nödvändig empati med de djur man som människa befinner sig i någon form av känslomässig eller instrumentell relation till, dvs

i allt från husdjursrelationer till medicinska djurförsök. Hur olika aspekter av jakten ska placeras i detta spektrum är en komplex och viktig diskussion romanen igenom.

Korsningen visar sig ännu en gång, i samband med att situationen med jaktlagets hets mot länsstyrelserepresentanten Rikard helt håller på att gå överstyr. Frida är rädd och frustrerad över att Jorun till att börja med tycks införstådd med den hotfulla hämndaktionen. Mitt i denna kris upplever hon ett slags räddning, i det närmaste en epifani:

Mellan tallarna, bakom jaktlagets ben och ryggar, skymtar en stor blåsvart skugga i gläntan. Jag slutar skaka. Inom mig börjar det pirra, något litet och svagt men det finns där, jag känner det. De gula ögonen blinkar mot mig. Jag blåser varm luft på fingrarna medan jag sneglar på morsan och Frej. De har sett samma sak som jag. (273)

I min tolkning av romanen är Korsningen en stark symbol för interdependens och för behovet av nya, posthumanistiska, förhållningssätt i linje med vad Rosie Braidotti skriver om att: "a new, subtler, and more complex relationship to our planetary dimension is now needed and [...] a more egalitarian relationship to nonhuman others is called for" (Braidotti 2017: 10). Det på många sätt "orealistiska" djuret är som ett prisma för insikten om de katastrofala riskerna med en renodlat antropocentrisk hållning som placerar människan i en egen sfär, förment överlägsen och oberoende av det mer-än-mänskliga. Denna hållning samspelar i sin tur ofta med destruktiva sätt att klassificera och separera människor utifrån aspekter som ålder, klass och kön och kan inte leda till annat än accelererande social och miljömässig förstörelse. I en passage som också klingar av intertextuella kopplingar till Mikael Niemis *Fallvatten* (2012), formulerar Frida sina tankar om det eskalerande hatet och våldet och det ömsesidiga beroendet på följande vis: "Det är som att Suorvadammen till slut har brustit. Jag fattar inte, förstår de ingenting? När dammen brister drunknar alla" (130).

Romanen avslutas med ett slags epilog, ett avsnitt kallat "Tre månader senare", som trots allt andas hopp om positiva förändringar. Korsningen tros inte längre vara kvar i trakten, men har setts i Norge. Jorun tar med sig Frida till skjutbanan och poängterar att "Det de gjorde är inte jakt. Vi har inget med det att göra" (285). När Frida inte vill skjuta accepterar dock modern detta utan ifrågasättande. Jussi och Stålnacke är i sin tur glada att de fått tillbaka jakttillståndet, men antyder att Järven inte är välkommen som jaktledare utan att mer balanserade tider stundar i jaktlaget. Det står också klart att det nedläggningshotade boendet får vara kvar. Vad gäller Emmy är hon starkare igen, äter godis, skrattar och slänger käft som tidigare. Att boendet räddats och att polisen lyssnar på Emmy när hon till slut, efter uppmuntran från Frida och Jorun, gör sin anmälan innebär ett visst återupprättande av tilliten till samhället. Myndigheter och offentliga aktörer framstår för de unga inte längre på samma sätt som innan som ett enda, ondskefullt, "dom".

Avslutningsvis kan man konstatera att Linda Jones ungdomsroman kan erbjuda såväl en fascinerande läsoplevelse som tankeväckande lärdomar, vilka också kan tas tillvara didaktiskt. Möjligen kan språket uppfattas som utmanande i ett klassrumssammanhang, men även detta är en viktig aspekt av den tematik som har att göra med att inte vara för kategorisk i sina omdömen om dem som tillhör en annan åldersgrupp eller subkultur än den egna, välbekanta. Att exempelvis klottrandet i skolböckerna mellan Frida och Emmy till att börja med kan uppfattas som stötande, med uttryck som ”Hej hora, du suger. Supa fredag?” (34), kommer i en annan dager i relation till skildringen som helhet av tonårsjargongen och det självklara behovet att distansera sig från vuxenvärlden. Frida och Emmy uppfattar uttryck som ”krispig” som outhärdligt töntiga och uttrycker sig osentimentalt om svåra saker som mobbing och utsatthet, vilket kan ses som en överlevnadsstrategi. Det drastiska och hyperboliska är en självklar del av hur de talar med varandra, som när Frida skämtsamt förebrår Frej för hans åsikter: ”Kommer hit och grinar *buhu Frida, hur kan du jaga gulliga djur*. Hur länge har du bott här? Max två timmar” (140).

Om detta, liksom om de större existentiella aspekterna av verket, kan man föra intressanta diskussioner med elever på gymnasiet och i grundskolans senare år. Man kan inspireras av det Ahlberg skriver om att ”[r]eading practices are integral to the development of critical literacy as they question hegemony, analyse normativity, and promote systems thinking and critique of routines” (Ahlberg 2021: 9). I linje med detta menar jag att det i välskrivna och tankeväckande romaner som *De tar allt ifrån mig* finns en stor potential för att främja den typ av ekolitteracitet och *deep learning* som Assadourian och andra lyfter fram som en nyckel för framtidens medborgare. Det handlar såväl om förmågan att vara beredd på det oväntade och dra nya lärdomar, som om insikter i systemtänkande: ”Understanding that the world is made up of interconnected, nested systems, many of which follow similar rules, is key to fully grasping the challenges ahead” (Assadourian 2017: 12).

Litteraturförteckning

- Ahlberg, Sofia (2021), *Teaching Literature in Times of Crisis*. New York: Routledge.
- Assadourian, Eric (2017), *EarthEd: Rethinking Education on a Changing Planet*. Washington, DC: Island Press.
- Braidotti, Rosie (2017), “Posthuman Critical Theory”. *Journal of Posthuman Studies* (1:1), s. 9–25.
- Carastathis, Anna (2016), *Intersectionality. Origins, Contestations, Horizons*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Gaard, Greta (2017), *Critical Ecofeminism*, Lanham: Lexington Books.
- Garrard, Greg (2012), *Ecocriticism*. New York: Routledge.
- Haraway, Donna (2008), *When Species Meet*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Jones, Linda (2023), *De tar allt ifrån mig*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- McBride, B. B., C. A. Brewer, A. R. Berkowitz, and W. T. Borrie (2013), "Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here?", i *Ecosphere* 4(5):67. <http://dx.doi.org/10.1890/ES13-00075.1>
- Niemi, Mikael, (2012), *Fallvatten*. Stockholm: Piratförlaget.

”Makten att begära” och ”tvånget att försaka”. Om poesi, klimatkris och lyhörd läsning i Mats Söderlunds *Ättlingarna*

av Anna Salomonsson

Inledning

”Möt ett berg, en älv, en skogsdunge och känn lukten av dess andedräkt. Det är människan i dig som tas i anspråk bortom klättrandet i busstidtabeller.” (Söderlund 2023: 300) Denna uppmaning återfinns i Mats Söderlunds essäsamling *Härlig är jorden. Om fjällen, vädret och allt det som ännu inte gått förlorat* (2022) och belyser å ena sidan människans känsla av djup samhörighet med naturen, å andra sidan hennes tillstånd i det moderna, effektiviserade nutidssamhället. I förlängningen uttrycker citatet, i likhet med flera av Söderlunds senare texter, den ekocentriska hållningen att människan bör leva i jämbördig samexistens med allt mer-än-mänskligt i sin omgivning. Förutom essäsamlingen har Söderlund på senare tid utkommit med diktsamlingen *Eskatos. Tystnaden tillhör inte oss* (2023) och några år dessförinnan ungdomstrilogin *Ättlingarna* (2018–2020). Fastän de tre titlarna delvis vänder sig till olika läsekretsar kan samtliga tolkas som en kärleksbetygelse till den jord och den natur vi alla är en del av. Den sistnämnda titeln, *Ättlingarna*, är den text som den här studien utgår ifrån.

Som Sofia Ahlberg framhållit i *Teaching Literature in Times of Crisis* (2021) ställer vår tid av klimatförändringar och andra samhällsutmaningar särskilda krav på lärare att stärka ungas beredskap att leva i en oförutsägbar värld (Ahlberg 2021:13). Undervisning och ökad kunskap om klimatförändringar har visat sig bidra till att ungdomar upplever ett ökat hopp om att kunna påverka sin framtid (Lundholm 2019:1430, Ahlberg 2021:13). I sammanhanget kan litteraturläsning fylla en viktig funktion då skönlitterära berättelser och andra kulturupplevelser alltid på ett eller annat sätt relaterar till sin omvärld (Lee Lewis 2012: 178, Löwe & Nilsson Skåve 2020: 9f.). Ett led i detta är att erbjuda elever språkliga verktyg som kan åskådliggöra olika hållningar i klimatfrågan. Här kan grundläggande begrepp som *antropocentrism* och *ekocentrism* vara till hjälp i en litteraturundervisning om värdegrundsfrågor som i förlängningen ska bidra till ökad förståelse för relationen mellan människan och hennes omgivning, mellan det mänskliga och det mer-än-mänskliga. Söderlunds ungdomstrilogi är ett exempel på litteratur som med fördel kan användas i det syftet. Skillnaderna är förstås många mellan *Ättlingarnas* fiktiva värld och vår verkliga men inte desto mindre kan skildringen av de unga huvudkaraktärernas tillvaro, präglad av

identitetssökande såväl som krigskonflikter och klimatförändringar, vara igenkännbara för vår tids unga läsare.

Den här studien undersöker hur *Ättlingarna* ger uttryck för en ekocentrisk syn på världen och hur detta förmedlas på flera textuella nivåer, tematiskt såväl som berättartekniskt och stilistiskt. Särskilt undersöks hur romanseriens poetiska och mytologiska referenser harmonierar med berättelsens ekocentriska hållning och vidare hur dessa inslag kan öppna upp för tolkningar som pekar i riktning mot den unga läsarens egen samtid.

Närmast ges en kort beskrivning av romanserien, varefter studiens teoretiska ekokritiska ansats följer där främst en lyhörd, ekopoetiskt inspirerad läsart diskuteras. Vidare behandlar analysen hur naturens agens gestaltas samt hur de poetiska och mytologiska referenserna kan bidra till helhetsförståelsen av romanserien. Avslutningsvis diskuteras romanseriens tilltal ur ett mer övergripande och didaktiskt perspektiv.

Trilogin består av *Hotet* (2018), *Kampen* (2018) och *Flykten* (2020) och skildrar ett fiktivt framtida Sverige som har drabbats av en klimatkollaps med extremväder som översvämningar oförutsägbara temperaturskiften som följd. De nya omständigheterna har vänt upp och ner på tidigare förgivettagna maktordningar och de norra delarna av Sverige, runt Skellefteälvens dalgång, är den maktregion där stora delar av berättelsen utspelar sig. Romanserien kretsar runt de tre syskonen Jenny, David och Wilma som i tonåren erfar att de tillhör folkslaget olus, vilket inte skiljer sig utseendemässigt från människosläktet men avviker genom sina överlägsna fysiska och mentala förmågor. Efter att ha lämnat sin hemplanet för tusentals år sedan, har olus levt i någorlunda fredlig samexistens med människorna utan att avslöjas, allt medan de gett upphov till myter och sägner i människors folketro. Ett annat folkslag i berättelsen är det mytiska nunam, som i tyst lojalitet tycks hjälpa protagonisterna i deras kamp mot dem som vill ta makt över världen och dess naturtillgångar.

Ättlingarna är en mångbottnad klimatdystopisk berättelse med inslag av såväl fornnordisk mytologi som poesi och platoniskt tankegods.¹ Förutom att ha beskrivits som en dystopi kan romanserien även relateras till genrer som fantasy, science fiction, spänningsfiktion och bildningsroman (Nygqvist 2023: 159f.), vilket illustrerar den genrehybriditet som ofta förekommer i samtida klimatfiktion (Goodbody & Johns-Putra, 2019: 1f., 10).² I *Ättlingarna* spelar som sagt även de poetiska inslagen en betydande roll för hela berättarstrukturen, vilket i det följande kommer att diskuteras närmare.

¹ I en tidigare studie har jag mer ingående studerat vattentematiken i trilogins första del, *Hotet* (2018) utifrån ett ekokritiskt perspektiv, och även kort diskuterat dess ungdomsdystopiska genredrag (se Salomonsson 2020).

² En sådan genrepluralism, dvs. en kombination av valda drag från olika genrer, kan förklaras av strävan efter att gestalta en komplicerad, global klimatkris (se Goodbody & Johns-Putra 2019: 1f. 10).

Lyhörd läsning

Flera ekokritiska litteraturvetare har framhållit värdet av att ekokritiska litteraturanalyser inte endast fokuserar på tematik utan även beaktar andra, mer textinterna, aspekter (se bl. a. Morton 2010, Degerman 2018). En nyanserad textnära analys av textens form och estetik kan potentiellt framvisa fördjupade förbindelser mellan den skönlitterära texten som sådan och världen utanför den. En hållning som bör eftersträvas av den ekokritiska läsaren är, som Camilla Brudin Borg et al. har uttryckt det, den att vilja förstå och söka utveckla ett "uppmärksamt lyssnande och ett förnyat seende som överskrider antropocentriskt grundade förgivettaganden och begränsningar som den *antropocentriska blicken* skapat" (Brudin Borg et al. 2022:13). Detta anknyter till Timothy Mortons resonemang om den "ekologiska tankegången"; medvetenheten om att alla varelser existerar i ett sammanhang av tilltrasslade och oöverskådliga relationer och att alla organiska och materiella entiteter i någon mening *är* dessa relationer (Morton 2010: 38). Synsättet står i kontrast till den antropocentriska maktordning som lett till att människan som art kommit att påverka hela jordens ekosystem i grunden och därför gett namn åt den geologiska perioden *antropocen* (Sörlin 2017).

Som en del i studiens ekokritiska metodologiska anslag antas ibland även ett slags planetärt perspektiv så till vida att utzoomningar görs i tolkningen av skildrade händelser på jorden (Billing 2022: 23ff.). När en berättelses tids- och rumsskalor överskrider den mänskliga erfarenhetens horisont gör utzoomningen det möjligt att synliggöra alternativa, mer överblickande mönster, exempelvis i form av det antropocena (Billing 2022: 32f). Förutom detta slags utzoomningar i fokalisering och berättarperspektiv innehåller Söderlunds romanserie även det motsatta i form av inzoomningar. Det kan röra sig om specifika detaljer i den miljö som skildras men också gestaltningar av individers nyanserade förmågor av världen omkring sig, bland annat i hänvisningarna till poesi och mytologi. Att söka frilägga mer indirekta betydelselager rimmar med Mortons uppmaning att i ekokritiska studier synliggöra mer än ytligt tematiska textmönster (Morton 2010). För att som läsare upptäcka dessa nyanser krävs en skärpt blick och en särskild lyhördhet (Brudin Borg et al 2021: 13, Degerman 2018: 43).

Då Söderlunds trilogi genomsyrs av ett slags poetisk struktur, finner jag skäl till att i min analys pröva ett ekopoetiskt angreppssätt, detta fastän den berättelse som studeras är skriven på prosa. Det poetiska framträder på flera textnivåer. Till att börja med kan nämnas att Söderlund, som även är poet, i trilogin ofta använder en poetiskt laddad prosa. Som Pär-Yngve Andersson har visat kan det poetiska språket i en roman ha en expanderande funktion i relation till berättelsens grundtematik, så att den textbundna skildringen och dess karaktärer verkar uppgå i en större, allomfattande helhet (Andersson 2003: 318), något som är i samklang med den ekologiska tankegången om

alltings ömsesidiga samspel (Morton 2010: 8)³. Vidare löper det poetiska som ett tematiskt stråk i själva diegesen, textens värld, efter det att de unga karaktärernas intresse för poesi växer i samband med att de fått i skoluppgift att recitera en dikt. I berättelsen förekommer dikter av Erik Johan Stagnelius, Karin Boye och Edith Södergran som alla spelar en väsentlig roll för helhetsförståelsen av hela trilogin. Dessutom ges såväl läsandet som skrivandet av poesi viktigt utrymme i berättelsen och relateras i olika mån till såväl protagonisternas identitetsutveckling som berättelsens ekocentriska hållning i stort. Därutöver belyser romanserien poesin som konstform på ett metatextuellt plan och då särskilt poesins potentiella betydelse för ungas bildning och utveckling. Som Malin Löf Nyqvist framhållit gör poesins och filosofins tematiskt framskjutna plats i *Ättlingarna* att trilogin kan läsas som en form av bildningsroman (Löf Nyqvist 2023: 165).

Ekopoesi är ett tämligen nytt och svårfångat begrepp som utgör en del av det ekokritiska forskningsfältet. I likhet med äldre tiders naturlyrik utgår ekopoetin ofta från en specifik plats, men en viktig skillnad är att den ekopoetiska texten av vår tid i högre grad är modernistiskt präglad, inte minst när det gäller diktjagets position i förhållande till det skrivna (Degerman 2018: 22). Enligt Peter Degerman kan ekopoetin förstås som ”ett inlägg i ett pågående samtal” och med ”en författarposition i aktiv dialog med frågor om miljökrisen” (Degerman 2018: 17). Kännetecknande är att det poetiska subjektet träder tillbaka till förmån för en agens bortom människans kontroll, och ger uttryck för en relationell världssyn där människokroppen endast är en del av ett större ekosystem (Degerman 2018: 19, 22). Ekopoetin kan enligt Degerman sägas existera i spänningsfältet mellan estetik och aktivism genom att det poetiska språket kan gestalta det så viktiga samröret mellan natur och kultur, då- och nutid, det specifika och det universella (Degerman 2018: 43). Eftersom ekopoetisk läsning handlar om att vara mottaglig för nyanser som uttrycker detta kan därför det skönlitterära språkets etiska och didaktiska tilltal vara något som bör tas tillvara i samband med litteraturundervisning som tematiserar miljö- och klimatfrågor (Ahlberg 2021:15). Att uppmärksamma denna parallellitet mellan poesi och natur är något som *Ättlingarna* inbjuder till.

Platsens minnen och naturens agens

Söderlunds romanserie utspelar sig till stora delar i den västerbottniska fjällvärlden och Skellefteälvens dalgång nedåt kusten, en region som historiskt har betraktats som perifer och vars naturresurser systematiskt har exploaterats av aktörer söderifrån. Minnen och händelser knutna till specifika platser i naturen skrivs fram, och genomgående kännetecknas miljöbeskrivningarna av att platsen tillskrivs en självständig agens. Så är fallet när

³ Mortons begrepp ”ecological thought” översätts här med ”den ekologiska tankegången” i överensstämmelse med Peter Degermans användning av begreppet (se Degerman 2018: 31f.).

protagonisten Jenny tidigt i berättelsen upplever den övernattningsplats på fjället där hon och fadern stannat till. Hon förhåller sig till platsen som om den vore ett subjekt: "Hon kände platsen växa sig in i henne, som att den talade till henne med alla sina dofter och ljud" (H: 19). Likaså tillskrivs älven och bergen en egen agens av såväl berättaren som karaktärerna. Det framgår bland annat i samband med planeringen av en demonstration i syfte att rädda Skellefteälven (K: 199–206), och på flera håll när människoskapade dammar brister och älven likt ett mytologiskt väsen vräker sig fram. I *Kampen* skildras vattnets krafter som en hämndaktion, delvis fokaliserat utifrån ett mänskligt inomhusperspektiv: "Utanför fönstren kom Skellefteälven rytande som ett vidunder från istiden, med fradgande käftar och rullande ögon, högg tänderna i allt löst som stod i vägen [...] en mytisk hämnd som attackerade bakifrån utan förvarning" (K:518). Även i romanseriens sista del *Flykten* skildras älvens destruktiva framfart, men nu mindre som en hämnd mot människorna och mer som en inre frigörelse, omöjlig att hejda:

Dammen i Finnforsens kraftstation sprängdes av en knuten vattennäve som slog ett hål stort som en kyrka i betongen, allt vatten i älvmagasinet kastade sig fram genom hålet med en vrede som bar på hundra år av tvång och instängdhet. Älven var fri igen. Äntligen sitt rätta jag. (F: 530)

Genomgående råder en konflikt mellan miljöaktivisternas ekocentriska synsätt å ena sidan och många maktthavares klimatförnekande synsätt å den andra. Det manifesteras bland annat i samband med att de unga protagonisterna inför polisen motiverar att de vill genomföra en kulturfestival som en "hyllning till älven, skogen och berget" varpå polisen nedlåtande bemöter dem: "Hyllning till berget? Hylla gråsten?" (K: 256). Polismannens antropocentriska världsbild understryker för läsaren människans bristande lyhörddhet för naturens agens. Detta uppvägs dock av att platsens minnen får stort utrymme i romanserien som helhet. Jennys mamma Gaupa uttrycker explicit att "[a]llt är minnen [...], till och med växter minns. Jag slår vad om att berget här har minnen, om vi bara kunde prata med det" (H: 499). I romanseriens kontext överskrids det mänskligas förståelsehorisont i flera avseenden. En stor roll spelar den tolvsidiga stentärning som Jenny ensam kan bemästra och som utgör en minnesbank med ett komprimerat nu-och-då vari andras upplevelser ryms. Den visar sig vara en av tre stentärningar som tillsammans är oundgängliga för den som eftersträvar världsmakt. Sista gången Jenny ser sin pappa, påminner han henne om att "till och med vädret minns, längst inne i sina celler. Världen är full av rester och tankar och intryck som vandrar fram och tillbaka mellan olika platser" (H: 12). Tack vare att Jenny är utvald till "Quernetoq" kan hon bemästra tärningen och ta del av tusenåriga minnen och händelser som hennes föregångare erfarit i rollen som tärningsinnehavare. När Jenny läser den svarta tärningen kastas hon fram och tillbaka

i tid och rum, mellan jorden och planeten Olus, betraktande världen utifrån sina föregångares perspektiv.⁴

Jenny påminns återkommande om sin roll som utvald: ”Det är ingen annan som kan läsa tärningen. Utan Quernetoq skulle berättelsen om olus, om vårt ursprung, förvandlas till sägner” (K: 52). Utan tillgång till myterna skulle kopplingen förloras mellan folkslagets historia och nutid. Efter hand införlivar Jenny en ny sorts kunskap genom sin nya arts- och identitetstilhörighet. Hon tycks se sig själv som en del av mänsklig kultur och det moderna samhället och samtidigt en del av naturen och det som tidigare varit främmande. I takt med att hon lär sig hantera tärningens minnesrymder intar hon en alltmer hybrid position – en position som rör sig mellan olika medvetanden, tidsplan och kulturer. Dessa berättartekniska skiften är effektfulla i flera avseenden. För det första ställer de frågor om var det egna jaget börjar och slutar samt hur tider och platser oupplösligt hör samman, vilket exemplifierar de oöverskådliga nystan av sammanhang som vi alla ingår i (Morton 2010: 14) För det andra kan perspektivskiften förstås som ut- och inzoomningar genom att berättelsens tids- och rumsskalor förskjuts till ett mer omfattande perspektiv än vad människan kan uppleva, vilket påminner om att den antropocentriska blicken på världen är begränsad (Billing 2021: 24, Brudin et al 2012: 13). Dessa skiften förstärks av att hänvisningar görs bakåt i tid, ända till antikens Platon, i det att de tolvsidiga tärningarna är utformade som så kallade platoniska kroppar, tredimensionella geometriska kroppar vars hörn alla möts av lika många sidor (H: 137f.). Berättelsens stentärningar verkar till en början representera ett slags världsbalans, där många minnen, platser och berättelser beaktas. Emellertid framgår så småningom att denna föreställning om balans är tämligen bedräglig.

Platsens minnen, i form av bergets, åskådliggörs i den dikt som den sjuuttonåriga Jenny skriver i inledningen av berättelsen. Hennes ”Suckarnas förbannelse” går i dialog med Erik Johan Stagnelius ”Suckarnas mystär”, som hon får till skoluppgift att analysera. Den egna texten blir till en kompletterande strof till denna och Stagnelius dikt visar sig sedan få stor betydelse för Jennys utveckling från att vara en trotsig tonåring till en ansvarstagande ung vuxen i en värld i kris, där relationen mellan det mänskliga och det mer-än-mänskliga ställs på sin spets. Dikten är väl förankrad i den tid och plats hon själv lever i:

⁴ Stentärningens funktion som minnesbank påminner om andra (fantasy-)berättelsers portaler till alternativa tidsdimensioner, exempelvis det så kallade minnessället i böckerna om Harry Potter genom vilket denne, i sin roll som utvald, kan ta del av professor Dumbledores minnen (se exv. J.K. Rowlings *Den flammande bägaren* som på svenska utkom 2001).

Suckarnas förbannelse

*Känn på berget, känn hur berget andas
Djupt ur mörkret, själva berget skälver,
Känn dess minnen darra, de som sover,
Deras suckar, söker efter mening,
Ingen mening ges dem medan världen
Seglar varv efter varv och fast förankrad
i sin sol, de tysta drömmar vidare.
Och långt där nere deras suckar stannar
Kvar för evigt i den kalla grottan. (H: 3)*

Läsaren uppmanas att känna "hur berget andas" och "skälver" och förnimma bergets minnen (H: 3). Minnena och suckarna förblir kvar i bergets kalla djup, och en bit in i berättelsen förstår läsaren att de sovande i grottan som Jenny nämner i dikten verkligen finns på riktigt, längst in i bergets grottsystem: "Deras suckar, söker efter mening" men uppfattas inte av den omgivande mänskliga världen (H: 3). Jennys dikt subjektifierar berget, betonar dess varande i egen rätt och att även denna icke-organiska materia äger en berättelse, och dessutom representerar berget i dikten en specifik plats i hennes närhet, Loberget. Båda aspekter rimmar väl med det som kan beskrivas som ekopoetiskt skrivande. (Degerman 2018: 10). Det överensstämmer även med litteraturvetaren Johanna Lindbos resonemang om "berättande materia" och de icke-organiska tingens agens. Hon framhåller vikten av att människan, för att bli varse mer-än-mänskligas berättelser, måste utveckla en "lyhördhet gentemot världen" som utgår från andra måttstockar än den antropocentriskt begränsade (Lindbo 2021: 119). Söderlunds berättargrepp kan i bästa fall synliggöra läsarens egen relation till berget, vattnet och stenarna och möjligen omförhandla den i riktning mot en mer respektfull hållning.

Jennys dikt tillskriver såväl berget som olusvarelserna en agens som sträcker sig över tid och rum enligt en skala bortom människans närsynta sätt att orientera sig i världen. Det anknyter till det Lindbo beskriver som den västerländskt skapade föreställningen om den mänskliga artens överordning: "Människans perception påverkas av ett myopiskt, närsynt, perspektiv och vår tidslinje och rytm är i relation till andra arter stundom för snabba eller långsamma för att kunna erfara mer-än-mänskliga rytmer" (Lindbo 2021: 119). Så betraktat krävs det en ökad medvetenhet om människans begränsade förmåga att förnimma andra arters och naturfenomens varande i världen, vilket vidare anknyter till det ekocentriska anslag som återfinns i såväl Jennys dikt som romanserien som helhet. Genom hennes gestaltande av naturens nyanser och den specifika platsens betydelse, anknyter dikten till naturfilosofiska influenser (Degerman 2018: 31), vilket i sin tur även kan spåras i Stagnelius dikt.

Poetiska och mytologiska intertexter

Naturen, och den kunskap den rymmer är i *Ättlingarna* tätt förbunden med den västerbottniska platsen och relaterar dessutom till ett grönländskt, samiskt och platonisk-gnosticistiskt tankegods. Som analysen vill visa utgör dessa mytologiskt poetiska inslag en betydelsebärande grundstruktur i hela berättelsen. Beträffande poesins betydelse skildras den dels som kollektiv kraft, dels som privat erfarenhet och källa till tröst. Gällande det förra, anordnas vid ett tillfälle en kulturfestival som syftar till att kombinera poesiläsande med miljöengagemang, av Jenny och hennes samiska vän Elle. Den snabbt växande kulturföreningen har av polisen fått beviljat tillstånd att framföra ”världsmusik och ekopoesi i samklang med den ursprungliga miljön och samernas traditioner. Någon skulle jojka. Det var sådant som myndigheterna helst inte krånglade med” (K: 255). Textavsnittet skildrar tämligen explicit betydelsen av att organisera sig i syfte att påverka samhället. Att läsa och skriva poesi blir till en motståndsakt i linje med miljöaktivismen: att våga stå upp för både naturen, poesin och det samiska kulturarvet i ett modernt, rationellt samhälle där detta inte har värderats särskilt högt. Här och på annat håll i romanserien skriver Söderlund fram en tydlig maktkritik (Löf Nyqvist 2023: 170, Bruhn 2020: 156, Salomonsson 2020: 190).

Vad gäller poesins betydelse på ett mer individuellt plan gestaltas det främst i skildringen av Jennys bildning och utveckling. Kanoniserade dikter av Stagnelius, Boye och Södergran integreras på ett raffinerat sätt i intrigen, och påverkar alla henne på ett genomgripande sätt. Dessa dikter, och särskilt då Stagnelius, ges i sammanhanget en ny och i viss mån mer platsbunden laddning. Hennes relation till poesin och till naturen kopplas samman. På liknande sätt som Jenny har en hypersensitiv förmåga att uppleva naturen och omvärlden, tycks hon under berättelsens gång även utveckla en förmåga – kanske tack vare just sin hypersensitivitet – att läsa och förnimma poesins inneboende kraft. Under läxarbetet med ”Suckarnas mystär” blir den till en integrerad del av henne själv. Redan vid uppläsningen i klassrummet förlorar hon sig:

Det var inte hon som läst dikten. Det var något mycket större. Dikten hade läst henne. [...] ”Det där var min tolkning. Jag har inget att tillägga. Man kan inte prata fram dikten. Man kan inte beskriva eller förklara den. Man måste uppleva den”. (H:157–162)

Exemplet visar att Jennys upplevelse av dikten rymmer en ömsesidig dialogisk rörelse, något som påminner om naturupplevelser hon tidigare erfärit. Det är ett slags ömsesidighet som anknyter till Mortons resonemang om allas vår tillhörighet i det komplexa interrelationella nätverk som naturen består av (Morton 2010: 4f). I likhet med naturen, kan poesin i bästa fall göra oss mottagliga för en mer finkornigt, nyanserad kunskap om världen som vi inte alltid kan formulera med vårt vardagliga ordförråd. Peter Degerman skriver att ”[p]oesin sätter den yttre platsen i kontakt med den inre” (2018:

21) och skapar därigenom en särskild närvaro. Detta återspeglas i *Ättlingarna* genom att gränserna är porösa mellan naturen och huvudkaraktärernas inre, tack vare deras förfinade sinnesförmågor och uppmärksamhet gentemot omgivningen.

Förutom att Jenny skriver "Suckarnas förbannelse" som ett svar på Stagnelius "Suckarnas mystär" (1821), skriver hon under berättelsens gång ytterligare två dikter. Även då gör Jenny kopplingar mellan pregnant diktrader och händelser ur sitt eget liv i den akuta makt- och klimatkris som råder. Diktraderna fungerar både stärkande och tröstande. I den andra romandelen, *Kampen*, inspireras hon av Karin Boyes "Elementarandar" (1924) vilket resulterar i "Quernetoqs dikt" (K: 94ff). Dikten är skriven i vi-form och beskriver hur elementarandarna vänder sig till människorna, "jordbarnen". Medan elementarandar är benämningen på de naturandar som i gammal folketro ansågs ta formen av de fyra elementen, jord, vind, luft och vatten, förekommer de i *Ättlingarna* som det mytiska, underjordiska folkslaget med många benämningar såsom älvor, nunam, gadniha, mylingar, Saivofolket och ähpår (K: 214). Dessa spöklika väsen följer i skuggorna av Jenny och hennes närmaste utan att avslöja sitt egentliga syfte, vilket ibland väcker obehag: "Jenny tänkte på den där dikten hon läst. Det var något med den som skrämde henne. *Vi är lögn och lek*, trodde hon att det stått, *rolös ropande lek med tårar*. Elementarandar?" (K: 189).

I trilogins sista del, *Flykten*, introduceras även Edith Södergrans "Triumf att finnas till" (1918). Den läsare som är bekant med denna, eller som väljer att undersöka den parallellt, kan bli varse kopplingar som synliggör ännu fler meningsskikt i *Ättlingarna*. Exempelvis kan de bevingade orden "Tid förvandlerska! Tid förstörerska!" ges nya innebörder i romanseriens kontext. Diktens dubbelhet av dels ett livsbejakande trots mot ödet, dels en insikt om livets lidande och förgänglighet, kan med fördel läsas mot bakgrund av romanseriens omvälvande sista kapitel. I likhet med hur Jenny i sitt skrivande inspirerats av Stagnelius och Boye i de tidigare romandelarna, upprättas även i *Flykten* en dialog mellan Jennys egenskrivna dikt och Södergrans, vilket tillför en poetisk och mytologisk laddning till berättelsens oväntade slut.

Med utgångspunkt i de tre dikterna finns många upptäckter att göra som kan vidga förståelsen för Söderlunds mångbottnade romanbygge, men i det följande riktas uppmärksamheten mot den av de tre dikterna som ges mest utrymme i romanserien – "Suckarnas mystär". Stagnelius lärodikt tillhör de mest centrala i svensk lyrik, och rymmer referenser till såväl Platon, Hegels dialektiska logik, Schellings naturfilosofi och gnosticistisk mytologi (Lindqvist 1987: 77). Den visar sig vara förbunden med Söderlunds textvärld på ett mångskiktat sätt, bland annat via de platonska referenserna. Vid ett tillfälle beskriver farfadern Galdir för sina barnbarn den platonska idévärlden och liknar den vid Jennys svarta tärning som omfattar all tid. I Platons filosofi, berättar han, utgör de platonska kropparna "själva etern, världsrymden" (H: 138). Söderlunds användning av *Achamot* och *Demiurgen* är andra exempel

på intertextuell koppling till Platon och Stagnelius. I trilogin bärs namnet Achamot, eller *Akka*, av den makttörstande olusledaren medan det i ”Suckarnas mystär” lyder:

[...] Skilda åt i himlen,
en och samma äro dessa lagar
i de land som Achamot befaller,
och som evig dubbelhet och enhet
fram i suckarnas mystär de träda [...]

”Achamot” är ett mytologiskt omgärdat namn som bland annat beskrivits som ett kvinnligt ljusväsen som skapar kaos för att därur utforma en ny, egen värld (Olsson 2013: 10). Akka förekommer även i den samiska mytologin men då som vishetens och skönhetens gudinna, och på samiska betecknar ofta akka helt enkelt ”en gammal kvinna”. Namnets mångtydiga aspekter är också något som skrivs fram i romanserien (H: 463ff.). Enligt mytologin är Achamot dessutom mor till demiurgen, världsskaparen, vilken omnämns både i Stagnelius dikt och i Söderlunds berättelse. I den senare återkommer farfadern Galdir flera gånger till filosofen Platons beskrivning av demiurgen som den som skapat världen utifrån matematiska siffror och geometri (H: 51, 137). Farfaderns ord ges särskild betydelse i slutet då det framkommer hur och varför stentärningarna, i form av platonska kroppar, i själva verket har uppkommit. Genomgående i *Ättlingarna* spelar just ”demiurgens barn” en gäckande roll som det hyperintelligenta, mytiska folkslag som visar sig ge namn åt hela romanserien (F: 511).

Stagnelius dikt inleds med ”Suckar, suckar äro elementet, i vars sköte Demiurgen andas” och är en av de rader som Jenny särskilt fäster sig vid. När hon erinrar sig diktens inledning kopplar hon samman minnen med suckar (H: 499f.). Liksom sucken som motiv hos Stagnelius har tolkats innehålla en dubbelhet (Olsson 2013: 11), blir den även för Jenny något mångtydigt, undanglidande. Sucken hos Stagnelius är enligt Anders Olsson det element som världen är uppbyggd av, och den kommunicerar en känsla av förlust och maktlöshet. Så till vida är sucken, i likhet med naturen som fenomen, meningsskapande bortom språket. ”Suckarnas mystär” handlar om just maktlöshetens poetik (Olsson 2013: 99). Mot bakgrund av den klimatkris som skildras i romanserien, och som i annan tappning existerar även i läsarens egen värld, är sucken som ett uttryck för förlust och maktlöshet lätt att relatera till. Det suckande diktjaget hos Stagnelius kan tolkas som ”antingen människan som sörjer sitt paradisiska Eden eller den fjättrade naturen själv, men oavsett är det endast genom ett lyhört lyssnande som människan (”Hör o mänska!”) kan ”befria sig och naturen ur den världsliga fångenskapen” (Olsson: 106, 127). På ett liknande sätt tycks lyssnandets betydelse central även hos Söderlund. I romanseriens kontext understryks ytterligare vikten av lyssnandet och lyhörheten som metod (Degerman 2018: 276) för att naturens mer-än-mänskliga aktörer, såsom den tidigare nämnda Skellefteälven, ska

kunna frigöras från den världsliga, låt oss säga antropocentriska, fångenskapen.

Makten att begära och tvånget att försaka

När "Suckarnas mystär" med sin symboltyngda innebörd möter den unga Jenny vill hon först bara *uppleva* den, utan förklarande ord. Senare finner sig viljan att *förstå* dikten, och med ett utforskande sinnelag återvänder hon till den många gånger (H: 155, 360, 376). Två fraser som upptar Jennys tankar är de välkända "makten att begära" och "tvånget att försaka". De förekommer vid två tillfällen i Stagnelius dikt (min kursivering):

Tvenne lagar styra mänskolivet
tvenne krafter välva allt, som födes
under månens vanskelige skiva.
Hör, o mänska! *Makten att begära*
är den första. *Tvånget att försaka*
är den andra. Skilda åt i himlen,
en och samma äro dessa lagar
i de land som Achamot befaller,
och som evig dubbelhet och enhet
fram i suckarnas mystär de träda
[---]
Mänska, vill du livets vishet lära,
o, så hör mig! Tvenne lagar styra
detta liv. *Förmågan att begära*
är den första. *Tvånget att försaka*
är den andra. Adla du till frihet
detta tvång, och helgad och försonad,
över stoftets kretsande planeter
skall du ingå genom årens portar

De båda versraderna kan väcka många tankar hos en ung läsare som Jenny, och i förlängningen hos unga läsare av *Åttlingarna*, som försöker navigera i en vuxenvärld fylld av motstridigheter. Spänningsförhållandet mellan de båda lagarna "makten att begära" å ena sidan och "tvånget att försaka" å den andra, känns igen som en konflikt inom oss själva. Det berör människans ambivalens i konflikten mellan begär och förlust och i ett naturfilosofiskt ljus ger den också uttryck för att människa och natur är oupplösligt sammanbundna och ingår i samma helhet. Med vår tids terminologi skulle diktens hållning kunna beskrivas som ekocentrisk. Om fokus däremot omriktas från tiden för diktens tillkomst med dess barlast av mysticism och religiös dualism (Olsson: 2013) och i riktning mot romanseriens dystopiska skildring av ett överhängande klimathot, kan friare tolkningar göras av de två människolagarna.

Att fränkoppla dikten sin ursprungskontext och därmed bortse från den möjliga författarintentionen, kan öppna upp nya tolkningsvyer för

nutidsläsaren (Clark 2015: 22)⁵. Så betraktat kan ”makten att begära”, det Stagnelius kallar människolivets första lag, liknas vid det modernitetens nav kring vilket all världens maktordningar cirkulerar och som förutsätter att människans begär och konsumtionshunger bejakas. Det är något även Jenny bevittnat. Den andra lagen, ”tvånget att försaka”, är den förstas motsats och jämvikt och eftersträvar en balans. De båda versraderna kan förstås som centrala för hela romanseriens tematik om klimatfrågan och människans vägval. Enligt ett sådant ekokritiskt synsätt kan människan, oavsett tid och plats, inte fortsätta att hämningslöst stilla sitt begär utan behöver underordna sig lagen att försaka, till förmån för andra och för något större än sig själv – nämligen naturen och planetens överlevnad. Överfört till romanseriens kontext har maktens begär tagit överhanden på bekostnad av jordens mående. Att de mer-än-mänskliga folkslagen i *Ättlingarna* slutligen lämnar jorden som följd av att ett kollapsat ekosystem, fungerar som en utzoomning som åskådliggör vikten av just försakelse, innan det är för sent (F: 500ff). Denna tolkning kan ses som ett exempel på ”kreativ anakronism” av det slag Timothy Clark beskrivit i en ekokritisk diskurs. Enligt det synsättet kan en viss företeelse, såsom jordens utsatthet i textexemplet ovan, synliggöras först då den betraktas utifrån en alternativ och mer omfattande tids- och rumsskala (Clark 2015: 22). Vidare rymmer Stagnelius dikt ett frö av hopp som kan kopplas till romanseriens miljöaktivistiska inslag. I diktens avslutande strof följs ”tvånget att försaka” av uppmaningen: ”Adla du till frihet/ detta tvång, och helgad och försonad/ över stoftets kretsande planeter/ skall du ingå genom ärans portar”. Förmågan att försaka, det vill säga att kunna avstå sitt maktbegär, innebär en frihetskänsla som i slutänden leder till inre frid och harmoni. I linje med romanseriens återkommande antikapitalistiska budskap kan Stagnelius dikt tolkas som en uppmaning att odla förmågan att försaka sitt habegär och inte underkasta sig samhällets status- och konsumtionsideal som i stort innebär en exploatering av jordens resurser. I *Ättlingarna* kan Jennys tre diktdialoger med Stagnelius, Boye respektive Södergran, med alla intertextuella förbindelser, förstås som ett slags noder som sammanbinder världar, inom och bortom texten; dels världen där dikten har sitt ursprung, dels den värld som framskrivs i trilogin samt den värld som i sin tur är läsarens egen. I Stagnelius fall förenas och sammanlänkas olika tider och platser och förståelser om levande arter, och pekar även mot försakelsen som kraft – en samhällelig förändringskraft om den också ses som en handling av solidaritet gentemot annat och andra i vår omvärld, människor såväl som andra varelser och ting som förtjänar en självklar respekt.

⁵ Timothy Clark framhåller, i likhet med andra, att en texts innebörd aldrig fullt ut kan fastställas eftersom meningsproduktionen ständigt omförhandlas av nya läsare i nya sammanhang. Han diskuterar detta utifrån begreppet kreativ anakronism ur ett ekokritiskt perspektiv i sin *Ecocriticism on the edge: The Anthropocene as a Threshold Concept*. London et al.: Bloomsbury. 2015, s. 22f.

Tack vare de poetiska mångtydigheterna, som belyses av ovanstående analys exempel, skapas i berättelsen flera verklighetslager intill varandra. Ett sätt att beskriva hur en berättelse kan frammana detta slags "dubbelvara av världar", är enligt Johanna Lindbo "att uppmärksamma hur det metaforiska och sirligt poetiska språket luckrar upp gränser för vad som uppfattas som verkligt och inte verkligt" (Lindbo 2023: 132). I romanserien existerar sådana samtidiga världar bredvid varandra. Förutom de poetiska mångtydigheterna, skapar de mytologiska en liknande effekt. Den människovärld som skrivs fram är bara en av flera världsordningar. En annan är myterna om olus och deras vistelse på jorden som sammanvävs med grönländska och samiska myter. En tredje är mytologin om nunam, vilken förblir en gåta för såväl karaktärerna som läsarna ända fram till slutet. Dessutom tar alternativa, virtuella världar plats i berättelsen på ett betydelsebärande sätt vilket också skapar ett mytologiskt stoff till karaktärernas verklighetsförståelse. En sådan virtuell parallellvärld är det världsmästerskap i "Watergames" som David medverkar i online, vilket visar sig utnyttjas till att simulera krigssituationer. En annan virtuell värld med avgörande betydelse är den Jenny navigerar i med hjälp av stentärningen och som är helt uppbyggd på folkslaget olus myter. Genom sina föregångares perspektiv kan Jenny uppleva och minnas det de genomlevt. Med detta illustreras en porositet mellan olika förståelser av världen, något som potentiellt kan främja även läsaren att utforska nya, och mindre antropocentriskt präglade, möjliga världar.

Den antropocentriska blickens begränsning

Ekokritikens möjligheter att belysa gemensamma nämnare mellan det poetiska och ekologiska, skriver Håkan Sandgren, ligger bland annat i miljöskildringarna. De kan förstås som passager där det mimetiska och ekologiska förenas. Det är möjligt att "i dessa [...] utan att för den skull begränsa deras metaforiska potential, studera hur det poetiska och ekologiska medvetandet samverkar och i bästa fall får oss att se livet på jorden med nya ögon" (Sandgren 2002: 14f.). Ekokritiken, och inte minst dess ekopoetiska förgrening, utmanar den antropocentriska blickens tolkningsföreträdare och betonar i stället en vidgad blick på, och förståelse av, den omgivande miljön. I Söderlunds romanserie intar människan i flera avseenden en underordnad position i relation till andra varelser, medan naturen i form av bergen, älven och mer-än-mänskliga varelser i stället ställs i förgrunden. Som analys-exemplen visat tillskrivs det mer-än-mänskliga en subjektivitet genom sättet på vilket det skildras: dels i direkta beskrivningar och dialoger, dels i gestaltningen av hur olus upplever sin omvärld med sina sinnen.

Förutom oluskaraktärernas knivskarpa blick och hörsel, återges deras förnimmelser av doft som något primärt. När olus fokaliseras i berättelsen är det oftast utifrån denna välutvecklade sinnesförmåga som de orienterar sig (K: 32). Exempelvis kännetecknas människan av att hon "luktar potatis, och ibland lök" (K: 528, F: 425), medan det mytiska folkslaget nunam luktar starkt

av äpple (K: 188, F: 350). När Wilma hinner varsla om att vattenkraftsdammen har brustit och därmed räddar sina klasskamrater från en katastrof, sker också det tack vare hennes skarpa sinnen: ”En svag bris bar med sig doften av färsk gyttja, blöt betong. Hon hörde det avlägsna ljudet av forsande vatten” (K: 508). Dofterna existerar dessutom i stentärningens minnesbank: ”[Jenny] kände lukten av deras svett, lukten av fuktig vadmal” (K: 467). I sökandet efter svar på varför Jennys far försvunnit, förenas dofter med minnen, och de individer hon där upplever händelserna genom, blir lika levande som om de existerade i verkligheten. Just doftminnet spelar dessutom en central roll för hela berättelsens upplösning. Det är nämligen nunams doftspår av äpple, eller snarare avsaknaden av den, som slutligen får Jenny att inse vilken avgörande roll nunam haft i maktspelet mellan folkslagen (F: 502ff, 506–511).

Berättargreppet utmanar det antropocentriska perspektivet då det är främst genom att visuellt kartlägga platser och individer omkring sig som människan navigerar i mötet med andra, medan doft- och smaksinne är mer utvecklat hos många andra djurarter. Människans nedärvda doftminne har haft stor betydelse rent evolutionärt, skriver Söderlund i sin essäbok *Härlig är jorden*, men nedvärderats i och med modernitetens intåg. Det befäster vidare den antropocentriska föreställningen om att människan är separerad från naturen i övrigt, vilket medför konsekvenser enligt Söderlund: ”Att förlora luktsinnet är att förlora djuret i sig” (Söderlund 2023: 299).

I *Ättlingarna* framhålls ”det djuriska” hos karaktärerna odelat som en tillgång. Vid några tillfällen upplever David, på gränsen mellan dröm och verklighet, hur hela hans familj antar djurgestalter som understryker deras personlighet (K: 40f., 330). Farfadern förklarar det med ”att man bär med sig sitt sanna jag överallt” (K: 265, 329f, 475). och detta kan jämföras med vad som i fornnordisk mytologi har betecknats *fylgia* – skyddsväsen i djurskepnad som är tätt förbundna med människan. Djuren och naturen ställs i berättelsen mot människans begär att exploatera desamma för egna syften. Men Söderlund stannar inte vid att problematisera människans maktbegär utan i berättelsen höjs blicken genom att även många ur de övriga folkslagen porträtteras som maktgiriga. Det faktum att dessa härrör från andra galaxer, och att Jenny via tärningens virvlande minnen besöker dessa rymder, synliggör människans och planeten jordens litenhet för läsaren. Detta slags utzoomning förstärks dessutom av att de utomjordiska folkslagen behärskar avancerad teknik som långt övergår människans förståelsehorisont. Det ryms här en tydlig civilisationskritik i skildringen av hur den avancerade tekniken tillämpas på bekostnad av mjukare värden. Att stentärningarna har skapats i syfte att manipulera till underordning och lydnad, kan läsas mot bakgrund av den diskurs i läsarens egen samtid som rör konsekvenserna av en oreflekterat fortsatt AI-teknikutveckling. Till detta kan läggas debatten om källkritik, hur spridningen av desinformation på sociala medier påverkar vårt samhälle och bidrar till att skapa parallella (föreställnings-)världar bland individer som i

fysisk mening delar samma verklighet. Det för tankarna till den antropocentriska närsynhet Lindbo beskrivit (2021: 119) men här handlar det rentav om en individualistiskt präglad sådan.

Romanseriens sista exempel på vidgande av perspektiv är kanske det mest svindlande. När de utomjordiska folkslagen lämnat den döende planeten jorden i rymdskeppet uppdagas det att människor och olus har manipulerats till underordning och lydnad med hjälp av de programmerade tärningarnas konstruerade myter om de båda folkslagens historiska kulturarv (F: 510ff). Genom denna slutliga utzoomning i berättelsen framstår båda arterna, människa och olus, som ytterst oansenliga. I och med det oväntade perspektivskiftet blir läsaren varse en alternativ världsbild som omkullkastar den förgivettagna världsbilden. Vid det här laget tycks Jenny slutligen förlika sig med att hon inte fullt ut kan förstå alltings komplexitet och samband:

Det fanns ett sammanhang som spände sig långt utanför jordklotet, bortom Olus, den svarta planeten, solsystemet och galaxen, utanför deras historia och begränsade fattningsförmåga. På något sätt var nunam en del av det, och myterna, gudasagorna, poeterna, skalderna, all konst och religion och till och med vetenskap försökte förklara det. (F: 491)

Berättelsens slutackord knyter an till Mortons syn på världen som ett ouplösligt virrvarr av interrelationer mellan levande arter såväl som icke-organiska entiteter (Morton 2010: 8). Utzoomningen överskrider den antropocentriska tolkningsskalan på ett sätt som överensstämmer med idén om att det ekologiska tänkandet förutsätter förmågan att kunna se sig själv, och hela jorden, med en utanförblick. Det är först genom en sådan främmandegöring av det förgivettagna som frågor om människans etiska och politiska ansvar tydligt kan framträda (Morton 2010: 14, 24f.).

Det poetiska tilltalet. Avslutande didaktiska reflektioner

I *Ättlingarna* placeras inte människan i centrum för allt levande. Flera arters historia berättas parallellt. Den mänskliga världsbilden sammanlänkas med andra varelsers, inte minst olus. Som analysen har visat tillskrivs naturen, liksom det mer-än-mänskliga överhuvudtaget, en subjektivitet i enlighet med vad som kännetecknar en ekocentrisk hållning, och texten använder en kombination av stilgrepp i gestaltandet av detta. Perspektivskiften i form av ovan nämnda utzoomningar är ett exempel, men det mest genomgripande stilgreppet är den fintrådiga väven av poetiska och mytologiska intertexter som skapar en ekopoetisk komposition som även sträcker sig utanför texten.

Den poetiska strukturen återfinns på flera textplan. För det första återfinns det på nivån för den språkliga framställningen då Söderlunds språk, vid sidan av de snabbflödande dialogerna, emellanåt också laddas med ett poetiskt bildspråk. För det andra är poesin ett spår som löper genom alla tre romandelar sammanflätat med den ekokritiska tematiken. På innehållsplanet beskrivs exempelvis hur de unga vid kulturfestivalen högläser sin egenskrivna

ekopoesi, men framför allt skildras hur Jenny påverkas på djupet av de tre dikterna av Stagnelius, Boye och Södergran samt hur hon går i dialog med dem genom att själv skriva. För det tredje diskuteras på en metanivå poesins plats i människors liv och samhälle, och dess etiska och didaktiska tilltal.

En intressant didaktisk aspekt är inte minst det sätt på vilket författaren Söderlund låter genrerna prosa och poesi samverka. I ungdomsromanens form tar dystopiska och fantasyinslag plats liksom de så kallat höglitterära poeternas dikter. Men i *Ättingarna* ställs de olika texttyperna inte hierarkiskt mot varandra utan snarare bredvid, överlappande och intrasslade i varandra på ett sätt som rimmar med den ekologiska tankegången Morton talar om (Morton 2010:8). Eftersom romanserien parallellt innehåller en spännande intrig och samtidigt erbjuder en mängd intertexter att bekanta sig med för den som vill, kan den läsas av elever som har kommit olika långt i sin läsutveckling. Inte desto mindre uppmuntras samtliga läsare att omfamna de poetiska inslagen.

Romanserien belyser vilken avgörande betydelse som poesin, liksom konsten i stort, kan ha i (unga) individers liv, och värdet av att finna stöd och kraft i litteraturen, inte minst i en tid av stora förändringar. Förutom att dikterna med sin existentiella tematik fungerar stärkande för Jenny, kan en tröst finnas i insikten att även Stagnelius och Södergrans dikter är svårtydbara och saknar en slutgiltig tolkning. Jennys sökande efter dikternas mening blir till en metafor för sökandet efter svar i bredare bemärkelse. Det rimmar med vad Pär Yngve Andersson skriver angående det poetiska språkets expanderande funktion och bejakandet av nya associationer och bilder i gestaltandet av en komplex verklighet (Andersson 2003: 317).

Ättingarna understryker även poesins plats i litteraturundervisningen. I skildringen av huvudkaraktären Jennys skoluppgift om Stagnelius får läsaren ta del av själva skrivprocessen: "[Hon] fortsätter på dikten hon börjat skriva. Vill fånga samma känsla som Stagnelius, vackert och mjukt och vemodigt. Något om minnena" (H: 492, se även F: 133, 485). Söderlunds skildring av Jennys diktdialoger tycks vilja uppmåna unga läsare att själva söka information om de direkta såväl som indirekta intertexterna och uppmuntra till dialog med århundraden av filosofi och litteraturen – i likhet med vad som är fallet med romanseriens huvudkaraktärer. Dessutom manas läsaren att varsebli sambanden mellan poesi och natur, samt att de båda har gemensamt att de kan förmå oss att nå en bit bortom vår vardagliga förståelse av världen – om vi är lyhörda för vad som kommuniceras bortom det mest uppenbara. Vid ett tillfälle i *Kampen* påminner Wilma sin syster Jenny om att det är naturen och skogen som är den verkliga värld som på riktigt aktiverar ens sinnen. Hon uttrycker skepsis mot den alltför teknikstyrda världen omkring dem och frågar sig vems värld, och vems myter och minnen, som ges företräde. Att själv minnas är, enligt Wilma, att vända blicken inåt och söka bland "bilder, ljud och lukter" och att föra ett samtal med sig själv (K: 179). Att på det sättet zooma in och lyhört "läsa" platsen med sina sinnen bär

likheter med det slags lyhördhet som kännetecknar den ekopoetiska läsarten. En lyhörd läsning kan frilägga textens fina väv av betydelser och förstärka läsoplevelsen, förutsatt att läsaren är mottaglig för nyanserna. Lyhördheten innebär en respekt och öppenhet i mötet med det mer-än-mänskliga som gör oss mottagliga även för det oförutsägbara. Via sådana omvägar når vi insikter, skriver Degerman. Det "[h]andlar inte om att förstå varandra utan något mer basalt: ett tillsammans-varande." (Degerman 2018: 276).

Jennys diktdialoger under berättelsens gång är något som kan diskuteras ur ett didaktiskt perspektiv genom att överföras till verklighetens klassrum. Att låta elever själva skriva dikter i relation till den poesi som studeras, och därigenom föra ett samtal med författare från andra tidsepoker, kan i bästa fall medföra att den unga läsaren ser sig själv och sin samtid i ett större historiskt perspektiv. Det ryms ett hopp i att det läsande och skrivande subjektet inte står utanför världen utan utgör en del av den. Att själv sätta ord på sina tankar om sin egen och jordens framtid är ett sätt att delta i en större dialog med det förflutna, nuet och framtiden. Eftersom den unga läsaren utgör en del av framtiden, är hen också med om att utforma densamma (Ahlberg 2021: 86). *Ättingarna* betonar så till vida de ungas handlingskraft i tider av akut kris, i form av klimathot såväl som maktkonflikter. Som Degerman påpekat är ekopoesins didaktiska och emancipatoriska potential inte av det direkt upplysande, informerande slaget. Den ligger på ett annat plan. Den estetiska kunskapen är snarare "ett slags uträkning av det sinnliga till att omfatta kroppen som kunskap om världen som ett lapptäcke av platser och en myriad av kroppar" (Degerman 2018: 286). Enligt min tolkning uppmanar *Ättingarna* de unga läsarna att se och värna denna mångfald av liv, att påminna sig om att det med Edith Södergrans ord är en "triumf att finnas till" i samexistens med alla dessa liv och ting omkring sig, och att – i samklang med det – via poesin och naturen söka uppleva världen med alla sina sinnen.

Litteraturförteckning

- Ahlberg, Sofia (2021), *Teaching Literature in Times of Crisis*. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Andersson, Pär-Yngve (2003), "Lyrisk roman – en omöjlig genre?", i *Genrer och genreproblem. Teoretiska och historiska problem*, Beata Agrell & Ingela Nilsson (red.), Göteborg: Daidalos. s. 315–328.
- Billing, Björn (2022), "Att zooma ut till antropocen", i *Ekokritiska metoder*. Lund: Studentlitteratur. s. 23–52.
- Brudin Borg, Camilla et al. (2022), "Introduktion", i *Ekokritiska metoder*. Lund: Studentlitteratur. s. 7–22.
- Bruhn, Jørgen (2020), "Intermedial økokritik. Repræsentationer af økokrisen i forskellige medier", i *Samlaren*, vol. 141, s. 137–164.
- Clark, Timothy (2015), *Ecocriticism on the edge: The Anthropocene as a Threshold Concept*, London et al.: Bloomsbury. 2015.
- Degerman, Peter (2018), *Tala för det gröna i lövet. Ekopoesi som estetik och aktivism*. Lund: Ellerströms.

- Goodbody, Axel & Johns-Putra, Adeline (2019), "Introduction", *Cli-Fi. A Companion*, Axel Goodbody & Adeline Johns-Putra (red.), Oxford: Peter Lang.
- Lee Lewis, Corey (2012), "Greening Literature", i *Greening the Academy: Ecopedagogy Through the Liberal Arts*, Fassbinder, S. D., Nocella II, A. J. & Kahn, R. (red.). Rotterdam: Sense Publishers. s. 175–184.
- Lindbo, Johanna (2021), "Ekonnarratologi och metaforanalys", i *Ekokritiska metoder*. Lund: Studentlitteratur. s. 117–136.
- Lindqvist, Sigvard (1987), "Miscellanea. Suckarnes mystär och Essay on Man", i *Sammlaren*, årgång 108, s. 77–78.
- Lundholm, Cecilia (2019), "Where to Look and What to Do? Blank and Bright Spots in Research on Environmental and Climate Change Education", i *Environmental Education Research*, volym 25:10, s. 1427–1437. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1700066>
- Löf Nyqvist, Malin (2023), *Hundraårsflöden. Översvämningskildringar i svensk samtidsprosa*, Umeå: Umeå University Press.
- Löwe, Corina & Nilsson Skåve, Åsa (2020), "Inledning", i *Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman i barn- och ungdomslitteratur*, Corina Löwe & Åsa Nilsson Skåve (red.), Stockholm: Natur & Kultur.
- Morton, Timothy (2010), *The Ecological Thought*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Olsson, Anders (2013), *Vad är en suck? En essä om Erik Johan Stagnelius*. Stockholm: Bonnier.
- Salomonsson, Anna (2020), "Vatten på liv och död", i *Didaktiska perspektiv på hållbarhetsteman i barn- och ungdomslitteratur*, Corina Löwe & Åsa Nilsson Skåve (red). Stockholm: Natur & Kultur.
- Sandgren, Håkan (2002), "Lyssna till jordens sång. Ekokritiska och ekofeministiska perspektiv i den litteraturteoretiska diskussionen", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, Volym 31:2, s. 3–17.
- Söderlund, Mats (2018), *Hotet*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Söderlund, Mats (2018), *Kampen*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Söderlund, Mats (2020), *Flykten*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Söderlund, Mats (2022), *Härlig är jorden. Om fjället, vädret och allt som ännu inte gått förlorat*. Stockholm: Weyler.
- Sörlin, Sverker (2017), *Antropocen. En essä om människans tidsålder*. Stockholm: Weyler.

Starting with Puppies Instead of Pit Bulls

Anna Thyberg

Introduction

In the latest PISA report, 57–58 percent of Swedish 15-year-olds state that the only time they read is when it is an obligatory school task. This number has increased by 17 percent since 2009 (Natl. Ag. f. Ed. 2018: 45). Even more alarmingly, 38-40 percent of the students see reading as a waste of time which is a 10-11 percent increase since 2009. Given this negative stance to reading literature, the solution to the conundrum of how to incite student interest no doubt becomes even more elusive for practicing teachers. In the English as a foreign language (EFL) classroom, the language barrier may of course further dampen motivation. One possible solution is offered by the National Ambassador for Young People’s Literature 2020-2022 Jason Reynolds. He argues in a segment on PBS Newshour (2016) that poetry can act as a gateway to literature for students who have not yet found their way into reading. He uses the metaphor of pit bulls vs. puppies to illustrate the effect on not-yet readers¹ by different kinds of literature, and advises teachers to recognize that with novels, “the amount of words – is equivalent to a snarling dog. So why not start with the less threatening, palm-sized pup in the window? In this case, poetry. Poetry has the ability to create entire moments with only a few choice words. The spacing and line breaks create rhythm, a helpful musicality, a natural flow” (Reynolds 2016: 2.01). If a teacher wants to incorporate a reading project in their course, an individual poem will hardly suffice, and it can be time-consuming to create a collection of poetry that adheres to a certain theme. This is why choosing a verse novel might be a viable option. The amount of text on the page will be reduced and it will take less time to read. Such a combination offers great potential in the EFL classroom context, especially since verse novels generally have a less complicated narrative structure than regular novels which may lower the threshold for language learners.

In the Swedish EFL classroom, it may also help that most students are used to consuming media in English via music, streaming services, social media, and videogames etc. Regarding the aural aspect of poetry that Reynolds mentions, this can be further augmented if the audiobook format is added as an option for all students. Not only does this format offer students a chance to hear the rhythm and the sounds of the words as part of the aesthetic experience, but it may also improve their listening comprehension skills

¹ Inspired by Carol Dweck’s growth mindset and wary of assigning labels to students that may become self-fulfilling prophecies, I use the term not-yet readers instead of reluctant readers or non-readers.

which is an objective in the EFL classroom (Natl. Ag. f. Ed. 2022 “Syllabus”). From an accessibility standpoint, adding the audiobook format adheres to the principle of multiple means of representation formulated in the pedagogical approach called Universal Design for Learning (UDL).² What is more, in the age of YouTube influencers and slam poetry, the high impact factor of the rhetorical prowess of the performer may appeal to students and empower them to build on literacies acquired outside of school. Indeed, having accomplished authors narrating their own audiobooks can serve as a vehicle of high interest in the school setting. A third alternative could be the graphic novel adaptation in which visual elements provide scaffolding that may be useful for language learners in terms of extra contextual clues (Wolfe and Kleijwegt 2012).

In this article I will discuss the pedagogical potential of two verse novels: Reynolds’ *Long way down* (2017) and *The poet X* (2018) by Elizabeth Acevedo. The reason for choosing these two is that they function not only as examples of recent YA novels which have received awards and critical acclaim, but also as powerful counternarratives to the representation of minoritized groups in the dominant discourse in the United States. *Long way down* condenses even a strict interpretation of the Aristotelian unities in its depiction of a sixty second elevator ride down eight floors for the fifteen-year-old African American William Holloman who has tucked his brother Shawn’s revolver into his jeans after he was “shot // and killed” (Reynolds 2017: 3–4). In Acevedo’s verse novel, the reader meets the fifteen-year-old speaker of Dominican-American descent Xiomara Batista. She battles constant sexual harassment and wrestles with repressive norms from Latino culture and Catholicism as she seeks to find her own voice and independence.

My aim is three-fold, first to investigate what the juxtaposition of these two texts will yield, second to problematize the texts’ pedagogical potential, and third to argue for their function as counternarratives in the EFL classroom. In this article, I will use Critical Race theory (CRT) focusing on empowerment and intersectionality, as well as analytical tools from Gender Studies. Furthermore, I will in a very concrete manner discuss possible pedagogical implications as a service to practicing teachers who may want to incorporate these two novels in their teaching.³ While I have not tried out this teaching unit in an upper secondary school classroom myself, I have used all the learning activities and the materials in my own classroom as part of

² For information about UDL, see for instance the CAST website: <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>

³ One of my reviewers commented that the teaching unit comes across as hypothetical and speculative. Therefore, I would like to clarify that my intention is not to propose an ideal way of teaching these verse novels. Since I am well aware of how little time is available for curriculum design for in-service teachers, I wanted to provide something concrete aiming to translate a theoretical argument into a practical unit mindful of potential pitfalls. It is my wish that the activities might serve as inspiration or starting point for a reading project with all respect for the various contexts in which teachers find themselves.

experiential learning for pre-service teachers. Prior to becoming a teacher educator, I worked as an EFL teacher in secondary school, upper secondary school, and at a community college.

Theoretical Framework

Over the last few years, CRT has become an emblem of the raging culture wars in the United States, and Conservative media and legislators have used it to rally support for a crackdown on diversity issues in the educational sector. This critical approach was initially an expression of the disappointment many in the Civil Rights movement felt when discriminatory acts continued to be rampant despite new legislation that allegedly should protect people of color. It is no surprise then that the theory “emerged from critical legal studies (CLS) in the mid-1980s [... CLS] argued that legal language is a discourse that continues to perpetuate hierarchies [...] Whites over Blacks and other people of color (Ladson-Billings 2009: 88). The main tenets of CRT are more expansive than other literary theories since they center on how multiple factors are conjoined. As the following quote implies, CRT does not shy away from socially fraught issues and there is a clear focus on activism. These aims include: “studying and transforming the relationship among race, racism, and power [...] in a broader perspective [...] economics, history, setting, group and self-interest, and emotions and the unconscious” (Delgado et al. 2017: 28).

For the purpose of this article, the emphasis on storytelling in CRT allows me to elucidate what the inclusion of diverse voices can bring to an educational context. According to Borsheim-Black and Sarigianides (2019), “CRT places value on the personal experiences and stories of people of color as a means of building solidarity, inspiring change, and challenging dominant ideology” (p. 9). The role of storytelling in CRT therefore takes the shape of counternarratives, something that “highlights and rejects the ordinariness of racism, decenters race as the primary identity marker for people of color, and rewrites alternative realities” (Mullins 2016: 459). To clarify, this critical lens enables perspectives which often have been denigrated and glossed over in the dominant discourse to take center stage in the classroom. Indeed, counternarratives have been conceptualized as a method in CRT aiming for “centralization of the voices and lived experience of people of color” (Johnson 2018: 106), “an active opportunity for better understanding multiple viewpoints and ways race intersects with the experiences of everyday life [...] inherently productive theory [...] encourages response and actions” (Garcia 2013: 46–47). The task to cultivate an open mind set aligns with the overarching objectives of Swedish education. Already in the fourth sentence in the Swedish National *Curriculum for the upper secondary school* (2022: 1), it is stated: “[s]chooling should impart and consolidate respect for human rights and foundational democratic values,” and there is also a reference to the UN Convention on the Rights of the Child. The responsibility of the

school to counteract xenophobia and other types of discrimination is also mentioned, as well as the increasingly urgent demands to learn to negotiate life in a multicultural and globalized society (Nat. Ag. f. Ed. 2022). This is all well and good, but for the individual teacher these policies can be hard to implement in the classroom which is why CRT as a critical lens can offer valuable guidance.

To that effect, CRT has been used by educators under many different guises, such as CRT in education (Zamudio et al. 2010), critical race pedagogy (Mueller 2013), culturally responsive pedagogy (Ladson-Billings 2014), and critical race intersectional pedagogy (Sheth et al. 2022), to name a few. In this article, I will adhere to Tara Yosso's (2002) adaptation of the five tenets of CRT to curriculum design:

- (1) acknowledge the central and intersecting roles of racism, sexism, classism, and other forms of subordination in maintaining inequality in curricular structures, processes, and discourses;
- (2) challenge dominant social and cultural assumptions regarding culture and intelligence, language and capability, objectivity and meritocracy;
- (3) direct the formal curriculum toward goals of social justice and the hidden curriculum toward Freirean goals of critical consciousness;
- (4) develop counterdiscourses through storytelling, narratives, chronicles, family histories, scenarios, biographies, and parables that draw on the lived experiences students of color bring to the classroom; and
- (5) utilize interdisciplinary methods of historical and contemporary analysis to articulate the linkages between educational and societal inequality. (Yosso 2002: 98)

Yosso's goals will constitute one part of the theoretical foundation in my design of a teaching unit. In the literary analysis below, I will also draw heavily on Gender Studies in an attempt to highlight issues that may be of interest to practitioners in the EFL classroom when teaching these two verse novels.

Analysis

Counterstories

For a Swedish student, Acevedo's and Reynolds' novels can provide an insider's perspective on what it is like to belong to two different minoritized groups in American society. Reynolds' novel delineates the destructive repercussions of a dominant ideology where the chance of success for groups on the margins is slim and the threat of gun violence permeates everyday life. Acevedo's novel illustrates the sacrifices first generation immigrants make in

order to provide a better life for their children. Xiomara's parents struggle to meet ends meet in soul-crushing menial jobs that fail to acknowledge their talents and abilities. Likewise, there is clear evidence of institutionalized racism in Reynolds' novel in the depictions of the intergenerational poverty and the pull of gangs and money in the drug business. In *The poet X*, the institution of religion plays a major role in the oppressive norms and purity ideals that Xiomara finds suffocating. Resistance to oppression is integrated into the strife to find the courage to speak in Acevedo's novel. On the publication of her book, this is something the author addresses in a segment on PBS Newshour (2018). Acevedo speaks of the importance of not only seeing yourself in the books on the shelves but also being the creator of such counternarratives: "our stories are just as important as any other stories." She also highlights how brown girls' voices have found many expressions throughout history. In a radical move, the ethical stance of the reader is brought to the fore by Reynolds (2020) who addresses the issue of the intended audience of his novel in an interview. He clarifies that it is the reader's responsibility to decide how it ends. He implores adult readers, especially educators, to seriously contemplate what their decision says about their biases in terms of how they view African American men and how they may unconsciously be influenced by the ubiquitous and negative stereotyping in media. Consequently, counterstories can function both as validation of silenced voices and moral imperatives to effect change in the reader to take action (Garcia 2013).

Violence – Revenge or Defense

Gun violence is of course at the very center of *Long way down*. The author states in an NPR interview that the novel is based on a personal experience; he was once in a situation when the death of a friend caused emotional turmoil, and he debated whether to lash out or refrain from action. Furthermore, he mentions that by constructing ghost characters he was able to avoid an overtly didactic approach given the morals of the story (Reynolds 2017). Perhaps the speaker's interaction with the ghost characters could be read as an appeal to the reader to become engaged, as in the African American tradition of call and response.⁴ To what extent is the reader willing to listen to the call of silenced voices from the past?

A contentious point in Reynolds' novel stems from that the allure of the gun and the inherent power it confers are clearly illustrated. The speaker "felt the imprint / of the piece, like / another piece / of me, // an extra vertebra, /

⁴ Crystal S. Donkor (2023: 60) defines call and response as "an interaction between speaker and listener in which the listener responds to the speaker's call" and as "part of the Black church and song traditions while also functioning in other contexts in which faith, hope, desire, and longing are present." Patrick S. Bernard (2019: 123-124) argues that an early study by Thomas W. Talley shows the evolution from secular slave songs, so-called Rhymes, to call-and-response and also their function as cipher language for enslaved people to communicate without detection by the slavery regime.

some more / backbone” (Reynolds 2018: 97). In the American context, the symbolic value of guns is embedded in political and ideological discourses to an extent that may be difficult to comprehend for an outsider. Even if the overarching impression of guns in the novel may come across as negative, by not shying away from representing also the positive feelings derived from guns and their connection to hegemonic masculinity, Reynolds invites the reader to grapple with the seductive power of a gun. Nevertheless, as stated above, Swedish teachers are tasked with promoting human rights and to “foster in students a sense of justice, generosity, tolerance, and responsibility” (Natl. Ag. f. Ed. 2022 *Curriculum*).⁵ Talking about gun violence in a way that could be misinterpreted as relying even reminiscently on the rhetorical moves from the gun-promoting propaganda of the National Rifle Association (NRA) is especially fraught in today’s Swedish context where nationally 62 young people were gunned down in gang-related crimes in 2022 (Swedish Police 2023). Therefore, it is also important to notice how the author calls on the reader to recognize the humanity of the speaker who might at first glance be reduced to a stereotype: “like I was just another / block boy on one / looking to off one” (Reynolds 2018: 151). In this sense the novel acts as a powerful counternarrative validating the embodied experience of living in a society that disregards any value you may bring (Johnson 2018: 106).

How the code of conduct that the speaker in Reynolds’ novel *Will* follows is related to protecting the honor of the family is evident when the speaker tries to justify his carrying a gun to his childhood friend Dani: “So that she knew I had / purpose // and that this was about family” (Reynolds 2018: 151). What the speaker calls *The Rules* have been passed down from grandfather to uncle Mark, to Will’s father Mikey Hollowman, to Shawn, and now to Will. The moral quandary then for the speaker, and for the reader, becomes to what extent the value of upholding the family honor is worth the price exacted on the individual. Is there no escape from the cycle of violence? From this perspective, the cost of honor in patriarchy becomes very high because a future with a family is what the speaker will deny himself if he follows *The Rules*: “NO. 1: CRYING // Don’t. // NO. 2: SNITCHING // Don’t. // NO. 3: REVENGE // If someone you love / gets killed, / find the person / who killed / them and / kill them” (Reynolds 2017: 35–37). Significantly, *The Rules* were first instilled in Will by his brother after his childhood friend Dani was shot: “*Shawn taught me / Rule Number One—*” (Reynolds 2017: 145). By being told to hide his emotions behind a hard shell, Will is started down the path of distancing him from his surroundings and adapting to the hard life as an African American male in a society permeated with institutionalized racism. This is implicitly referenced in the poems “THE INVENTION OF THE RULES” and “ANOTHER THING ABOUT THE RULES.” Not only is it unclear who invented them, but the speaker also says: “They were meant for

⁵ All translations of quotes from curricular documents are the author’s own since the translation available online is from 2013 and by now quite dated.

the broken // to follow” (Reynolds 2017: 38–39). The intersectionality of race, class, and gender shows how oppression of minoritized groups are upheld by internalizing the principles of discipline (Foucault 1991) in a way that protects white privilege. According to Wilkerson (2020A), one third of African Americans have an unconscious belief of their own inferiority, that is, they suffer from internalized racism endemic in what she calls the caste system that undergirds American society. Wilkerson (2020B: 18) explains how the caste system based on race in the U.S. “embeds into our bones an unconscious ranking of human characteristics and sets forth the rules, expectations, and stereotypes that have been used to justify brutalities against entire groups within our species.” Thus, by ensuring that members of minoritized groups have low expectations on their life chances, the system reinforces the hierarchy that reserves power and resources to the dominant group something that we see enacted with devastating repercussions on the individual level in Reynolds’ book.

Xiomara, the speaker of *The poet X*, describes herself as a warrior: “combat boots and a mouth silent / until it’s sharp as an island machete” (Acevedo 2018: 8). She is chastised by her religiously devout mother for not being “a lady” and coming home with “bleeding knuckles,” but the truth is that Xiomara often needs to fight to defend her brother: “I never told her / he didn’t fight because my hands / became fists for him. My hands learned to bleed when other kids / tried to make him into a wound” (Acevedo 2018: 45). Mostly though Xiomara is defending herself against sexual harassment: “Today, I already had to curse a guy out / for pulling on my bra strap, / then shoved a senior into a locker / for trying to whisper into my ear” (Acevedo 2018: 46). The relentlessness of the onslaught is outlined in detail in the poem “After”: “I should be used to it. / I shouldn’t get so angry / when boys – and sometimes / grown-ass men – / talk to me however they want, / think they can grab themselves / or rub against me / or make all kinds of offers” (Acevedo 2018: 52). The extent to which the speaker is objectified and harassed by men of all ages is harrowing and serves as an important testimony of the inflicted trauma on young girls.

Although it is clear how angry this makes Xiomara feel, she is trapped in the web of patriarchy. Just as Wilkerson (2020A) argues that racist ideologies filter into the consciousness of minoritized groups, so does sexism. The speaker’s internalization of patriarchal values is evident when she expects her boyfriend Aman to defend her against a boy who gropes her: “Aman is here. He’ll do something about it . . . he’s not going to let someone touch me / and make me feel so damn small inside” (Acevedo 2018: 219). Xiomara is shattered by the realization that she will continue to be at the mercy of the attackers: “Because no one will ever take care of me but me” (Acevedo 2018: 219) and she breaks up with Aman for failing to intervene. On the one hand, we see here an illustration of how the hegemonic masculinity is hierarchal; males on the lower rungs cannot with impunity attack those higher up on the

ladder. On the other hand, and from a pedagogical perspective, it could be seen as problematic that Xiomara's first response tends to be violent even if she is acting in self-defense. In that light, this incident could be seen as refusal by Aman to resort to violence. Since we only see the situation from Xiomara's point of view, we do not know if he seeks to take the higher moral ground in a practice of non-violence or if he is afraid. Non-violent measures are used also by the speaker who has harsh retorts at the ready for assailants throughout the novel. In an earlier scene, she says "Homie, what makes you think you can 'handle' me, / when you couldn't even handle the ball?" (Acevedo 2018: 51). By ridiculing her attacker, she threatens his position in the hierarchy in alignment with patriarchy. She could also be seen to uphold the hegemony in that her statement might seem to imply that an alpha male would be able to subjugate her. In the scene where Aman fails to stand by her side, she tells the perpetrator: "If you ever touch me again, I'll put my nails / through every pimple on your fucking face" (Acevedo 2018: 220), which is a threat of violence and a reference to the low standing of the male student when it comes to appearance. In the first part of the novel, Xiomara mostly uses her power with words not as an alternative weapon but to bring her message home loud and clear.

Speaking up is a prominent theme in Acevedo's novel also because Xiomara is in the process of developing her voice as a poet. In this context, she is afraid to use her voice, both due to self-doubt and cultural norms. We see her attempt to abide by cultural norms when she writes: "I keep my mouth / zippered shut. / And every day / I wish I could / just become / a disappearing act" (Acevedo 2018: 250), and we see her desire to be heard in "My little words / feel important, for just a moment. / This is a feeling I could get addicted to" (Acevedo 2018: 259). Hence, Xiomara gradually learns to trust her voice, and, in the process, she discovers that there are other spaces in her life where she will be listened to and respected because of the power of her words. In these spaces she is not reduced to a sexualized object, and she is able to make new friends. The growth of the speaker comes across towards the end of the novel as she asks: "When has anyone ever told me / I had the right to stop it all / without my knuckles, or my anger, / with just some simple words" (Acevedo 2018: 333). One message to the reader might be that the power of words supersedes other forms of resistance. There is a more effective, or at least less self-destructive, defense than violence.

Minoritized Group – Building a Sense of Self

The looming threat and pervasive impact of racism on one's children for an African American mother in the U.S. is heart-wrenchingly portrayed in Reynolds' poem "I WON'T PRETEND THAT SHAWN" where the speaker reports that his mother Shari "took her hands off him, / pressed them together, and // began to pray // that he wouldn't go to jail / that he wouldn't get Leticia pregnant // that he wouldn't die" (Reynolds 2017: 43). Here the reader is

afforded an insight into the dangers of growing up Black in a racist society in terms of the very real risk of incarceration, the high rate of teenage pregnancies, and the likelihood of a violent death. Not surprisingly, in the Black community survival has been deemed the ultimate resistance to white supremacy. The ghosts who visit Will on the way down could in a symbolic sense be read as the voices from past generations urging the living to honor their sacrifices. The famous quote from the playwright and author James Baldwin illustrates this imperative: “Our crown has already been bought and paid for. All we have to do is wear it” (qtd. in Ferro 1988: 35). Resisting oppression and racism by surviving and making the most out of a difficult situation could therefore be seen as a moral obligation that builds on the legacy of previous generations. In an interview, Reynolds touches upon the collective aspect when he discusses the function of the ghosts in his novel: “it’s about us, a community, thinking about those of our family members and our friends who we’ve already lost to this thing, and allow their haunting to be the thing that creates our psyche and our conscience” (Reynolds 2017). This aspect is also connected to the question at the end of Reynolds’ novel, what will the speaker do?

In both novels, the importance of the collective is thus emphasized and especially in terms of how interdependency can make or break a young person’s life chances. Will struggles with *The Rules* (Reynolds 2017: 39) and Xiomara feels the pressure of a patriarchal culture and the purity values of the Catholic church via her mother (Acevedo 2018: 148–149). Will has a strong bond with his older brother: “because he was my only / brother, and // already my favourite” (Reynolds 2017: 50) and we see their relationship in flashbacks over the course of the novel and in Will’s constant references to what Shawn has said and done (Reynolds 2017: 48, 74, 81, 98, 132 etc.). Again, what is left to the reader to determine is to what extent the collective will prevent Will from following his own path now that his brother is gone.

Already a passionate writer filling the notebook her brother has given her (Acevedo 2018: 41) with poems and observations, it is in the community at school that Xiomara grows as a writer. She participates in the poetry club at school thanks to the support from her English teacher Ms. Galiano (Acevedo 2018: 109) and her best friend who covers for her in Confirmation class. After going to an open mic night, she discovers that she has not only found friends, but also her voice: “And I know that I’m ready to slam. / That my poetry has become something I’m proud of. / The way the words say what I mean, / how they twist and turn language, / how they connect with people. / How they build community” (Acevedo 2018: 287). In short, in Acevedo’s novel we find a coming-of-age story in which a young girl from a minoritized group moves from introspection to connection with other people, in the process gaining admiration from the wider society and reconciliation with her parents. There is hope and closure for the reader at the end of Acevedo’s novel which can be important for young readers, especially in a time of increasing mental health

problems. A recent publication by the Swedish scholar Sofia Ahlberg, *Teaching literature in times of crisis* (2021) offers a wealth of learning activities that have been designed to take into consideration the increasingly demanding societal issues that students need to grapple with due to global warming and societal inequities.

Gender – The Male Gaze

In a classic example of the male gaze (Mulvey 1975), the speaker in *Long way down* describes his encounter with the female ghost in the following way: “[a]nd I was / walking my eyes / up her legs / the ruffle and fold / of her flower / dress, her / arms, her / neck, her / cheek, her / hair” (Reynolds 2017: 119). However, Will soon realizes that this is his childhood friend Dani: “This was Dani. Dani. / Standing in front of me” (Reynolds 2017: 139). It is an interesting choice by the author to present Dani as a sixteen-year-old albeit clad in the same flower dress that she wore when she was eight years old and killed in a drive-by-shooting. There is also a reference to what in another context could have been seen as a silent token of consent when “The girl smiled. / With her eyes” (Reynolds 2017: 133). Such subtle signals are of course uncertain since they may only exist in the interpreter’s mind. Further on, Dani accepts a cigarette, “slipping it between / shiny lips, / leaning forwards / for the light” (Reynolds 2017: 156). Here we see how the female character is reduced to an object of desire in a pose that we have seen in multiple iterations of Hollywood productions or advertisements, all designed to cater to the heterosexual male observer and the pleasure the beautiful woman evokes in him.

Another example of the male gaze is when the first ghost Buck, a friend of Shawn and a drug dealer, enters the elevator and Will admits that while it is awkward to be the object of someone staring (Reynolds 2018: 82) this is explained as what men do to women when they try to get a better look at them without drawing their attention. The speaker implies that this is the girls’ fault: “I’VE SEEN GIRLS // waiting at the bus stop / make men pitiful pieces / of putty, curling backwards, / stretching and straining / every muscle just to get / a glimpse of what Shawn / and a lot of men / around here call // the world” (Reynolds 2018: 83). The men engage in what Freud termed scopophilia which is “a controlling and curious gaze” (Mulvey 1975: 60). This means that the objectification of women is seen as an instinctual response for men when seeing female bodies which is problematic since it justifies a highly detrimental and denigrating practice.

However, Dani could also be read as a love interest produced by the heteronormative matrix (Butler 2006: 208) in which “a stable sex expressed through a stable gender (masculine expresses male, feminine expresses female) that is oppositionally and hierarchically defined through the compulsory practice of heterosexuality.” There are only a few other female characters in Reynolds’ novel, and they all adhere to the dictates of the matrix.

Shawn's girlfriend Leticia is first mentioned in the scene after the killing as an example of the screaming which only women do, according to the speaker: "moms / girlfriends / daughters" (Reynolds 2017: 15). Then we meet his mother, Shari, whose eczema is one of the reasons Shawn is killed because buying a special soap for her means venturing into the territory of the rivaling gang Dark Suns (Reynolds 2017: 59). In the description of his mother's skin affliction, Kristeva's notion of the abject comes into play: "Pick at the pus / bubbles and flaky // scales. // Curse the invisible / thing trying to eat // her" (Reynolds 2017: 27). In contrast to the common trope of poetic descriptions of women's skin as soft and smooth, Shari's skin is reptile-like and the affliction itself is personified as a predatory entity. Kristeva (1980: 93) argues that the abject is "death infecting life [...] something rejected from which one does not part," thus the connection between the mother's body and death seemingly seethes under the surface in the text. One reading could be that the mother's decrepit skin mirrors her failure as a mother to protect her oldest son from being killed. The implication being that she is quite harshly indicted by her only remaining son in this passage. Yet Kristeva (1980: 93) posits that "[a] wound with blood and pus, or the sickly, acrid smell of sweat, of decay does not *signify* death." Consequently, another reading could be that in a state of deepest loss, Shari is "at the border of [her] condition as a living being" (Kristeva 1980: 93). In this vein, we see her depicted with compassion: "sobbing / into her palms, which she peeled / away only to lift glass to mouth" (Reynolds 2017: 32). Later in the novel, we learn that she drinks, which of course detracts from the apparent innocence and warmth in this earlier description. His mother's grief is nonetheless kept at arm's length since it must not deter Will from his plan to effect revenge as he exits the apartment armed with a gun.

Turning now to *The poet X*, the representation of Xiomara's brother Xavier initially enlists negative stereotypes about feminine gay boys: "My brother was birthed a soft whistle: / quiet, barely stirring the air, a gentle sound." (Acevedo 2018: 45). Another example is when the speaker expresses her disappointment in her brother: "This love and distaste I feel for him / He's older . . . / and a guy, but never defends me" (Acevedo 54). In Latin American machismo, gay men are afforded lower status in the hierarchy because of their challenge to hegemonic masculinity, and this is something that Xiomara returns to when Xavier/Twin tells her to stop defending him: "I only know I've always wanted to keep him safe, / but this makes him a target" (Acevedo 2018: 176). This ambivalence is expressed in the trope of violence against queer characters, and also in the representation of the oppressive Catholic church and subsequently in how Xiomara is convinced that a revelation of Xavier's sexual orientation to their mother would destroy her positive view of him. In Reynolds' book there is similarly an implicit negative reference to being perceived as gay: "his mom made him take / gymnastics when he was a kid, and / when you wear tights and know how / to do cartwheels it might

be a good idea / to also know how to defend yourself' (Reynolds 2017: 55). Even though this depiction could seem innocuous at a surface level, it is in fact an example of the type of microaggressions constantly inflicted on members of the LGBTQ+ community. By normalizing this practice, the status quo is left unquestioned which could be seen as problematic.

To sum up, in Acevedo's novel there is a focus on growth and introspection without glossing over real struggles in an Afro-Latina girl's life. Reynolds' novel covers the pressing issue of gun violence and implicates the reader in the ethical dilemma. Reynolds also relies on the suspension of disbelief with the inclusion of ghosts.⁶ In both novels, there is room for individual agency even if there is also a strong emphasis on belonging and collective support, both of which can be either edifying or destructive. The depiction of gender roles and sexual orientation could serve as productive basis for discussion in the EFL classroom. I would argue that the books' stances regarding gender roles and LGBTQ+ at first appear to be inclusive, but on second consideration it is possible that there are ideological conflicts between characters and the implied author. Using feminist or queer concepts such as the male gaze and gay tropes in literary texts can equip students to apply critical thinking skills to other parts of life in a society where our world view may become skewed due to powerful social media algorithms.

Pedagogical Implications

As stated in the introduction, I seek to provide in-service teachers with a concrete takeaway in the form of a teaching unit based on the primary texts in order to somewhat bridge what is often called the theory – practice divide. Upper secondary teachers rarely have enough time for curriculum design, and I would like to illustrate how literary analysis using critical lenses can enrich the work that educators do in the language classroom. In this section, I will address the classic pedagogical questions when designing a reading project based on Acevedo's and Reynolds' verse novels geared towards the EFL classroom, more specifically English 5 (roughly equivalent to sophomore year in high school).⁷

⁶ Given the ghosts in the elevator, it is interesting that Kristeva (1980) talks about how "[t]he phobic has no other object than the abject [...] with a hallucinatory, ghostly glimmer" (p. 94). Since Will's encounters with the ghosts are what forces him to confront painful memories and stories from the past, these hallucinations could be read as an embodiment of his fear of death and of committing similar mistakes as those made by his next of kin.

⁷ There is a Reading group guide on the publisher's website for *Long way down* created by Amy Jurskis, English Department Chair at Oxbridge Academy in Florida:

<https://www.simonandschuster.com/books/Long-Way-Down/Jason-Reynolds/9781481438261>.

Likewise for Acevedo's novel there is an Educators' guide created by Amanda Torres: [TG-9780062662804.pdf \(rackcdn.com\)](https://www.rackcdn.com/pdf/TG-9780062662804.pdf).

The What and Who Questions

Regarding text selection criteria for the EFL classroom, it is my contention that Swedish students may benefit from gaining access to critical lenses and diverse voices. Since English 5 is a course that all Swedish high school students take, a teaching unit like the one outlined here could set the tone for how to conduct literary studies in the EFL classroom, and help students develop transferable analytical skills. These primary texts in particular might enable students to better understand how institutionalized racism permeates media products from the United States in very specific ways due to the lingering societal impact of enslavement (Delgado et al. 2017). To implement the fourth goal from the CR curriculum as stated by Yosso (2002: 98) which is about validating the experiences of marginalized groups, the introduction of counternarratives such as African American and Afro-Latina literature in the language classroom can be an auspicious starting point. Dehart et al. (2022: 29) propose that “verse novels can be taught as spaces where frequently marginalized voices and languages (e.g., AAVE, translanguaging) can be resonant [...]” The decision to include diverse voices also speaks to the relevance for students in the 21st century. Many students will know about the Black Lives Matter movement and the negative view on immigration from Latin-America in American politics and Conservative media, but they may not be familiar with the historical background. Regarding the topics that these novels broach, Dehart et al. (2022: 29) point out that “[m]any contemporary verse novels also face difficult sociopolitical issues head-on: police violence, the carceral system, racism, immigration, cultural identity, and sexuality.” These are issues which students no doubt encounter in media and/or combat in their private lives, thus potentially highly relevant. In fact, using young adult novels that can be described as “intense and disturbing” (Ivey and Johnston 2018: 143) has been found to lead to higher student engagement in reading among eighth-grade students.

Following from Reynolds’ proposition, novels in verse can be seen as inviting the reader into the text since there is a lower threshold as far as word quantity is concerned. What is more, Macgregor (2022: 1) suggests that “[n]ovels in verse can be a revelation to readers. Connected poems tell the whole story while also playing with the format. Often character-driven and addressing emotional topics, these books invite readers to savor language while delving into moving and innovative narratives [...] Verse novels may also engage readers who shy away from prose novels.” In addition, poetry can be a genre in which the reader gains direct access to the speaker’s thoughts and emotions which allows a view of the depicted world from a different perspective and strengthens the effect of the counternarrative. This unfiltered relationship “can create even stronger connections for readers” (Baron qtd. in Macgregor 2022: 2). Adolescent readers may find expressions of strong emotions validating of their own experience of life in the sense that it may feel as an involuntary roller coaster ride. Likewise encountering narrative

representation of various difficult issues can be reassuring as the reader realizes that they are not alone in their struggle.

In view of the goal to offer multiple means of representation in UDL (CAST), it can be beneficial for students to be able to choose the format of the novel. Both books chosen for this teaching unit have been published as audiobooks, and Reynolds' book is also available as a graphic novel illustrated by Danica Novgorodoff. Regardless, not all students will embrace the task to read a novel in a foreign language. In order to increase student ownership of the reading project, they can be given a choice between two books. The charisma of the chosen authors may certainly help as well in the introduction of the teaching unit. For continued engagement, the structure of a Critical Literature Circle (Thein et al. 2011) might help sustain reading engagement over the course of the reading project. The extrinsic motivation due to the social contract among group members could then further incentivize reading. If everybody else has done the reading, not being up to speed will have repercussions. For the whole class work, students who do not fulfill the reading requirement can still participate in discussions since there will be supplementary texts and activities not directly taken from the two novels.

The Why Question

In curriculum design constructive alignment entails that “the outcomes govern how teaching and learning activities should be designed so that students, in the assessment, can show to what extent they have achieved the outcomes” (Elmgren and Henriksson 2018: 189). Another concept for this idea is backward design which is more commonly used in the teaching community. An important caveat is that this is not about teaching to the test but rather about “[t]houghtfully releasing layers of content to students so they can build on their learning and move toward the intended outcomes is an approach that elevates the impact of the curriculum” (Davis et al. 2021: 438). Conveying an obvious sense of progression and transparent grading practices may help build a positive learning community in class. Backward design can also serve as an instrument for systematic course improvement (Davis et al. 2021: 445).

In line with backward design, the why of a teaching unit needs to be established, which for a Swedish teacher means turning to curricular documents. Apart from the overarching goals in the *Curriculum* regarding competences needed in a multicultural society and for democratic citizenship, the National Agency for Education also specifies learning outcomes in the Syllabus. In the core content for the English subject the following outcomes apply to the reading project in the current study: “opinions, thoughts, and experiences but also relationships and ethical issues [...] current events, social and cultural phenomena and contexts as well as beliefs and values in different contexts and regions where English is used [...] songs and poems” (Natl. Ag.

f. Ed. “Syllabus” 2022: 2). Hence it is well within the purview of the learning objectives to include verse novels written by minoritized authors, and it is in fact an important function of schooling as Davis (2007: 210) argues that “[s]chools function as laboratories for teaching students how to act and interact with people of other races – training for the real world.”⁸ Perhaps needless to say, talking about racism with students can be a fraught endeavor that educators may be fearful to undertake. Using an established approach such as CR curriculum can be helpful in how to frame issues and how to handle various reactions in the classroom.

The How Question

In this section, I will describe my vision for the first part of a teaching unit more in detail and then provide an outline of the latter part in a table for easy access for practicing teachers. Naturally, all suggestions should be adjusted to suit various student populations and the preferences and teaching style of the instructor.

To intentionally set the stage for engagement, I would introduce the teaching unit by projecting ambient media (jazz music playing; a fireplace on the screen when the students enter the classroom). This set up would be a recurring feature of the unit with the specific purpose to make students feel that they belong in the classroom and that reading is an activity that is pleasurable and important. As a warmer activity in the first session, I would show the YouTube clip with Reynolds talking about pit bulls and puppies and ask students in a turn-and-talk activity to discuss what might make them interested to read a novel and to what extent the format of a book might offer various advantages. The warm-up would meet the learning objective in the English 5 Syllabus under the heading of reception: “Spoken English that is [...] expository, [...] argumentative” (Natl. Ag. f. Ed. 2022). When introducing the genre of verse novels, I would play YouTube clips with Acevedo and Reynolds reading the first part of their books. The next step would entail students working in base groups with multiple perspectives which would aim towards the goals in the *Curriculum* that specify that “Students should train their critical thinking skills, evaluate information with consideration of specific circumstances, and ponder the consequences of different alternatives” (Natl. Ag. f. Ed. 2022). We would start by looking at a picture with an optical illusion and discuss the value of adopting an open mindset (Beach et al. 2016: 142). In their groups, students would read and analyze the first poem from each book using Deborah Appleman’s literary theory cards (2015: Appendices Activity 6) and take detailed notes. The theory cards give a basic outline of each literary theory and an essential question to ask when analyzing the text. Also included on the cards are critical assumptions, and what to do when analyzing literature from this perspective.

⁸ Teachers who would like some practical advice will find this in Davis’ article (2007: 211-13), namely 12 steps to take when discussing race in the classroom.

Once students have finished the analysis, they will move on to the jigsaw activity where each base group member presents their analysis from the theoretical perspective they were given to a new group. This group activity in two parts would be geared toward helping students develop “strategies to contribute to and actively participate in discussions” (Natl. Ag. f. Ed. “Syllabus”) since the base group would work as a team to provide all members with unique information to convey to the jigsaw group. It can be helpful for introverted students to act as reporter of what their team has said rather than having to express their own personal take on an issue. As an exit ticket I would ask students which of the novels they would like to read and in which format so that I could divide them into groups for the upcoming lesson. Again, giving students choice, even just between two alternatives, may raise motivation and engender a sense of ownership of the learning.

Lesson 2 would start with America’s first Junior Poet Laureate Amanda Gorman’s (2021) TED talk “Using your voice is a political choice.” This warmer activity would both relate to the learning goals under the heading reception, as referenced above, and the aim in the *Curriculum* concerning the ethical perspective regarding “students’ ability to take a stand and act in responsible ways” (Natl. Ag. f. Ed. 2022). In an effort to implement the international perspective mentioned in the *Curriculum* and the goal in the Syllabus to include “current events, social and cultural phenomena and living conditions as well as norms and values in different contexts and areas in the Anglophone world” (Natl. Ag. f. Ed. 2022), we would talk about CRT and watch a news segment that explains why it has caused such a controversy in the U.S. We would also discuss the Black Lives Matter movement, the 1619 project, and the importance of counterstories. The last item on the agenda for the second lesson would be to organize Critical Literature Circles (Thein et al. 2011; Chisholm and Cook 2021) and introduce the group roles modified by Thein et al. (2011: 22): “problem poser, perspective taker, difference locator, stereotype tracker, and critical lens wearer.” This is an adaptation of the original group roles which were devised by Harvey Daniels (2002) and the aim is to counteract some of the problematic aspects of literature circles, such as the power dynamic between students and the risk of confirmation bias (Thein et al. 2011: 15). The groups would start by setting expectations and then organizing the reading schedule and the rotation of roles. A suggested range of pages for each week is included in the table below.

The Critical Literature Circles would continue for the duration of the teaching unit, approximately seven weeks. In weeks 2-6 the students would conduct a Critical Literature Circle meeting for about 20 minutes once a week. The actual discussions would begin in Lesson 3. I would have students prepare discussion topics themselves according to the group roles, but some educators might want to also discuss themes in class or do close reading activities, so I have included a column for that purpose in the table below. The remaining time would be spent on in-class reading and working with

supplementary texts using a range of analytic methods and graphic organizers to offer students multiple means of engagement in accordance with UDL (CAST). I have included more supplementary texts than can be fitted into each lesson so that there will be a range of texts to choose from. The unit could conclude with a summative assessment task in the form of an oral exam or perhaps in the form of a written assignment in week 7. I have constructed four options for the written task. Should the teacher want to do a less extensive assessment all the while preventing the use of A.I. such as Chat GTP, the one pager done in Lesson 6 could suffice for that purpose. Students could also present their one pagers in a jigsaw activity.

Table 1 Overview of lesson 3-6

Learning Objectives	Themes from the Verse Novel	Warmer Activity	Supplementary Text(s)	Learning Activities
<p>CR Curriculum Tenet 2 “challenge dominant social and cultural assumptions” and Tenet 3 “direct the formal curriculum towards goals of social justice” (Yosso 2002: 98)</p> <p>Ability to “adapt communication based on aim, recipient, and context” (Natl. Ag. f. Ed. 2022 “Syllabus English 5”)</p>	<p>Lesson 3</p> <p><i>Long way down</i> pp. 1-80</p> <p><i>The poet X</i> pp. 3-89</p> <p>Violence – Defense and Revenge</p> <p><i>Long way down:</i> “THE RULES” pp. 36-39</p> <p><i>The poet X:</i> “Names” pp. 7-8; “After” pp. 52-53</p>	<p>Clint Smith “The danger of silence” (2014) https://www.youtube.com/watch?v=NiKtZgImdlY</p>	<p>“How do you raise a black child?” (2015) by Cortney Lamar Charleston https://www.youtube.com/watch?v=ZhjCzd7QETc</p> <p>“The song of the feet” (2002) by Nikki Giovanni https://www.poetryfoundation.org/poems/90182/the-song-of-the-feet</p> <p>“Strange fruit” (1939) performed by Billie Holliday https://www.youtube.com/watch?v=Web007rzSOI</p> <p>“The rose that grew from concrete” (1989) by Tupac Shakur https://allpoetry.com/The-Rose-That-Grew-From-Concrete</p>	<p>Critical Literature Circle 20 minutes</p> <p>Social Justice – Create posters for a sit-in against gang violence or sexism</p>

<p>“The teaching should be conducted using democratic methods and develop students’ willingness and ability to take responsibility and actively participate in society” (Natl. Ag. f. Ed. 2022 Curriculum)</p>				
<p>CR Curriculum Tenet 1 “acknowledge the central and intersecting roles of racism, sexism, classism” (Yosso 2002: 98) “All tendencies to discriminate or harass shall be actively counteracted.” (Natl. Ag. f. Ed. 2022 Curriculum)</p>	<p>Lesson 4 <i>Long way down</i> pp. 81-161 <i>The poet X</i> pp. 90-178 Minoritized Group – Building a Sense of Self <i>Long way down:</i> “I WON’T PRETEND THAT SHAWN” p. 43; “NOW THE COLOGNE” p. 50</p>		<p>“Immigrants (We get the job done)” the Hamilton Mixtape by K’naan featuring Residente, Riz MC & Snow Tha Product https://www.youtube.com/watch?v=6_35a7sn6ds “Harlem” (1951) by Langston Hughes https://www.poetryfoundation.org/poems/46548/harlem “Home” by Warsan Shire⁹ https://www.youtube.com/watch?v=AwHSeppd5fE&t=47sire- YouTube</p>	<p>Critical Literature Circle 20 minutes Apply CRT questions How is racism perpetuated? How can White privilege be dismantled? How does this text rely on the knowledge and experience of people of color? How can using this critical lens lead to social justice? (Martin 2014: 246) Present to class in the form of a concept map</p>

⁹ I recommend that you only use Shire’s poem if you know that you do not have refugee students with traumatic experiences in the class, or, at least include a content warning.

	<p><i>The poet X</i>: “Final Draft of Assignment 2 (What I Actually Turn In)” p. 127; “Rough Draft of Assignment 3– Describe someone you consider misunderstood by society” p. 179</p>			
<p>CR Curriculum Tenet 5 “utilize interdisciplinary methods” (Yosso 2002: 98)</p> <p>“Nobody in school should be discriminated against on the basis of gender, ethnicity, religion or faith, non-conforming gender identity or expression, sexual orientation, age or neuro-divergence (Natl. Ag. f. Ed. 2022: 1 Curriculum)</p>	<p>Lesson 5</p> <p><i>Long way down</i> pp. 162-241</p> <p><i>The poet X</i> pp. 179-267</p> <p>Gender – Human rights, the construction of gender</p> <p><i>Long way down</i>: “PEOPLE SAID RIGGS” p. 55; “I’VE SEEN GIRLS” p. 83; “SHE CHECKED TO MAKE SURE” p. 119</p> <p><i>The poet X</i>:</p>	<p>“Open your eyes (Pink or Blue)” by Hollie McNish, directed by Jake Dypka https://instituteofmums.com/2017/07/28/pink-or-blue-hollie-mcnish-shines-a-light-on-gender-inequality/</p>	<p>“History reconsidered” (2016) by Clint Smith https://www.youtube.com/watch?v=EVowYqRAJE Queen Latifa featuring Monie Love “Ladies first” (1989) https://www.youtube.com/watch?v=8Qimg_q7LbQ “Still I rise” (1978) by Maya Angelou https://www.poetryfoundation.org/poems/46446/still-i-rise</p>	<p>Critical Literature Circle 20 minutes</p> <p>Poetry Speed Dating - Students choose one poem from the novel and recite it to each other in pairs three times. They can also discuss different questions taken from Pugh and Johnson’s book (see below) for the three rounds to keep engagement high</p>

	<p>“Okay?” p. 54; “Scrapping” p. 175; “In Front of My Locker” pp. 218-220</p>		<p>“The ballad to Rudolph Reed” (1960) by Gwendolyn Brooks https://www.poetryfoundation.org/poems/43320/the-ballad-of-rudolph-reed</p>	<p>Apply Gender and Feminist questions to a poem from the novel. Choose three of the following questions:</p> <p>How are women and men represented differently in the text, and what cultural values are characterized as female or male? How are women’s lives depicted within the text’s historical framework? Do female characters accede to or subvert their historical era’s construction of femininity? Which qualities are associated with female protagonists, which qualities are associated with female antagonists, and how do these structures of character complicate the text’s depiction of women?</p>
--	--	--	---	---

				Describe how the characters perform their gender roles. Which characters perform these roles successfully and which unsuccessfully? How is masculinity constructed in the text? Which male characters successfully perform masculinity, and which fail to do so? (Pugh and Johnson 2014: 243)
CR Curriculum Tenet 2 “challenge dominant social and cultural assumptions” (Yosso 2002: 98)	Lesson 6 <i>Long way down</i> pp. 241-322 <i>The poet X</i> pp. 268-357 “Sexuality, consent, and relationships” (Nat'l. Ag. f. Ed. 2022 <i>Curriculum</i>) <i>Long way down</i> : “I WON’T FRONT” p. 132; “FROM WHERE?” p. 133; “MY MOTHER TOLD ME TWO STORIES ABOUT UNCLE MARK” p. 172 <i>The poet X</i> :	Taylor Swift “You need to calm down” (2019) https://www.youtube.com/watch?v=Dkk9gvTmCXY Pop culture references explained by <i>Insider</i> : https://www.youtube.com/watch?v=r7ccglnIE_c	“Trojan” (2018) by Jericho Brown https://www.poetryfoundation.org/poetrymagazine/poems/147884/trojan “Dreaming of Lesbos” (2002) by Tatiana de la Tierra https://www.poetryfoundation.org/poems/147272/dreaming-of-lesbos “Look at her now” (2019) by Selena Gomez https://www.youtube.com/watch?v=8u_64S7pII “Quarterback” (2014) by Kira Isabella https://www.youtube.com/watch?v=tUQ2ltrdkTw	Critical Literature Circle 20 minutes Scenario Discussion from GLSEN https://www.glsen.org/activity/i-was-just-kidding Create a One Pager as designed by Betsy Potash: https://www.teachwriting.org/612th/2018/5/18/one-pagers-as-a-response-to-literature

<p>“The school should ensure that students repeatedly in their education get to grapple with questions about sexuality, consent, and relationships. [...] structures of power connected to gender and honor related violence and oppression should be subject to critical review” (Natl. Ag. f. Ed. <i>Curriculum</i>)</p>	<p>“More about Twin” p. 45; “What We Don’t Say” p. 176; “Gay” p. 177: “In Aman’s Arms” pp. 323-325; “And I Also Know” p. 326; “Stronger” pp. 342-343</p>			<p>The instructions for the different parts of the template can be modified to align with a focus on “sexuality, consent, and relationships” (Natl. Ag. f. Ed. 2022 <i>Curriculum</i>)</p> <p>Preparation for the exam Peer-review of drafts, if using the WA-option</p>
	<p>Lesson 7</p>			<p>Summative Assessment Oral Exam or Written Assignment</p>

Since the teaching unit includes Critical Literature Circles, students will have practiced their communicative and analytical skills throughout. According to backward design, a summative assessment in week 7 would then ideally consist of an oral exam that tests such skills, for instance in the form of a Socratic Seminar (National Paideia Center). There could be one overarching essential question that the group decides (e.g., how do you build a sense of self) and three questions formulated by each student so that they can discuss what feels meaningful and interesting to them.¹⁰ In the interest of multiple means of expression as proposed by UDL (CAST), another option could be to offer students to demonstrate their learning in a way that also rewards students who prefer writing. As mentioned earlier, the most straightforward idea from a time-management stance would be to have the one pager in Lesson 6 serve as graded task, but students might also be invited to choose among four alternatives. I would suggest having a creative writing task, a mock-TED talk, a blog post, and a graphic organizer to accommodate for each student’s strengths. Keeping the important goal in CR curriculum to have agency and social justice front of mind, it would be advisable to include the local community in the assessment task. Students could be asked to organize

¹⁰ For more information about essential questions, see McTighe, Jay., and Wiggins, Grant P. (2013), *Essential questions opening doors to student understanding*. Alexandria: ASCD.

a public event, a film clip or a webpage where their work could be presented in a creative and engaging way, the aim being to raise awareness of topical issues brought up in the verse novels.

Conclusion

In this article I have argued that Acevedo's and Reynolds' verse novels can serve as a gateway into literature for not-yet readers but also as powerful counternarratives. The first aspect concerns how poetry with its condensed meaning is quick to read yet leaves multiple gaps to be filled by the reader. Due to such indeterminacies, students can engage in a genuine dialogue about different interpretations and reactions to the poem in question. Following from Reynolds' proposition, novels in verse can be seen as inviting the reader into the text since there are fewer words on the page. What is more, poetry is meant to be read aloud. Students who choose the audiobook format will subsequently hear the rhythm and the sounds of the words in a way that can add to the aesthetic experience, but this format also serves to improve listening comprehension skills in the EFL classroom. In today's digital society, most students will be familiar with intersecting modalities and some students may prefer to read the graphic novel version, when it is an option. If educators are willing to value these multiliteracy skills in the classroom, students in turn may be more prone to take an interest. Offering students a range of formats is supported in the UDL principle of multiple means of representation which is key for accessibility (CAST).

Regarding the function of counternarratives, in an increasingly polarized world students need to learn critical reading skills to counteract confirmation bias and gain the ability to break out of echo chambers. Gorman claims that for her, poetry is always political. She seeks to honor her ancestors whose resistance to oppression paved the way for Gorman to reach her potential. In a Swedish context, text selection implies political choices because introducing counternarratives into the literature classroom challenges the status quo of using mostly Eurocentric and canonical texts in the EFL classroom. In alignment with CRT, I have argued for the introduction of diverse voices to the EFL context. Hopefully, Swedish students may find verse novels by contemporary authors writing about compelling issues relevant and meaningful to read or listen to. Furthermore, I have conducted a comparative analysis of a few themes in the novels and outlined a teaching unit based on critical race pedagogy and UDL, parts of which in-service teachers may find inspiring to try in their classrooms. For future research, it would be interesting to expand the scope of the investigation by bringing in other recent YA verse novels, such as *Apple: Skin to the Core* (2020) by Eric Gansworth, *The Black Flamingo* (2019) by Dean Atta, and *Ordinary Hazards* (2019) by Nikki Grimes. Instead of having only two novels to choose from in the reading project, students could make their selection from a list of five, thus optimizing the chance that they will find one that speaks to them.

References

- Acevedo, Elizabeth (2018), *The poet X*. New York: HarperCollins.
- Acevedo, Elizabeth (2018), PBS Newshour. “This poet wants brown girls to know they’re worthy of being the hero and the author”, uploaded 9 Mar. 2018. <https://www.youtube.com/watch?v=2Bz0mjIL1q4>. Accessed 29 June 2023.
- Acevedo, Elizabeth (2019), *The poet X* audiobook, the first 23 pages, performed by the author. #EpicReads, HarperCollins. <https://www.youtube.com/watch?v=oBHGtzOhOwU>. Accessed 19 June 2023.
- Ahlberg, Sofia (2021), *Teaching literature in times of crisis*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Appleman, Deborah (2015), *Critical encounters in secondary English: teaching literary theory to adolescents*. Third edition. New York: Teachers College Press.
- Beach, Richard et al. (2016), *Teaching literature to adolescents*. Third edition. New York: Routledge.
- Bernard, Patrick. S. (2019), “A ‘cipher language’: Thomas W. Talley and call-and-response during the Harlem renaissance”, *African American review*, 52 (2), 121–142.
- Borsheim-Black, Carlin, and Sarigianides, Sophia Tatiana (2019), *Letting go of literary whiteness: antiracist literature instruction for white students*. New York: Teachers College Press.
- Butler, Judith (2006), *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Chisholm, James S., and Cook, Mike P. (2021), “Examining readers’ critical literature circle discussions of looking for Alaska”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 65 (2), 119–128.
- Davis, Jonathan Ryan (2007), “Making a difference: how teachers can positively affect racial identity and acceptance in America”, *Social Studies*, 98 (5), 209–216.
- Davis, Nicole L. et al. (2021), “Enhancing online courses by utilizing ‘backward design’”, *Journal of teaching in travel & tourism*, 21 (4), 437–446.
- Delgado, Richard et al. (2017), *Critical race theory: an introduction*. Third edition. New York: New York University Press.
- Dehart, Jason D. et al. (2022), “Verse novels as transitional and identity-forming spaces for young adolescents”, *Voices from the middle*, 30 (1), 29–32.
- Donkor, Crystal S. (2023), “Songs of reunion: ‘information wanted’ advertisements, Minnie’s sacrifice, and the call-and-response tradition”, *African American review*, 56 (1-2), 57–71.
- Dweck, Carol S. (2017), *Mindset: changing the way you think to fulfil your potential*. Revised edition. London: Robinson.
- Elmgren, Maja, and Henriksson, Ann-Sofie (2018), *Academic teaching*, Lund: Studentlitteratur.
- Ferro, Robert. (1988), “Wearing Mr. Baldwin’s crown”, *The New York Times*, 10 Jan. <https://www.nytimes.com/1988/01/10/books/1-wearing-james-baldwi-n-s-crown-156188.html>. Accessed 30 June 2023.

- Foucault, Michel (1991), *Discipline and punish: the birth of the prison*. Harmondsworth: Penguin.
- Garcia, Antero (2013), *Critical foundations in young adult literature: challenging genres*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Gorman, Amanda (2021), "Using your voice is a political choice". TED Talk, uploaded 20 Jan. 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=zaZBgqfEa1E>.
- Ivey, Gay, and Johnston, Peter (2018), "Engaging disturbing books", *Journal of adolescent & adult literacy*, 62 (2), 143–150.
- Johnson, Lamar (2018), "Where do we go from here? Toward a critical race English education", *Research in the teaching of English*, 53 (2), 102–124.
- Kristeva, Julia (1980), "Approaching abjection", in Mittman, Asa Simon, and Hensel, Marcus (eds.) (2020), *Classic readings on monster theory*. Leeds: Arc Humanities Press, 91–100.
- Ladson-Billings, Gloria (2009), "Who you callin' nappy-headed?" A critical race theory look at the construction of black women", *Race ethnicity and education*, 12 (1), 87–99.
- Ladson-Billings, Gloria (2014), "Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. the remix", *Harvard educational review*, 84 (1), 74–84.
- Martin, Jennifer (2014), "Critical race theory, hip hop, and Huck Finn: narrative inquiry in a high school English classroom", *The Urban Review*, 46 (2), 244–267.
- McTighe, Jay, and Wiggins, Grant P. (2013), *Essential questions opening doors to student understanding*. Alexandria: ASCD.
- Mullins, Matthew (2016), "Counter-counterstorytelling: rereading critical race theory in Percival Everett's *Assumption*", *Callaloo*, 39 (2), 457–472.
- Mueller, Jennifer C. (2013), "Tracing family, teaching race: critical race pedagogy in the millennial sociology classroom", *Teaching sociology*, 41 (2), 172–187.
- National Agency for Education (2019), PISA 2018: 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap. *Internationella studier* 487. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2019/pisa-2018.-15-aringars-kunskaper-i-lasforstaelse-matematik-och-naturvetenskap>. Accessed 19 June 2023.
- National Agency for Education (2022), *Curriculum for the upper secondary school*, and "Syllabus for the English subject". <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gyll-for-gymnasieskolan>. Accessed 28 June 2023.
- National Paideia Center in the United States. "Paideia Socratic seminar", <https://www.paideia.org/our-approach/paideia-seminar/index>. Accessed 28 June 2023.
- Pugh, Tison, and Johnson, Margaret E. (2014), *Literary studies: a practical guide*. London: Routledge.
- Reynolds, Jason (2016), PBS Newshour. "How poetry can help kids turn a fear of literature into love". <https://www.youtube.com/watch?v=FsQNaSLziGI>. Accessed 14 June 2023.

- Reynolds, Jason (2017), "In 'Long way down,' the ghosts of gun violence chill a plan for revenge", by David Green, 30 Oct. <https://www.npr.org/2017/10/30/560286304/in-long-way-down-the-ghosts-of-gun-violence-chill-a-plan-for-revenge>. Accessed 30 June 2023.
- Reynolds, Jason (2018), *Long way down*. London: Faber & Faber.
- Reynolds, Jason (2018), the author reads the first eight pages of his novel *Long way down*. Uploaded by the publisher Faber & Faber. <https://www.youtube.com/watch?v=iF5MRMtpEeI>. Accessed 19 June 2023.
- Reynolds, Jason (2020), the author reads the first pages of the graphic novel adaptation of *Long way down*, uploaded by BookTrust. <https://www.youtube.com/watch?v=7eFLbAvuDmk>. Accessed 28 June 2023.
- Reynolds, Jason (2020), the author discusses the end of *Long way down*, uploaded by Elizabeth Marini <https://www.youtube.com/watch?v=tIz38VDVv3M>. Accessed 29 June 2023.
- Sheth, Manali J. et al. (2022), "'School's a lie': toward critical race intersectional pedagogy for youth intellectual activism in policy partnerships", *Educational policy*, 36 (1), 100–141.
- Swedish Police. Statistics of shootings. <https://polisen.se/om-polisen/polisens-arbete/sprangningar-och-skjutningar/>. Accessed 9 Aug. 2023.
- Thein, Amanda Haertling et al. (2011), "Problematizing literature circles as forums for discussion of multicultural and political texts", *Journal of adolescent & adult literacy*, 55 (1), 15–24.
- UDL. Universal Design for Learning. Center for Applied Special Technology: CAST. <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>. Accessed 1 Sept. 2023.
- Wilkerson, Isabel (2020A), "The Oprah conversation: caste", 9 Oct. 2020. Apple TV+.
- Wilkerson, Isabel (2020B), *Caste: the lies that divide us*. London: Allen Lane.
- Wolfe, Paula, and Kleijwegt, Danielle (2012), "Interpreting graphic versions of Shakespearean plays", *The English journal*, 101 (5), 30–36.
- Yosso, Tara J. (2002), "Toward a critical race curriculum", *Equity & excellence in education*, 35 (2), 93–107.
- Zamudio, Margaret et al. (2011), *Critical race theory matters: education and ideology*. New York: Routledge.

‘When a daughter submits to her father’s will’: Teaching Taboo Topics with Jennie Melamed’s *Gather the Daughters*

Malin Alkestrand

Imagine a desolate, pre-industrial island ruled by powerful men called the wanderers, viewed as God’s vehicles on Earth. Imagine a religion that teaches obedience, that father’s rapes of their daughters are holy, and that girls must get married the summer after they get their first period. Add four adolescent girls who struggle to survive and find ways to escape from the rapes and the fate of becoming oppressed adolescent mothers and wives. Jennie Melamed’s Young Adult (YA) dystopian¹ debut novel *Gather the Daughters* (first published in 2017) depicts this extremely patriarchal² and aetonormative³ society. It highlights taboo topics, such as rape⁴, incest⁵, patriarchal violence, suicide, mental illness, and even the murder of girls and women who question the religious teachings. Melamed is a psychiatric nurse practitioner specialised in working with traumatised children (Amazon), and sexual trauma is a central topic throughout *Gather the Daughters*. The novel clarifies how incest and patriarchal violence damage girls and women.

The religious’ teachings of the island are summarised by the male priest as follows:

¹ YA dystopias portray contemporary or future societies in which democracy and human rights have failed, and young characters stand up against oppressive institutions and individuals.

For extensive discussions of defining characteristics of the genre, see Basu, Broad, and Hintz 2014 and Day, Green-Barteet, and Montz 2016.

² Geraldine Moane defines patriarchy as a society where “almost all of the major systems of society [...] which are hierarchically organized are male dominated” (Moane 2011: 28).

³ Aetonormativity refers to how children and adolescents are viewed as non-normative, whereas adults are seen as normative. This is the case both in contemporary societies and in most children’s and YA literature. Maria Nikolajeva clarifies that aetonormativity is based on a rhetoric about the need to protect children from harm and certain aspects of life (Nikolajeva 2009: 16). While there is an obvious need for this type of consideration, adults often use this rhetoric as an excuse to limit, abuse, and even oppress the young.

⁴ Merriam Webster defines rape as “unlawful sexual activity and usually sexual intercourse carried out forcibly or under threat of injury against a person’s will or with a person who is beneath a certain age or incapable of valid consent because of mental illness, mental deficiency, intoxication, unconsciousness, or deception” (Merriam Webster 2023: “Rape”).

⁵ Incest refers to “sexual intercourse between persons so closely related that they are forbidden by law to marry” and “the statutory crime of such a relationship” (Merriam Webster 2023: “Incest”).

When a daughter submits to her father's will, when a wife submits to her husband, when a woman is a helper to a man, we are worshipping the ancestors and their vision. (Melamed 2018: 24)⁶

Thus, the island girls and women are used and abused for the sake of males' desire. They do not have a choice as to what kind of life they want to live. Instead, they are destined to become wives and mothers until the wanderers tell them to take the final, poisonous draft (13, 83). Whereas the society is viewed as a utopia by the male founders and the current wanderers, for the girls and women it is a dystopian, patriarchal nightmare. Consequently, the novel uses this alternative society to explore girls and women's oppression in contemporary societies via an extreme version of patriarchy. This technique is similar to, for example, Margaret Atwood's depiction of Gilead in *The Handmaid's Tale* (1985), which is an important proto-text for the YA dystopian genre (Alkestrand 2021: 22).

Melamed's novel questions the very foundations of patriarchy through four adolescent girl focalisers who are not prepared to accept the religious teachings. It illustrates different paths of resistance to gender- and age-based oppression, which intersect⁷ with each other. Being a young girl, specifically, makes the daughters even more at risk of incestual rape and patriarchal violence than both the island boys, due to their female bodies, and the adult females, because of their status as children who are expected to obey their parents.⁸

YA dystopian texts have an educational potential based on their ability to first create allegorical similarities to oppression in contemporary societies, and then use hyperbolic depictions to make these oppressions stand out as clearer (Alkestrand 2021: 19–20). This distancing effect of the genre can help both students and teachers view issues in their own world from a distance, and in that way make them more distinct. *Gather the Daughters* exemplifies this, by depicting a hyperbolically patriarchal and aetnonormative society that justifies incestual rape and patriarchal violence to an extent that is uncommon in contemporary societies. Simultaneously, it is inspired by the presence of these practices in reality. Thus, it combines allegory and hyperbole to highlight these taboo topics.

The article's aim is to explore YA dystopian literature's educational potential to teach taboo topics, here incestual rape and patriarchal violence, in

⁶ Only the page numbers will be mentioned in the references to Melamed's novel from now on.

⁷ I use an intersectional approach to oppression, which argues that different types of power positions and oppression are related to each other. When gender intersects with, for instance, age, this means that gender-related and age-related oppression affect each other and create a type of oppression that is more than the sum of the two. For a discussion of intersectionality, see Lykke 2005.

⁸ Melamed's novel focuses on the consequences of rape and patriarchal violence directed at girls and women, but I want to underline that everyone can suffer from this in reality.

upper-secondary school by using *Gather the Daughters* as an example. My research questions are:

- How are incestual rape and patriarchal violence tied to the oppression of adolescent girls in *Gather the Daughters*?
- How do the four focalised girl characters rebel against the oppression?
- How can *Gather the Daughters* be used to teach these topics in upper-secondary schools?

The article starts with an introduction to the island society of the novel. Then, previous research on *Gather the Daughters* is introduced. This is followed by the theoretical framework, which focuses on taboos in YA literature, critical literacy, and narrative imagination. The theoretical framework both guides my text analysis and provides inspiration for the suggested teaching plan, which are the two main parts of the article. In the text analysis, I model a critical literacy reading that is intended as a support for teachers who want to teach the novel using the teaching plan or their own approach.

Gather the Daughters: An introduction

The island depicted in *Gather the Daughters* has been cut off from contact with the mainland for many generations. Supposedly, the so-called ancestors foresaw that a crisis was on its way, consisting of moral downfall, fires, and diseases, and saved people by bringing them to the island. Now, their religious teachings, gathered in *Our Book*, dictate how island life is supposed to be lived (10–11, 23, 31). The male wanderers are responsible for making sure that the inhabitants follow the teachings. If they do not, the inhabitants get shamed, punished, exiled, and even killed (cf. 61, 169–170). Information about the mainland is kept secret from the population. The only exceptions are the wanderers, who visit the mainland to bring home, for instance, medicine when an epidemic starts. They also invite new people to join the island. Despite this, there is still an issue with so-called “defectives”—babies born with deformities, which are a result of inbreeding (14, 190, 194, 388).

Married couples can only have two children. Fathers' sexual desire and need for dominance are satisfied through repeated incestual rapes of their own daughters until they reach fruition, that is, get their first period. Masturbation and non-penetrative sex are not mentioned as options to vaginal intercourse in this religious society, which seems to support only the latter. Once the girls can get pregnant, they are off-limits. Summertime is a carnivalesque escape, since the children get to live wild on the island, naked and covered in mud to protect themselves from the mosquitos. The adults are cooped up inside or use netting if they are males who must work outside. They must put out food for the children (27–28, 67, 78, 81, 97, 121, 127, 180).

Once a girl menstruates for the first time, her free summers are over. Instead, she has her summer of fruition, when she is encouraged to have sex with older men; no male is younger than 17. Girls who do not want to participate are drugged and raped. The goal of the summer is for the girls to find a husband, get pregnant, and have two children. If a daughter is born on the island, everyone present at the birthing cries, since the daughter will end up getting raped by her father, while the mother is supposed to stand by. According to the religion, the rapes are good for the daughters and a way to prepare them for their future lives as married (25, 39–40, 56–57, 87–88).

The four protagonists Amanda Balthazar, Janey Solomon, Caitlin Gideon, and Vanessa Adam all rebel against the rules of society, but in distinctly different ways and with different results. Whereas Amanda is forced into the ocean and killed by a wanderer after her plan of escaping from the island with her unborn daughter were overheard, Janey starves herself to death to stop her first period and avoid being forced into motherhood. Before then, she gathers the daughters for a rebellion that eventually fails. Caitlin's mother dies in the epidemic and Caitlin is left alone with her physically violent and abusive father. She rather ends her own life in the ocean than go back to her fathers' violence and repeated incestual rapes. Vanessa is the only one who manages to escape the island thanks to her wanderer father. He flees with the whole family when he fears that the other wanderers plan to kill Vanessa. After the epidemic, many girls get new fathers instead of their old, dead ones, and this creates additional sexual trauma for these girls. The priest's sermon suggests that the religious laws will be reinforced even more rigorously in the future (26, 208, 211–218, 254–261, 358, 406, 423–425, 428–430).

The novel is narrated in the third person with the four girls as focalisers: Amanda, Janey, Caitlin, and Vanessa.

Previous research

Previous research on *Gather the Daughters* has focused on female oppression and feminist aspects of the novel.

Almudena Machado-Jiménez clarifies that the girls' rebellion against patriarchal violence is followed by an epidemic that kills large parts of the island population. She highlights the connection the priest makes between the girls' behaviour, and the disease. Machado-Jiménez also underlines that husbands are entitled to their wives' bodies, which suggests that rapes occur within the marriages too (Machado-Jiménez 2021: 369–370).

Caren Irr argues that the novel bears similarities to Margaret Atwood's use of the walled city motif in *The Handmaid's Tale* (1985). The motif creates "a strong opposition between a bounded and highly ordered urban space and a wilderness that lies beyond it" (Irr 2023: 43). In Melamed's novel, Irr identifies this division between the island and the unknown mainland. She argues that there are nomadic escapes from authority, such as Vanessa's, when she manages to leave the island on a boat (Irr 2023: 43, 45).

In Kohil Mouna and Bouregbi Salah's study, the focal points are rape and incest of pre-pubescent girls, as well as general dystopian aspects of the novel, such as surveillance. In addition, they describe the mothers in the island society "as passive and complicit in the sexual abuse inflicted upon their daughters" (Mouna and Sahil 2020: 80). But, since the mothers themselves are oppressed, they have limited possibilities to affect the situation (Mouna & Sahil 80–82).

Athira Unni emphasises how "[p]ropagating sexual violence requires" a legitimisation (Unni 2022: 137). Using Darko Suvin's concept cognitive estrangement, she argues that "[i]ntroducing a new set of norms in a society where incestuous child abuse is part of the reality [...] invites the reader to reflect on this strangeness" (Unni 2022: 138). She clarifies that the father who rapes his daughter is "a figure of authority responsible for protecting her", and that this makes the experience even worse (Unni 2022: 139).

In a study of a large corpus of dystopian and apocalyptic texts, Joe Trotta analyses characteristics of these types of literary fiction using a quantitative approach. He includes Melamed's novel in his corpus (Trotta 2020: 179, 199).

My article about *Gather the Daughters* and Amy Ewing's *The Lone City* trilogy (2014–2016) predominately analyses Amanda's fate as an adolescent mother who is expecting a girl child and Janey's mission to create a rebellion against the oppression of girls (see Alkestrand 2023). I investigate how the island society creates, upholds, and justifies its oppressive practices. In that publication, I do not discuss educational applications of the novel.

I have not been able to find any research on how to teach *Gather the Daughters*. Hence, this article is a first attempt to guide teachers from different countries to use this novel in their literature classes. Apart from this, its main contribution to the research field is its theoretical approach to analysing taboos in the genre of YA dystopian literature by highlighting intersecting oppressions that affect the girls' abilities to affect how they want to live their own lives.

In further research, the novel's connections to the incest motif in literature as well as feminist dystopian novels for adults and adolescents, and its reception would be valuable to analyse further. For example, on the cover of the particular paperback version I own, connections are made between *Gather the Daughters* and *The Handmaid's Tale*. Also, the role of the boys and the men on the island could be the focal point of future studies.

Teaching the Taboo: Theoretical Framework

A taboo can be defined as "something that is prohibited, sacrosanct, or so anathema that it should not even be verbally uttered" (Malo-Juvera & Greathouse 2020: 2). It is often related to certain aspects of life, for example sexual or religious taboos (Malo-Juvera & Greathouse 2020: 2). Taboos have a dual function: 1) to protect a culture's inhabitants from getting hurt, and 2) as warnings. Someone who does not heed a taboo, risks getting punished (Ibid). Some taboos are even considered so prohibited that they are defined as

crimes in contemporary societies, for example incest. The law addresses the taboo behaviour in order to punish it.

I argue that using teaching plans to highlight sexual violence is paramount, since young people need to be able to recognise that type of behaviour. For instance, in a Swedish school setting, the importance of teaching what sexual consent means has been underlined more in the new curriculum for upper-secondary school from 2022 (Skolverket 2022: 3, 6, 12). This can be viewed as a consequence of the #Me Too movement, which started in 2017 and aimed to reveal the extent of sexual harassment, abuse, and rape (Brittain 2023).

The importance of the #Me Too movement for breaking the silence about sexual taboos is reflected in the essay collection *Breaking the Taboo with Young Adult Literature* (2020). The first three essays focus on sexual violence, and the #Me Too movement is mentioned at the very start of the introduction (Malo-Juvera & Greathouse 2020: 1). The editors clarify why it is important to address taboo topics:

Most teachers know that broaching a community taboo can lead to challenges, censure, or even termination. As such, *the purpose of taboos can be argued to be to maintain and reinforce the status quo* [My italics]. This may be an attractive outcome if one is in the dominant or privileged class; however, for those who are marginalized or oppressed, the status quo is not desirable. (Malo-Juvera & Greathouse 2020: 3)

Here, the power tied to taboos is thus clarified. The one who already has power can use taboos to keep their own power intact.

For instance, if it is a taboo to talk about getting sexually harassed at work or by your partner, it is harder for the victims to a) speak up, and b) be heard. For school pupils, there is an intersecting oppression based on age and the status as pupils, which makes them more at risk if someone who is older, or even working at the school, sexually harasses them. If parents are responsible, the relationship of power involved in being someone's child is at play plus the taboo surrounding incest. Additionally, other power categories, such as gender, gender identity, sexual orientation, race, class, ethnicity, religion, nationality, etcetera, can make the victim even more at risk. Thus, teaching the taboos and dismantling their status as taboo topics in schools can help counteract rape and incest.

Some advantages of using YA literature to teach the taboos are mentioned by Malo-Juvera and Greathouse. First, "the most distinct value of YA literature is that it addresses compelling topics that are still simply not found elsewhere. In many cases and places, these topics are considered taboo" (Malo-Juvera & Greathouse 2020: ix). Second, "it is often easier to have potentially controversial discussions about fictive characters and situations rather than about real people" (Malo-Juvera & Greathouse 2020: 2). Third, this literature can connect with adolescents' experiences. Fourth, it is "a medium through which to foster motivation, engagement, and positive

personal growth [...], as well as social activism and citizenship” (Malo-Juvera & Greathouse 2020: 3). Fifth, it helps adolescents understand taboo topics via the complexity of this type of literature, and thereby supports “adolescent learners [to] better understand themselves and those around them” (Ibid).

I share this view of adolescent literature, but I would like to expand on the benefits of using literary fiction by introducing critical literacy and Martha C. Nussbaum’s concept of literary imagination.

According to Gunilla Molloy,

critical literacy is not a method or a model, but an approach that illustrates *the connection between language and power*. Basically, it is a different way of thinking, to be able to *see more than one perspective* and to be allowed to *critically investigate the values that are present in different texts (and within ourselves)*. It can be understood as an ability to *both read and write own texts in a deeper and more reflective sense*, a critical sense that is not negative, but explorative [My translation. My italics]⁹. (Molloy 2017: 53)

This definition highlights how critical literacy seeks to unveil power relationships found in texts—for instance literary fiction—and how it aims to support a development of both reading and writing texts in a more problematising way. By analysing taboo topics in Melamed’s novel in an educational setting, intersecting oppressions based on age and gender can be illuminated for the students, as well as the four protagonists’ attempts to resist the oppressive religion. In my character analysis, I model a critical literacy reading focused on these aspects. Aetonnormativity, patriarchy, and intersectionality, which I introduced in the introduction, are central concepts for this interrogation of power dimensions.

Specific strategies for this critical approach to texts are suggested by Thomas W. Bean and Karen Moni, such as analysing which characters are allowed to speak and have a voice in a work of literary fiction (Bean & Moni 2003: 645). Thereby, relationships of power tied to specific individuals or to groups can be revealed. In *Gather the Daughters*, speaking up about the patriarchal and sexual violence provides a crucial tool for rebellion.

How can teachers apply critical literacy in their own teaching?

[T]he teacher’s role is not only to *demonstrate ways to interrogate beliefs and ideologies associated with institutions portrayed in texts*, but also to link that interrogation to *addressing and acting on injustices inherent in these institutions*

⁹ Original quotation: “Kritisk literacy är inte en metod eller en modell utan ett förhållningssätt som visar på sambandet mellan språk och makt. I grunden handlar det om ett annat sätt att tänka, att kunna se mer än ett perspektiv och att kritiskt få undersöka de värderingar som finns i olika texter (och inom oss själva). Det kan förstås som en förmåga både att läsa och att skriva egna texter på ett djupare och mer reflekterande sätt, ett kritiskt sätt som inte är negativt, utan undersökande.”

as well [sic!] in students' own lives and communities [My italics]. (Beach et al., 13)

The goal for the teaching plan is therefore both to question institutional beliefs and ideologies *within* the literary work, and to transfer this analysis to equivalents *outside* of the literary work, and in this way inspire social justice awareness and actions.

A focal point both in the text analysis and the teaching plan is to take on the perspective of the four adolescent girl focalisers. Martha C. Nussbaum argues that novels can explore ethical issues in a more nuanced way than theoretical texts, since they can help readers walk in the shoes of someone else (Nussbaum 1990: 5). When readers use their narrative imagination, it

both inspires intense concern with the fate of characters and defines those characters as containing a rich inner life, not all of which is open to view; in the process, the reader learns to have respect for the hidden contents of that inner world, seeing its importance in defining a creature as fully human [My italics]. (Nussbaum 2008: 148)

If a reader can follow a character's journey in a novel for an extended period of time, they get to know the characters and get invested in them. This may be especially true in a novel like *Gather the Daughters*, in which the focalisers go through severe trauma—and in three cases also die—due to their oppression. The intimate depiction of their tough lives can be used as an entry point for an analysis of both the characters and how they are affected by incestual rape and patriarchal violence.

There are several benefits of using a YA dystopia when teaching taboos. Apart from the inclusion of these taboo topics in Melamed's novel, the taboos in the island society are different from contemporary societies. It is not a taboo on the island for a father to repeatedly rape his daughter. New families being invited to join the island are aware of the incestual traditions. At least one of fathers of the new families came to the island *because* of them (25, 153, 369, 420). However, a distinction is made on the island between the incestual acts themselves and talking about the acts openly. The sermons endorse the rapes, and all inhabitants know that the rapes are not only allowed—but expected—from the fathers. Thus, the actual rapes are not a taboo. Yet, the language used to talk about them is implicit and coded. Therefore, talking about them is a taboo topic. Vanessa thinks: "Every girl lies down under her father, even if nobody talks about it. [...] [I]t's not something to be discussed in public, but you know everyone else does it in darkness, when nobody else is looking" (370).

When the abovementioned newcomer attempts to rape Vanessa, this becomes even more clear. His actions are seen as a crime and her use of a piece of glass to defend herself is viewed as a legitimate response (369–372). Rape as such is thus not endorsed—just the incestual rapes. Vanessa discusses

this with her father, arguing that if the man had been her father, his actions would have been seen as righteous, and she would have committed a crime (418–419). It becomes abundantly clear that the society is justifying the fathers' rapes. To encourage silence about the incestual practices can be seen as a tool to silence critical thought. If people are not supposed to talk about the practice, they are much less likely to question it.

Gather the Daughters clearly illuminates the suffering the rapes create for the daughters, but also for the mothers who have to watch their husbands become child molesters. It breaches the taboo topic of incestual rapes in contemporary societies by illustrating what happens in a society where this practice is justified. The importance to counteract this is underlined through the literary technique of defamiliarisation. Defamiliarisation occurs when something that is viewed as natural or taken for granted is questioned by creating a distance to it in a work of literary fiction. For instance, Viktor Shklovsky shows how Lev Tolstoj problematises the concept of animal ownership when he lets a horse be the focaliser, underlining how strange this concept is to the horse (Shklovsky 1990: 7, 9–10). An example from Melamed's novel is when Vanessa gets scared when the ferry man turns on the boat engine (429). Since she has lived her whole life on the pre-industrial island, she is not familiar with engines, contrary to readers who live in contemporary societies. The boat engine is defamiliarised when the novel highlights how not everyone is used to engines.

Yet, in *Gather the Daughters*, defamiliarisation also occurs when taboos from contemporary societies are justified by the island society's religion. Hence, the novel clarifies that what is considered a taboo is different in different societies. It uses the shock created by an imaginary society where incest is justified via religion to show that things that are viewed as taboos in contemporary societies may not always be viewed that way. *Gather the Daughters* also compares the incestual practice to the newcomers' taboos. The wife of the abovementioned father-to-be seems to want Vanessa "to pardon a crime" by telling her that the incestual rapes are legitimate (205). Her husband asks Vanessa "Do you know how sick that is?", referring to the incestual tradition, but Vanessa does not understand why he thinks it is strange. To her, it is as natural as "picking your nose" (370).

The novel makes a strong case for why incest should indeed be forbidden, but it simultaneously illuminates how treating it as a taboo subject is not efficient. It is not until the rapes and other acts of patriarchal violence are discussed explicitly that the young protagonists start working towards a better world for both them and their future daughters. A comparable practice of breaking the taboos in a school setting holds the potential to achieve a similar rebellion of thought in contemporary societies.

The oppression and resistance of Amanda, Janey, Caitlin, and Vanessa

In this section I clarify in what ways the four focalised girl characters are oppressed and how they attempt to resist the oppression. The analysis models a critical literacy reading, which is also inspired by the concept narrative imagination and how it underlines literary fiction's ability to make readers walk in the shoes of someone else.

Amanda Balthazar

When the novel starts, Amanda is a 14-year-old expecting mother. Through flashbacks, parts of her earlier life are introduced, for example her summer of fruition, how she met her husband Andrew, and her worries when it took "several anxious months" to get pregnant (95). Additionally, the relationship to her father and mother is described. The first time her father raped her, she "hurt so badly [she] thought [she] was going to die" (135), which is an abundantly clear example of patriarchal and aetnormative power abuse committed by an adult towards his child. Also, it illustrates how the incestual practices risk making the girls infertile.

Amanda's oppression is centered around her status as 1) the daughter of a rapist father and a mother who hates her, 2) a young girl in a society where girls do not have any other option than to become wives and mothers, 3) the wife of a man who will turn into a child molester, 4) an adolescent mother who attempts to escape from the island and thereby protect her daughter. Thus, intersecting oppressions tied to her female body, gender, age, parents, marital status, and motherhood are highlighted.

Getting her first period means that Amanda can leave her home and escape her fathers' rapes permanently. She used to hide away from her father, for example by sleeping on the roof or on desolate parts of the island. Amanda experiences long periods of time when she does not remember where she is or what she is doing (45, 47–48, 79). This illustrates the post-traumatic stress disorder the rapes lead to. Mouna and Sahil highlight how incestual rape can result in shame, guilt, and depression, and they use Amanda's mental disassociation as their main example (Mouna & Sahil 2020: 79). Amanda finds it hard to enjoy marital sex (Melamed 2018: 104), which can also be explained by sexual trauma and the unequal relationship of power between husband and wife.

The oppression of getting raped by her father is based on an intersection between Amanda's age, female body, bodily status as someone who has not yet menstruated for the first time, and being her fathers' daughter. Combined, these aspects position her as someone who is forced to be raped. Since the rapes of the girls are legitimised by the religion, the law does not view them as a crime nor as rapes. Amanda cannot escape while she remains on the island. Sadly, almost all young island girls are in the same situation. This clarifies how a patriarchal and aetnormative society abuses young girls to

prevent married couples from having more than two children. The view of males' sexuality this represents assumes that men both must have and are entitled to vaginal intercourse. To justify this, it is argued that the rapes are for the daughters' benefit: "We must [...] engage with them as the ancestors contracted when they left a forbidding land. We must deliver them safe, wise, and loved to their husbands" (25).

Amanda's father visits her after she is married (105, 108–109). He dreams about creating a life with her as his wife, which appals Amanda. This is a strict taboo, which is clarified when the girls are told during their summer of fruition that they cannot marry anyone "who is a father, son, uncle, or brother to anyone in your family" (85). Thus, there are incestual taboos on the island too—they are just different. The fathers' rapes are an exception to an overarching incestual taboo. The general incestual taboo is similar to the one in contemporary societies, but with the exception of excluding the fathers' rapes from the definition of incest.

The mother does not offer Amanda any support to handle the rapes. Amanda thinks her mother hates her, since she does not show any love for Amanda and is happy when Amanda moves out. Instead of protecting Amanda against the father's actions, she blames them on her daughter. The mother loves Amanda's younger brother, which adds to Amanda's feelings of being unwanted (46, 135).

The island society's religion ties the girls first to their parents, then to their husbands, and makes them unable to create their own, free futures. The boys will all get an occupation and be allowed to move more freely on the island (154). This showcases how the control of females is stricter. The patriarchal oppression creates a metaphorical prison for both the young girls and women, regardless of their age.

Another adolescent girl asks Amanda if her brother has ever complained to her after she left the house. The girl's younger brother died very suddenly, and she never got to see his body (142–144). While Amanda does not understand why he would complain, it is implied that fathers sometimes rape their sons if they do not have any daughters or if their daughters have reached fruition. Contrary to the endorsed rape of daughters, this is a taboo topic in the island society. The son in question seems to have been killed because he complained about what happened to him (cf. 144). Thus, boys also risk being raped and sexually abused in the island society.

The predominant dilemma for Amanda is how she can protect her unborn daughter from the patriarchal and aetnonormative island society. Through a magical ritual, she finds out that the baby is indeed a girl (35–37, 112), and she panics:

All Amanda can think of is a filthy winter, time spent trapped in her bed by bonds of flesh, clenching her teeth against a scream, over and over and over. *I won't do it, she thinks. I won't do it. And then, By the ancestors, I have to do it all over again.* (37)

She starts searching for ways to escape and tells Andrew that they have to leave, but he does not understand why (123–125). As a male who has grown up in a society where it is deemed good for the daughters to get raped by their fathers, he is unable to see the vulnerabilities this creates for both Amanda and the child, who he does not yet know is female. He simply blames her wish on the pregnancy (122–126). Thereby, her attempts to gain support from Andrew are fruitless, and his privileged position as a male is underlined.

Amanda is an adolescent mother who fiercely protects her unborn daughter. This is a recurrent motif in YA dystopian texts (Alkestrand 2021: 162). She tells Janey about her escape plans, since this is the only possible way to protect her daughter available, but they are overheard by an unknown male. Later, she is attacked by a male down by the beach, when taking a walk with the netting Andrew has given to her. The man forces her into the ocean, and instead of surrendering to him, she keeps backing further out. The scene ends openly when Amanda is still alive. One possible interpretation is to view this as a suicide, where Amanda rather goes into the ocean than back to the man. But, since Amanda literally had nowhere else to go, and would have been killed no matter what she did, I interpret it as a murder. It is later clarified that the killing was ordered by the wanderers, who claim that Amanda bled out. It is talked about as a “murder” in the novel. Caitlin sees the wanderers drag up the body from the water, and she tells the other girls (128, 134–138, 148–149, 162, 169, 174–175, 386).

Ironically, Amanda and her daughter do escape from the future oppression of the island society by getting killed, but this can obviously not be viewed as a successful escape. As a young, married mother-to-be, she is intersectionally oppressed due to her age, gender, female body, marital status, and as a future mother in the patriarchal and aetnormative island society. When she attempts to rebel by finding a way off the island, she and the unborn child are killed. This is the uttermost consequence of the patriarchal society’s attempts to reinforce the religion and stop rebellious thoughts and actions from being successful. Thus, Amanda tries to make her voice heard, but only Janey listens.

Janey Solomon

Janey is a 17-year-old girl who the other girls find frightening. She does not let her father touch her or her 13-year-old sister, and she is now a teacher assistant, since she has already been taught everything that an island girl is allowed to learn. Additionally, she has managed to stop her first period so far by rigorously starving herself (26–27, 44, 116, 165–166).

Contrary to Amanda, Janey has managed to escape both from incestual rapes and, for now, the summer of fruition. Later in the narrative, it is revealed that Janey’s father does not believe in the teachings and that it never felt right for him to even attempt to rape his daughters. He has been forced to live in a society that justifies the rapes and live with the hegemonic expectations on

males to rape his daughters. Still, Janey is expected to have her summer of fruition, get married, and have children like every other island girl (74, 282). The religion oppresses Janey due to the same intersection between her young age and female body that affects Amanda.

Throughout the novel, Janey rebels against her own and other females' oppression by 1) not letting her father touch her or her sister, 2) starving herself to stop her first period, 3) gathering the daughters of the island to tell them about what happens to girls and females who do not accept the ancestors' teachings and/or the authority of the wanderers, and 4) choosing death by starvation over becoming a woman.

Not accepting the incestual rapes is a definite breach against the ancestors' teachings and a proactive type of resistance. However, Janey realises that as soon as she reaches her fruition, she will no longer be able to escape from the sexual expectations. Stories of what happens during the summer of fruition, as well as girls being eyewitness to these sexual activities, prove that she will not be able to escape; she will be drugged into submission instead (40, 86). Therefore, stopping her fruition is the only escape available. Here, Janey uses self-harm in the form of starvation to stay in a liminal space between girl and woman, like a female version of Peter Pan (cf. 119). She abuses her own female body for it to not be able to live up to the expectations on an adolescent girl's bodily development: "*Never. Death first*" (74). This "becomes a way to re-establish her agency and free will in an extreme version of a patriarchal society" (Alkestrand 2023: 244. Refusing to become a woman is the escape from adult life that she has chosen.

Janey's most spectacular rebellion includes gathering all the island daughters in the church, talking to them about what happened to Amanda, asking what really happened to other women who "bled out", and encouraging them to live together on the beach, like they do during summer, but all year around (208, 211–218, 254–261). The summer is a time for escape from the incestual rapes. Janey wants all the girls to live freely and without the threat of incestual rape and adults with their aetonormative rules. Gradually, more girls join her. The wanderers originally decide to wait until the girls get cold and hungry, rather than physically force them home (273), but the girls turn out to be much more persistent than most wanderers expect. They and the parents eventually start catching girls when they can, and the parents are encouraged to beat the girls brutally (310).

However, even when some of the girls get caught and beaten, they tend to return to Janey, bruised and battered, but still rebellious and convinced that island life must change (263, 266, 285–290). By breaking the silence about the women who supposedly bled out after having criticised the ancestors' teachings and the wanderers, but whose dead bodies were never seen (199), Janey helps the girls to uncover hidden knowledge. Via this rebellion of thought, she intends to change the island society: "They can force us to do anything they want, but they can't stop us from thinking" (216). In essence,

she encourages the girls' critical thoughts, and makes them question who gets to have a voice on the island and not. These are central aspects of critical literacy. Mouna and Salah similarly underline how "[i]nformation is censored, reality and truth about the wastelands is distorted to discourage any attempt to flee the island" (Mouna & Salah 2020: 75), clarifying that lack of access to knowledge can counteract critique. The girls' rebellion is connected to gaining forbidden knowledge. Janey's statement also clarifies how profound the adults' power is and that they use it not only to protect the young, which is the justification for an aetnormative approach to the young according to Nikolajeva (2009: 16), but to rule over them.

Eventually, the wanderers come searching for the girls. Janey is captured when she distracts them from catching the other girls. She is punished for her rebellion. Even though she is not yet an adult, and only adults can be shamed and whipped in front of the whole population, Janey is punished this way. Her upper body is exposed, and this adds to her humiliation. Vanessa bears witness to how "Janey's beautiful, speckled-eggshell skin is suddenly severed, cracked open, a rosy welt with a spine of crimson wrapping around to embrace her fluttering rib cage" (292–293, 295–298, quote 297). The body which Janey controls by starvation is now at the mercy of and utterly maimed by a wanderer. Thus, the wanderers reinforce aetnormativity by using violence to clarify what happens when the children disobey their parents. The aim is to scare the other children into submission.

During the shaming, a young girl shouts about how the wanderers are murderers. She is captured and beaten to death by the wanderers for speaking the truth. After the shaming, the girls head out to the beach again and new girls join them, but eventually it is too cold. The only one who remains on the shore is Caitlin, who has nowhere else to go (298–299, 307, 309, 311). Hence, the attempt to suppress the rebellion was unsuccessful and just inspired more girls to join the rebellion.

What finally ends the rebellion is an epidemic. After the girls have realised that there is not one single adult outside the houses, they discover that people are ill and dying, especially infants and pregnant women. Most of them go back home to help their families. This changes Janey fundamentally: "The girl who once led a rebellion of daughters is trapped at home like a buzzing insect in a box" (325–328, 331–333, 339, 361, quote 363–364).

Janey's final rebellion takes place when she slowly dies from starvation. She knows that she must eat, but still does not. Before she dies, she gathers the girls one final time and tells them that she does not believe there was a scourge in the mainland and that it is all a lie (400–401, 412, 414, 416). The only way for her to escape from the fate of becoming a mother and wife is death, and she welcomes it as a preferable option. In one sense, the rebellion is a failure since she dies. In another sense, it is successful. She did manage to keep her body away from men, and she will never bear a child, nor be forced to watch her daughter get raped.

Caitlin Gideon

13-year-old Caitlin's father is the worst and most violent of the focalised girls' fathers. Whereas the narrator Caitlin herself claims that he does not beat her, and that she just bruises easily, it gradually becomes obvious that this is not the case. Her mother even has a scar on her genitals, which suggests that the father is just as violent towards the mother (25, 41–42, 340). Just like Amanda—but contrary to Janey—Caitlin has been forced to endure incestual rapes and additional patriarchal violence in the name of the religion. She is the only mainland girl of the focalisers, but she only has a few vague visions from her time living on the mainland—no solid memories (42, 160–161).

Caitlin shares the first two of the oppressions that Amanda endures: 1) being the daughter of a rapist—and in this case very violent—father, and 2) being a young girl in a society where all girls must become wives and mothers. Unlike Amanda, she has not yet had her first period.

In Caitlin's case, age, gender, being the daughter of her father, and her female body all combined position her as intersectionally oppressed. In addition to this, the father's use of major violence (cf. 278), makes her even more oppressed than Amanda before she reached fruition and Vanessa. Contrary to Amanda, Caitlin has a loving mother. While the ancestors' teachings justify incestual rapes of the daughters, the violent treatment of females that Caitlin's father is responsible for makes the rapes radically harder to cope with. The daughters are literally at their father's mercy, and for Caitlin this means getting beaten in addition to getting raped (278). No wanderer punishes a father for being physically abusive. Thereby, the father's severe oppression based on an intersection between aetnormativity and patriarchy is accepted, even though nothing in the teachings seems to encourage violence during the rapes (cf. 25). It makes the dominant position of the father obvious and further disproves the religious statement that the rapes are for the daughters' benefit.

When she gets raped, Caitlin psychologically distances herself from the girl in the bed: “[S]he'll watch the girl on the bed and feel sorry for her. It's always so hard for her to breathe, and she bruises so easily” (159). This psychological mechanism helps her get through the abuse. Caitlin's disassociation from herself is interpreted as a common way to deal with incestual rape by Mouna and Sahil (Mouna & Sahil 2020: 79). The bruises affect Caitlin's position in society. The other girls seem to think that they are odd and not part of an acceptable paternal behaviour (25). However, no one offers Caitlin support. Instead, she is ostracised, and thus made even more at risk.

For Caitlin, Janey's rebellion is quite personal. She oversees Amanda being dragged from the water, and when she is back home “[s]he suddenly feels the weight of Amanda's corpse slump onto her shoulders, heavy and cold and wet, and she staggers” (160, quote p. 162). As an eyewitness, she tells the other girls something that makes them realise that girls and women

who do not conform quietly to the ancestors' teachings are quietened and repeatedly said to have "bled out". Caitlin's testimony makes the rebellion escalate, and for once she gets to experience freedom, living far away from her father in a group made up of only girls (256–257, 268–269). Significantly, this matriarchal society, where the girls decide for themselves, and live together in a group of females contrary to being separated into small families, is viewed as ideal and almost utopian for the girls who are used to the strict, patriarchal island society. Caitlin escapes the rapes and violence for a while, and her social status among the girls improves.

During the epidemic, Caitlin returns to her home. She gets very ill from the sickness, and so does her mother. When she is sick, she believes that her mother takes care of her, but in fact, it is the father (340–343). This is the only redeeming characteristic of him that is depicted in the novel. However, when Caitlin comes back to her senses and realises that her mother has died, she runs back to the shore, still sick. She digs a hole for herself in the sand as protection from the cold, and Janey brings her blankets. Caitlin knows that she could probably go to a different family and get protection there, but instead, she decides to walk into the ocean: "The waiting water embraces her softly. It's like a safe bed where nobody will ever bother her again" (358–360, 376–377, 379, 396, quote p. 397). Her suicide can, on the one hand, be viewed as an escape similar to Janey's. No one will ever beat or rape her again. But, on the other hand, for Caitlin, suicide is the only available option to escape permanently from the island. Both Janey and Caitlin rather end their own lives than accept the premises for island life that have damaged them permanently on a physical and psychological level.

To summarise, Caitlin's rebellion consists of two strategies: 1) to join Janey's rebellion, and 2) to end her own life. When the first option fails, suicide is what remains. Significantly, she walks into the ocean when she is still ill and mourns her mother's death (378, 380). Therefore, the second rebellion is different from Janey's starvation. It is not a long-sighted strategy, like Janey's, but the desperate actions of a girl who is suffering from mourning her mother and after-effects of continuous incestual rapes.

Vanessa Adam

Of the four girls, 13-year-old Vanessa has the most privileged class position in society as the daughter of a wanderer. Among other things, this means that the other inhabitants bring her family food (18). Contrary to especially Caitlin's father, Vanessa has a father who shows kindness, for example by letting her read many of his books. Her mother tells her she is the only one who "has that privilege" on the island (18, quote 15). Vanessa has a young brother. The mother supports Vanessa by asking her if she wants the sleeping draft, which makes her drugged during the paternal rapes; the father dislikes but accepts this. Other girls, such as Caitlin, are not offered the draft by their mothers, since the fathers would get mad if they found out (18–19, 63).

As an island girl, Vanessa experiences both incestual rapes and a life limiting her to becoming a mother and wife, even though she longs for more options (153–154, 222). Contrary to the other girls, she can be viewed as a normative example of how an island girl *should* behave in relationship to her father, and contrary to Janey and Caitlin's fathers, Vanessa's father acts in the normative way that an island father is *supposed* to act.

Vanessa seemingly does not rebel against the oppression based on intersections between her female body, gender, age, and status as a wanderer's daughter. She does not join Janey's rebellion, even though she wants to. Her use of a shard of glass on a man who attacks and tries to rape her is in line with what society expects. The man is said to have survived the injuries and been exiled (267, 272, 418), but since Vanessa never saw him after her attack, he could just as well have died, just like the women who supposedly bled out according to the wanderers. Following that interpretation, Vanessa's wanderer father used his privileged class position to protect his daughter by covering up the fact that she killed the man.

Regardless of how the man's injuries are interpreted, Vanessa's rebellion is mostly on a psychological level. She dreams of a different life where she has more options, like the men. She dreams about joining Janey's rebellion, but she does not. And she gradually understands that Janey and Caitlin are right, when they accuse the wanderers of killing girls and women. She eavesdrops to the wanderers' meetings and asks the wife of the new family questions about the mainland, and she realises that her father was not included in the plans to kill those deemed disobedient or dangerous. He is seen as too weak. Her father is scared that his decision to let Vanessa read his books and develop a critical attitude will eventually lead to the other wanderers killing her (154, 242, 272–275, 385–392). Thus, reading books from the mainland, and not just *Our Book*—the only book written on the island (10)—can be viewed as a rebellion according to the wanderers. Their rule over the island, and especially its females, is based on scaring them into thinking that island life is a much better option than life in the mainland. By reading about the mainland, Vanessa can get insights that could potentially make her question the rules of island life. Mouna and Salah reinforce this interpretation, arguing that “books as a record of the past could help break [...] the isolation imposed by the dictatorship” (Mouna & Sahil 2020: 75).

In fact, the wanderers are right. The books, just like Janey's encouragement for the girls to imagine other islands, make her view her own life from a distance and imagine alternatives (Cf. Melamed 2018: 17). Vanessa's critical literacy skills are enhanced through reading. This thought rebellion is powerful, since it defamiliarises island life and makes her see it from more of an outsider's critical perspective.

One example of how Vanessa's class position is indeed more privileged than the other girls', thanks to her wanderer father, is how she is the only one of the girls who gets access to medicine when the epidemic spreads on the

island. Her father brings the family pills, and since no wanderer family members on the island die, it seems like all wanderers have done the same.

Vanessa questions the decision to give the medicine to only them. Her father then uses physical violence to push the pill into her mouth and make her swallow (350–352). In an act of violence that symbolically reeks with similarities to rape in the form of forced oral sex, and which reminds her of a similar experience earlier in life—potentially a sexual one—he uses his larger body and physical strength to force her to do as he says. Vanessa even chokes on the pill: “Back arched, hands trapped, his palm pushing into her mouth, she feels a surge of nausea and *a flicker to another time, long ago*. Inhaling sharply, she starts coughing [My italics] (352–353, quote p. 353). This clarifies that she could have died from this act of patriarchal and aetonormative violence. Ironically, the pill both gives her better chances to survive the epidemic and makes her the victim of a type of violence that her father does not seem to have used during the rapes.

It becomes abundantly clear that Vanessa still has more power in the island society than the other girls, when she is the only one of the four girls who manages to physically escape from the island. One night, her father wakes her and the rest of the family. He has convinced the ferry man, whose tongue has been cut off so that he cannot talk to the island population, to take them from the island. The novel ends with Vanessa seeing the shore and how brightly it burns: “Everything is in flames, blazing brightly, dark silhouettes outlined by flicker and glow. She can’t tell if it’s the wastelands burning their forever fire, or the sun catching light on human bodies as it rises behind them” (249, 427–429, quote 430). The fact that the wanderers repeatedly go to the mainland to bring resources, including the pills that probably saved Vanessa’s whole family, suggests that it is indeed the sun, and not some vengeful fire sent to punish humanity for its sins.

Contrary to Amanda, Janey, and Caitlin who all die because of, or as a part of, their rebellion, Vanessa is saved. Thus, “the only one who can escape from the island’s oppression is an adult male ruler. For adolescent mothers, young girls, and girls who refuse to become mothers, rebellions always lead to their deaths” (Alkestrand 2023: 244. Melamed is planning to publish a sequel (Goodreads). Not until that happens will it be possible to know if Vanessa did escape from the incestual rapes of her father, or if she only escaped from the island, not its teachings. Unni believes that “the possibility of recovery from trauma for Vanessa is doubtful” (Unni 2022: 141).

To summarise, all four focalised girls experience intersecting oppressions based on mainly patriarchal and aetonormative views. They all experience oppression differently, and they also rebel in diverse ways. The only one who manages to escape island life is the privileged wanderer daughter Vanessa. All the other three girls end up dead.

Teaching plan for *Gather the Daughters*

In this section, the suggested teaching plan for teaching taboos using Melamed's novel is introduced. It is inspired by critical literacy, narrative imagination, and my analysis of the four focalising characters. Additionally, it is based on my overall sociocultural approach to learning and teaching in my role as a licensed secondary school teacher and an associate professor. I have discussed this approach and the connections between the different theoretical components extensively elsewhere (See Alkestrand 2021: 237–240). To summarise, I believe students learn best if they work together, engage actively with the content, and get different types of scaffolding from the teacher. In this way, they can reach the zone of proximal development—a concept coined by Lev Vygotskij—and continue their learning process:

The ZPD denotes the next stage of development for a learner. This zone cannot be reached if the learner works on their own, but with the social support of peers and/or a teacher, known as *scaffolding*, they are able to progress in their learning and reach this new and more advanced step. (Alkestrand 2021: 237–238)

I intend to inspire literature teachers in different countries, where it is possible to work with an English language novel in secondary schools. Therefore, the aims of the teaching plan include general text-analytical and critical literacy skills. I encourage teachers to adapt them to their own teaching context and syllabus if need be. For the same reason, teachers need to decide on their own how they grade the tasks and provide constructive feedback. It is also possible to make the teaching plan more or less extensive, or to use a similar approach to a different text dealing with taboo topics that may be a better fit for a particular student group.

Reading material:

- Jennie Melamed, *Gather the Daughters*
- Mini lectures about central concepts for the novel created by the teacher.

Age of students: Upper-Secondary School

Time frame: 10 weeks

Overall aims:

Thematic:

- To be able to define a taboo.
- To analyse the norms dictated by the island society's religion.
- To discuss how the prescribed relationship between fathers and daughters leads to oppression of the daughters.

- To discuss how Amanda, Janey, Caitlin, or Vanessa experience and rebel against life on the island.

Narratological:

- To define the concept of a focaliser.
- To discuss how the focalisation contributes to readers learning about the students' struggles in the island society.

Text-world connections:

- To analyse similarities and differences to incest, rape, and patriarchal violence in contemporary societies.

Pre-reading preparations:

- Read the novel well in advance and discuss your own view of taboo topics with your colleagues. The focus during the lessons must be on the students' reactions, which means that you must have processed the novel *before* you start teaching it (cf. Malo-Juvera & Greathouse 2020: x).
- Invite the school nurse or an equivalent to class a few weeks before you start working with Melamed's novel. Ask them to introduce concepts such as rape, incest, self-harm, and suicide. Inform the students that you will soon work with a novel that deals with these topics in an imaginary society. Give them contact details to the school nurse and anonymous phone lines in your area. Make sure that this contact information is easily available throughout the whole reading process.¹⁰
- Divide the students into pairs that they will work in.
- Make a classroom contract for what the students and their teacher(s) need to think about in the classroom. Let the students contribute with the content. Clarify that the aim of the contract is to create a safe learning environment. For example, letting everyone finish what they have to say, and not repeating what the others have said to anyone outside of the classroom, are potential areas to discuss and include.

¹⁰ The purpose of this setting is to give the students a so-called "trigger warning" (see Robbins 2016: 1–2 for a definition and discussion of the concept), when there is a professional available. Students may have own experiences of these topics or deal with close ones who are struggling with similar issues. Therefore, it is important to create a safe environment for these students. Even if they are not directly affected by these things themselves, these are sensitive topics, and it is crucial that the students know who they can reach out to if they feel a need. Of course, you need to be available in this role as a teacher too, but using the support of a professional can help you set up a safer environment for the students. It can also create more support for you if your choice of teaching topic is challenged by, for instance, the students' parents.

- Create a reading schedule for the students that matches your teaching schedule. Divide the novel into appropriately long sections.
- Decide which character each student should focus on.¹¹

Lesson 1: Introducing Melamed and her novel

- Read the prologue (pp. 1–3) aloud for the class. Here, Vanessa dreams about her daughters swimming in the ocean, escaping from the island. Instead of calling for them to return, she urges them on. It is clarified that this is a recurrent dream of hers.
- Divide the class into pairs and let them discuss why they think Vanessa acts this way. Use the text on the blurb and the cover image as additional sources. Then summarise the discussion on the whiteboard or a similar device and document the students' thoughts on the topic.
- Briefly introduce the author, Jennie Melamed. Mention that she is a psychiatric nurse practitioner who has experience working with traumatised children (Amazon).
- Introduce the concept of focalisers. Use, for example, Vanessa in the prologue as an example.
- Individual online work: Digital mini lessons (5 minutes each) plus quiz
 - What is a taboo?
 - #MeToo, including: What is the definition of rape?
 - Definition of incest
 - Definition of suicide and self-harm
- Assign pages 1–38 as homework. Ask the students to take notes about the island society in their logbooks.

Lesson two: The novel's society and introduction to the webpage task

- First remind the students of the classroom contract for a safe learning environment. Then lead a discussion with the whole class about what defines the island society.

Example questions:

- What do we know about how the island society is organised?
- What is viewed as good and bad behaviour?
- What role does religion play in the society?
- Can you identify any taboos in this world?

¹¹ Teachers can either make these choices randomly or based on their knowledge about the individual students' life situation.

- Is there anything in this world that you view as a taboo in our world that is *not* seen as a taboo in the island society?
- Summarise the discussion by writing a mind map on the whiteboard or a similar electronic device.¹²

Introduce the instructions for the webpage task below and hand out the reading instructions for the rest of the novel.

The webpage task

You and the other students in your class will create a webpage¹³ about *Gather the Daughters* and the taboo topics that it includes. The aim of the webpage is to spread awareness to your society about incestual rape and violence used by males against girls and women. You will focus on how these topics are depicted in the island society of the novel, but these same topics are just as relevant in your contemporary society. By creating a webpage, you can reach out to others and let them know what you have learnt from reading *Gather the Daughters*.

Instructions:

- The teacher will assign you one of the four following girl characters that you should focus on in your reading: Amanda, Janey, Caitlin, and Vanessa.
- When you read the novel, please focus on the questions listed below for your character plus the overall questions that everyone needs to answer. Imagine that you live on the island and that you must walk in the character's shoes. Take notes in your logbook about passages, incidents, and quotes that are relevant for your exploration of the questions.
- Apart from the logbook, you will show your interpretation of the character via one post for a webpage that your class is responsible for creating. You may choose from the following types of contributions: a debate article, a book review, a vlog, a meme, a piece of art, a song, a poem, and an interview with one of the characters. If you have any other ideas of contributions, please discuss them with your teacher. You will work in pairs that the teacher has decided beforehand.

¹² In other literature discussions, I would suggest letting the students discuss topics in smaller groups, since they can use the social support of their peers as scaffolding, in line with a sociocultural view of learning (cf. Wilhelm & Smith 2016: 56). However, since the novel includes taboo topics that may resonate with students on a personal level, I prefer a whole class discussion in this case. Then the teacher has more control of the discussion, and only students who want to respond to the questions need to. In smaller groups, students may feel pressured to say something.

¹³ If, for instance, computer filters for which words can be used make it hard to create a webpage, other possible options are Padlets and teaching platforms.

The post must focus on describing your assigned character's life on the island. Use the questions to guide you when you choose what to focus on. Consider if the character's situation is similar to or different from a girl in a similar situation in your own contemporary society.

- When the webpage is ready, it will be launched according to your teacher's instructions. During the launch, you need to pick one other post that intrigued you and that you want to comment on. Pick a post related to a different girl character than the one you did your own post about. Write your comment at home after the launch. Discuss what aspects of the character the post managed to portray, and add additional information about the character's life situation that could have contributed to a more detailed depiction. Approximately 1 A4 page typed in Times New Roman, 12 points, and 1,5 spacing is a good length for your comment.
- Your teacher will grade your post and your comment. You will also hand in your logbook, so that the teacher can see that you have worked with your character's questions.

Overall questions:

- What taboos exist in the island society?
- Discuss if there is anything in the island that would be seen as a taboo in your society but is not viewed in that way on the island.
- How is a young girl, a woman, a mother, and a father, respectively, supposed to act according to the island's religion? How does this affect who has power and who is oppressed?
- Using the online mini lesson on the #Me Too movement, discuss what types of sexual violence are present in the novel and in contemporary societies. Discuss similarities and differences.

Questions for Amanda:

- What kind of relationship does Amanda have to her father and mother?
- What is a "summer of fruition"? How did Amanda experience her own summer of fruition?
- Why is Amanda sad and scared when she finds out that her unborn child is a daughter?
- How does Amanda try to protect her daughter? Why? Discuss if she is successful or not.

Questions for Janey:

- Why is Janey viewed as different from the other girls?
- Why does she starve herself?

- What does she do when she finds out about what happened to Amanda?
- How does she want to change the island society? Why? Discuss if she is successful or not.

Questions for Caitlin:

- How does Caitlin's father and mother treat her?
- In what ways is Caitlin different from Amanda, Janey, and Vanessa?
- What does Caitlin do when Janey wants to change the island society?
- What happens to Caitlin after her mother has died from an illness? Discuss why this happens.

Questions for Vanessa Adam:

- Describe Vanessa's relationship to her father.
- In what ways is Vanessa different from Amanda, Janey, and Caitlin?
- How does Vanessa react to Janey's attempts to change the island society?
- What kind of life does Vanessa dream of? Discuss if it is possible for Vanessa to get a different kind of life.

Lesson three–lesson nine: Work with the logbook and the reading as homework and the webpage task during lessons

Lesson ten: Webpage launch

- Launch the webpage for the class, a parallel class, other teachers, and/or parents.
- Give the visitors the opportunity to view the webpage both on a big screen and on individual devices.
- Ask the visitors to write a brief comment about what they have learnt in a guest book.¹⁴

After reading activity

- Book a new visit from the school nurse or a similar professional. Use that visit to summarise what the students have learnt about the

¹⁴ There is space to include introductions by the teacher or by students who want to contribute. Ask the students how *they* want to launch the webpage and let them take charge if they want to. The purpose of this activity is to create a larger audience for their efforts than just their peers. It also intends to raise awareness about the taboo topics in a social justice project.

taboo topics by reading and working with Melamed's novel.

Include space for:

- the students to discuss with the professional what they have learnt about rape, incest, and how a patriarchal society can justify violence against girls and women.
 - the students to ask the professional questions about these or similar topics.
 - the students to tell the professional what they feel that they need to learn more about.
 - the professional to repeat both their own contact information and that of anonymous phone lines that the students' can turn to.
 - the teacher to ask the students about whether they feel like discussing these topics using a novel was helpful, and if so, why.¹⁵
- Stay in touch with the professional in case student reactions to the novel or related topics occur in the future.

Concluding remarks: Teaching taboo topics with *Gather the Daughters*

Gather the Daughters communicates taboo topics to an adolescent and adult audience by letting readers walk in the shoes of the four focalising characters Amanda, Janey, Caitlin, and Vanessa. It encourages readers to use what Nussbaum calls the narrative imagination to explore topics that they hopefully do not have any actual experience of: rape, incest, and males' violence towards females. The teaching plan suggests how the students' abilities to use their narrative imagination can be encouraged and supported.

Simultaneously, the novel encourages critical literacy skills. It exemplifies what can happen when reading is restricted, information about the mainland is censored, fathers' rapes of their daughters are encouraged but not openly spoken about, and when those in charge silence anyone who disagrees with the religious teachings. However, it also shows the power of talking about the taboos; of speaking up about how those who criticise the wanderers are killed; of a group of girls who start using their voices to dream of alternatives to the oppressive and abusive island life. Similar to how the #MeToo movement brought acts of sexual violence out into public discourse and thereby revealed the extent of the issue, Janey's rebellion shows the power of speaking up, even if you technically do not have a voice in society. Combined, this makes *Gather the Daughters* a valuable novel for teaching the taboos. By high-

¹⁵ If the students are quiet during this session this should be respected. The most important purpose of this final activity is to establish a safe learning environment, and to use professional help to deal with thoughts and feelings that may have been raised by the novel.

lighting these aspects of the novel in the classroom, the teaching plan clarifies the need for students to learn critical literacy skills.

Gather the Daughters is an abundantly clear example of the educational potential of YA dystopias, which combines allegory and hyperbole to create a distance to real-world issues. It exemplifies how an imagined society where our world's taboos are not taboos, but accepted and justified, can be used to show how wrong the taboo behaviour is. Concurrently, it underlines the importance of talking about that same behaviour to break the taboo and hold people responsible for their actions. The importance of standing up against oppression is highlighted in the novel. It thus includes a meta comment about how voicing alternatives to the current social order is a crucial tool in the fight against patriarchal and/or aetnormative violence. Consequently, breaking the taboos in our own societies, for example via the suggested teaching plan, can function as a tool to help counteract the dystopian, incestual, and abusive tendencies of Melamed's island society in real-life communities.

Works Cited

- Alkestrand, Malin (2021), *Mothers and Murderers: Adults' Oppression of Children and Adolescents in Young Adult Dystopian Literature*. Gothenburg & Stockholm: Makadam.
- Alkestrand, Malin (2023), "Breeders, Rebels, and Warriors: The Oppression of Adolescent Mothers in the Young Adult Dystopias *The Lone City* trilogy and *Gather the Daughters*", in Eleanor Spencer & Jade Dillon Craig (eds), *Family in Children's and Young Adult Literature*. New York & London: Routledge, pp. 235–246.
- Amazon, *Jennie Melamed*. [Amazon.com: Jennie Melamed: books, biography, latest update \[23-05-03\]](#).
- Atwood, Margaret (2017), *The Handmaid's Tale*. New York: Anchor Books. First published 1985.
- Basu, Balaka, Katherine R. Broad & Carrie Hintz (2014), "Introduction", in Balaka Basu, Katherine R. Broad, and Carrie Hintz (eds), *Contemporary Dystopian Fiction for Young Adults: Brave New Teenagers*. New York & London: Routledge, pp. 1–15.
- Beach, Richard, Deborah Appleman, Bob Fecho & Rob Simon (2016), *Teaching Literature to Adolescents*. 3rd ed. New York & London: Routledge.
- Bean, Thomas W. & Karen Moni (2003), "Developing Students' Critical Literacy: Exploring Identity Construction in Young Adult Fiction", *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 46:8: 638–648. [Developing Students' Critical Literacy: Exploring Identify Construction in Young Adult Fiction \(jstor.org\) \[23-05-25\]](#).
- Brittain, Amy, "Me Too movement." *Encyclopedia Britannica*. Updated 27 March 2023. [Me Too movement | Definition, History, Purpose, & Societal Impact | Britannica \[23-04-24\]](#).

- Caren, Irr (2023), "Changing the World of Feminist Demodystopias", in Robin Truth Goodman (ed), *Feminism as World Literature*. New York, London & Dublin: Bloomsbury, pp. 41–55.
- Day, Sara K., Miranda A. Green-Barteet & Amy L. Montz (2016), "Introduction", in Sara K. Day, Miranda A. Green-Barteet, and Amy L. Montz (eds), *Female Rebellion in Young Adult Dystopian Fiction*. New York & London: Routledge, pp. 1–16.
- Goodreads, "Caroline Palmer Asked Jennie Melamed: Is There a Possibility of a Sequel?". <https://www.goodreads.com/questions/1232803-is-there-a-possibility-of-a-sequel> [23-05-22].
- Irr, Caren (2023), "Changing the World of Feminist Demodystopias", in Robin Truth Goodman (ed), *Feminism as World Literature*. New York, London, Dublin: Bloomsbury, pp. 41–55.
- Lykke, Nina (2005), "Nya perspektiv på intersektionalitet. Problem och möjligheter [New perspectives on intersectionality: Problems and possibilities]", *Kvinno-vetenskaplig tidskrift* 2–3: 7–17. <https://ojs.ub.gu.se/index.php/tgv/article/viewFile/2332/2086> [23-05-22].
- Machado-Jiménez, Almuđena (2021), "Patriarcavirus, Feminist Dystopias and Covid-19: Reflections on the Phenomenon of Gender Pandemics", *Feminismo/s* 38: 359–388. <https://feminismos.ua.es/article/view/19380> [23-05-25].
- Malo-Juvera, Victor & Paula Greathouse (2020), "Introduction", in Victor Malo-Juvera & Paula Greathouse (eds), *Breaking the Taboo with Young Adult Literature*. Lanham, Boulder, New York & London: Rowman & Littlefield, pp. 1–5.
- Malo-Juvera, Victor & Paula Greathouse (2020), "Preface", in Victor Malo-Juvera & Paula Greathouse (eds), *Breaking the Taboo with Young Adult Literature*. Lanham, Boulder, New York & London: Rowman & Littlefield, pp. ix–xi.
- Melamed, Jennie (2018), *Gather the Daughters*. London: Tinder Press. First published 2017.
- Merriam Webster, "Incest". <https://www.merriam-webster.com/dictionary/incest> [23-05-25].
- Merriam Webster, "Rape". [Rape Definition & Meaning - Merriam-Webster](https://www.merriam-webster.com/dictionary/rape) [23-05-25].
- Moane, Geraldine (2011), *Gender and Colonialism: A Psychological Analysis of Oppression and Liberation*. London: Palgrave Macmillan.
- Mouna, Kohil, and Bouregbi Salah, (2020), "The Utopian Promise and the Dystopian Premise: Body Transgressions in *Gather the Daughters* by Jennie Melamed", *Aleph: Languages, medias et sociétés* 7:3: 67–86. [The Utopian Promise and the Dystopian Premise: Body Transgressions in Gather the Daughters by Jennie Melamed – Aleph \(edinum.org\)](https://www.edinum.org/) [23-05-25].
- Molloy, Gunilla (2017), *Svenskämnets roll: Om didaktik, demokrati och critical literacy* [The role of the school subject Swedish: On didactics, democracy and critical literacy]. Lund: Studentlitteratur.

- Nikolajeva, Maria (2009), "Theory, Post-Theory, and Aetonormative Theory", *Neohelicon* 36:1: 13–24. [Theory, post-theory, and aetonormative theory | SpringerLink](#) [23-05-25].
- Nussbaum, Martha C. (2008), "Democratic Citizenship and the Narrative Imagination", in David A. Coulter, John R. Wiens & Gary D. Fenstermacher (eds), *Why Do We Educate: Renewing the Conversation, Yearbook of the National Society for the Study of Education* 107:1: 143–157.
- Nussbaum, Martha C. (1990), "Introduction: Form and Content, Philosophy and Literature", in *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*. Oxford: Oxford University Press, pp. 3–53.
- Robbins, Susan P. (2016), "From the Editor—Sticks and Stones: Trigger Warnings, Microaggressions, and Political Correctness", *Journal of Social Work Education* 52:1: 1–5. [Full article: From the Editor—Sticks and Stones: Trigger Warnings, Microaggressions, and Political Correctness \(tandfonline.com https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10437797.2016.1116850\)](#) [23-05-22].
- Shklovsky, Viktor (1990), "Art as Device", in Benjamin Sher (transl), *Theory of Prose*. Elmwood Park: Dalkey Archive Press, pp. 1–14.
- Skolverket (2022), Gy22: *Läroplan för gymnasieskolan* [Curriculum for Upper-Secondary School]. *Läroplan (Gy11) för gymnasieskolan - Skolverket* [23-05-22].
- Trotta, Joe (2020), "A Corpus-informed Study of Apocalyptic/Dystopian Texts", in Joe Trotta, Zlatan Filipovic, and Houman Sadri (eds), *Broken Mirrors: Representations of Apocalypses and Dystopias in Popular Culture*. New York & London: Routledge, pp. 179–201.
- Unni, Athira (2022), "Rape and Hope: Consolidating Identities and Hierarchies in Contemporary Feminist Dystopias", *SFRA Review* 52:3: 136–144.
- Wilhelm, Jeffrey D., and Michael W. Smith (2016), "The Power of Pleasure Reading: The Case of Dystopias", *Voices from the Middle* 23:4: 55–61. ProQuest, <https://search.proquest.com/openview/51e95fdbd339e347097d609911259293/1?pq-origsite=gscholar&cbl=33274> [20-04-22].

Repertoarer, didaktisk potential och två lättlästa barnböcker med anknytning till Förintelsen

Susanne Sand Schneider

Förintelsen¹ är en viktig del av vår historia och visar vilken ondska människor är kapabla att utsätta varandra för. Därför är det viktigt att fortsätta utbilda om Förintelsen. I Sverige och övriga världen finns fortfarande antisemitism och förintelseförnekelse (Cohen, Kaati & Pelzer 2021; Österberg 2023). Det betyder att kunskap om Förintelsen behövs för att motverka detta och i det finns en koppling till skolans värdegrundsarbete. I undervisningen om Förintelsen kan också förintelselitteratur vara en del (Johnson 2023: 125). Som lärare ställs man då inför ett val av vilka förintelseskildringar som man kan använda.

Frågan om man kan skriva om Förintelsen är omtvistad och har beskrivits av bland annat Lydia Kokkola i *Representing the Holocaust in Children's Literature*² och Anders Ohlsson i *"Men ändå måste jag berätta"* *Studier i skandinavisk förintelselitteratur* (Kokkola 2003: 18f; Ohlsson 2002: 9). I denna artikel ligger denna diskussion inte i fokus, men i debatten har det funnits olika ståndpunkter både för och emot. Inte heller vittneslitteratur, skriven av överlevare, studeras i denna artikel, utan fokus ligger på förintelselitteratur för barn utifrån ett didaktiskt perspektiv. Joanna Krongold pekar på att det finns röster som menar att Förintelsen inte är lämplig att skriva om för barn och unga, samtidigt som andra vill att barn ska lära sig om Förintelsen av pedagogiska skäl (Krongold 2021: 130). Förintelselitteratur som har skrivits för barn är alltså inte alltid författad av överlevare. Sue Vice skriver i *Holocaust fiction* (2000) att efter mitten av seklet kommer nya litterära perspektiv på Förintelsen bara kunna skrivas av släktingar till överlevare eller av författare utan personlig koppling till Förintelsen (Vice 2000: 8).

Att skriva fiktion om Förintelsen och risken för förvanskning av historien har också diskuterats. Det har funnits en misstro mot fiktiva genrer kopplade till Förintelsen, och att dessa kan bidra till förnekelse av den. Ohlsson pekar dock på att man kan försöka betrakta dessa berättelser, som inte har skrivits av överlevare, utifrån texternas egna villkor. Han pekar på, precis som Vice ovan, att då överlevarna om några decennier inte längre kommer att finnas ibland oss så kommer troligen människor, som inte var offer för Förintelsen,

¹ Det finns flera begrepp som används för Förintelsen, till exempel *Holocaust* och *Shoah*. I denna text använder jag begreppet Förintelsen eftersom det är det begrepp som oftast används i Sverige och i svenska skolor. Jag har också valt att fortsätta använda versal i Förintelsen precis som i min tidigare studie.

² Johnson (2023:138), Sterling & Hayes (2023), Krongold (2021:132) och Curthoys (2020:255) refererar alla till Kokkolas studie från 2003.

att ha ett behov av att skriva om Förintelsen. (Ohlsson 2002: 36f) Ned Sterling och Jessica Hayes menar att om man då inte får skriva om Förintelsen kommer en kulturell tystnad att falla över Förintelsen (Sterling & Hayes 2023). Det kommer alltså sannolikt att skrivas mer fiktion om Förintelsen. Den kan, enligt Kokkola som har undersökt förintelselitteratur för barn, om den är både historiskt korrekt och engagerande, förmedla händelser så att unga läsare kan förstå innebörden av Förintelsen och dess historiska kontext (Kokkola 2003: 167). Krongold pekar på vikten och nödvändigheten av fiktion för att etablera äkta karaktärer och möjliggöra en koppling mellan unga nutida läsare och det alltmer avlägsna förflutna (Krongold 2021: 132).

Förintelselitteratur var inledningsvis primärt vittneslitteratur för vuxna skriven av överlevare. Precis som nämnts ovan har det blivit allt vanligare att andra skriver skönlitteratur om Förintelsen och då även för barn. Övergången till historiska skildringar ställer högre krav på författarna när det gäller att förhålla sig korrekt till historiska fakta, särskilt på grund av förekomsten av förintelseförnekelse (Curthoys 2020: 255; Kokkola 2003: 2).

Tidigare har jag, i *Läsaren och Förintelsen: Gymnasieelevers reception av Imre Kertész Mannen utan öde* (2008), undersökt gymnasieelevers reception av en komplex vuxenroman om Förintelsen. De två böcker som granskas i denna artikel är exempel på nyskrivna historiska barnböcker med anknytning till Förintelsen. Utgångspunkten är att förintelselitteratur kan ha en betydelsefull roll i undervisning om Förintelsen och därmed också i arbetet med skolans värdegrund utifrån *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022 (Lgr22)*. Människolivets okränkbarhet, alla människors lika värde samt att motverka diskriminering och intolerans är några delar i den värdegrund som ska genomsyra skolan (Skolverket 2022: 5). Alkestrand (2016) har studerat det hon benämner den *didaktiska potentialen* i fantasylitteratur kopplat till värdegrundsarbete i skolundervisning. I sin studie definierar Alkestrand didaktisk potential som skönlitteraturens möjligheter att problematisera värdegrundsfrågor. Hon pekar bland annat på att läsaren behöver gå i dialog med texten för att potentialen ska uppfyllas. (Alkestrand 2016: 70f) Anna Nordenstam och Christina Olin-Scheller lyfter, i sin bok *Lättläst. Bokmarknad, ungdomslitteratur, skola*, Alkestrand resonemang om didaktisk potential och skönlitteraturens möjlighet till inlevelse i andra människors situation (Nordenstam & Olin-Scheller 2022: 150). Att använda förintelselitteratur i undervisningen, för att öka kunskap om inte bara Förintelsen utan också den värdegrund som den svenska skolan ska vila på, skapar frågor om till exempel vilken didaktisk potential som finns i dessa berättelser och vilket urval man bör göra.

I denna artikel undersöks alltså två lättlästa böcker som har anknytning till Förintelsen och är utgivna på svenska: *Pojken som blev kvar* (2021) av Set Mattsson och *Lea och Kristallnatten* (2023) av Emma Carlson Berne. Båda böckerna ligger på nivå 4 i förlagens egna läsnivåer och kategoriseras till 9-12 år. Syftet är att utforska delar av böckernas didaktiska potential och vad

texterna bär med sig in i läsningen utifrån Kathleen McCormicks repertoar-teori, som innebär att både text och läsare bär med sig något in i läsningen. Hur fungerar berättelsernas narrativa ramar, tystnader och historiska fakta? Hur påverkas texternas repertoarer av att böckerna är lättlästa? Hur fungerar arbetsmaterial och paratexter i relation till berättelserna?

Mattssons bok *Pojken som blev kvar* (2021) handlar om elvaårige David, som på grund av sjukdom blir kvar i Danmark när hans föräldrar och bror flyr till Sverige undan nazisternas förföljelse eftersom de är judar. David flyttas ut till ett par som bor på en gård på landet och där får han tillbringa resten av kriget. Boken är publicerad av Nypon förlag och har lättlästnivå 4³ med LIX (läsbarhetsindex) 15.

Lea och Kristallnatten (2023) av Carlson Berne är publicerad av Hegas förlag med lättlästnivå 4⁴, med LIX under 30. Boken handlar om Lea och hennes familj i Frankfurt vid tiden för Kristallnatten 1938. Nästan ingen kommer till Leas 12-årskalas och de judiska barnen får inte gå kvar i skolan. Lea och hennes familj får sedan uppleva bland annat hot, misshandel och angrepp före och under Kristallnatten.

Ingen av böckerna kategoriseras efter ämnesordet *Förintelsen* i Libris⁵ eller Svenska Barnboksinstitutets⁶ bibliotekskataloger. Mattssons bok sorteras bland annat under ämnesorden *judar* och *andra världskriget*. Carlson Bernes bok har inte heller *Förintelsen* som ämnesord, utan det är ämnesord som till exempel *judar*, *nazism* och *andra världskriget*. Däremot är det, på grund av skildringen om Kristallnatten, logiskt att koppla den till *Förintelsen*.

Repertoarer och läsning

Den dynamik som finns i läsprocessen har beskrivits av Louise M. Rosenblatt som en ömsesidig relation mellan text och läsare, där den ena parten påverkas av vad den andra bär med sig (Rosenblatt 1994: 17, 1995: 36). Enligt McCormick sker läsning i en social kontext där både läsarens och textens allmänna och litterära repertoarer finns med (McCormick 1994: 69). Kokkola lyfter också att mening skapas i en sociokulturell kontext och att förståelse skapas hos individen, vilket kan förklara varför tolkning av en text kan variera (Kokkola 2003: 168). Det innebär att både läsaren och texten är betydelsefulla i läsningen.

Textens allmänna repertoar är till exempel de värderingar och historiska kontexter som finns i texten. Dess litterära repertoar innefattar bland annat litterära strategier som intrig, teman och karaktärer. McCormick definierar läsarnas allmänna repertoar som till exempel kulturella erfarenheter, kunskaper och förväntningar. Den litterära repertoaren hos läsaren handlar bland annat om kunskaper och uppfattningar om vad litteratur är. (McCormick

³ Enligt Nypons hemsida är lättlästnivå 4 ganska lätt.

⁴ Berättelser som kräver viss förståelse och utvidgar ordförrådet enligt bokens sluttexter.

⁵ <http://libris.kb.se>

⁶ <https://barnboksinstitutet.bibkat.se/>

1994: 79, 84) Tilläggas bör också att även tomrum i texten kan innefattas i repertoaren (McCormick 1994: 76, 81f). Kokkola diskuterar de tomrum som bildas i textskapande och menar att det finns en risk om det saknas information i förintselitteratur eftersom den unga läsaren kan få en felaktig bild av Förintelsen (Kokkola 2003: 40, 43). Det kan öppna för förintelseförnekelse.

I relation till lättläst lyfter Nordenstam och Olin-Scheller Rosenblatts resonemang om efferent (bokstavlig, till exempel söka information) och estetisk (personlig, litterär) läsning. Deras analys pekar på att förlagens och författarnas ”utsagor om igenkänning och att syftet att informera sin läsare om verkligheten, inbjuder alltså till en efferent läsart”. (Nordenstam & Olin-Scheller 2022: 58) De påpekar att det i sig inte är problematiskt, men att det krockar med kopplingen till demokratiuppdraget, vilket innebär goda läsupplevelser, och det estetiska perspektivet (Nordenstam & Olin-Scheller 2022: 58f). När det gäller förintselitteratur och värdegrundsarbete är möjligheten till inlevelse och en personlig läsning viktig även om historisk kontext och fakta också spelar en viktig roll. Utifrån detta resonemang kan man se att både en estetisk och efferent läsning behövs.

I mötet mellan en text och en läsare kan det uppstå en matchning, vilket innebär att läsaren får sina förväntningar uppfyllda av texten, att det finns igenkänning. Om läsaren upplever att hen inte kan förstå texten eller att den känns främmande beskrivs det som en icke-matchning. McCormick menar dock att ett tredje alternativ är att det uppstår en spänning i läsningen, då läsaren känner igen tillräckligt i texten för att inte stötas bort och samtidigt blir utmanad av texten. Hon anser att spänning är mest produktiv, pedagogiskt sett. (McCormick 1994: 87f) Det skulle kunna innebära att det ligger en didaktisk potential i den spänning som kan uppstå och då är en utmaning att hitta texter som kan ge upphov till spänning.

Böckerna och deras repertoarer

Att undersöka delar av de två böckernas repertoarer innebär att finna mönster, i detta fall, de narrativa ramar som är vanliga i förintselitteratur för vuxna. Vidare finns andra aspekter, som historiska fakta och tystnader, som spelar in i texternas repertoarer. Eftersom båda är lättlästa böcker och att det finns tillgång till arbetsmaterial blir det också en aspekt att väga in.

Narrativa ramar

Mönster och konventioner för berättelser kan skapa igenkänning och göra det lättare för läsaren att följa texten. När det gäller förintselitteratur beskriver Ohlsson narrativa ramar som kognitiva mönster vilka grundas på tidigare erfarenheter och upplevelser (Ohlsson 2002: 24). Han noterar att för vittneslitteratur finns det likheter i upplevelserna och att det i den judiska texttraditionen finns narrativa mönster, till exempel händelser ur det judiska folkets historia (Ohlsson 2002: 25f). För att kunna skriva om något så svårt

som Förtintelsen kan man stödja sig på kända narrativa mönster. Det mönster som Ohlsson lyfter fram i framför allt de självbiografiska vittnesmålen har ofta en relativt traditionell intrig med en början, en mitt och ett slut:

- Den ganska idylliska tiden innan det nazistiska hotet.
- Ockupationen
- Deportationen
- Tiden i koncentrationsläger med hemska upplevelser
- Befrielsen
- Den ofta svåra vägen tillbaka till livet (Ohlsson 2002: 41)

Detta kan ses som narrativa ramar som ofta återkommer i framför allt de självbiografiska eller dokumentära böckerna. Frågan är om dessa ramar kan återfinnas i förintelseskildringar för barn.

Krongold beskriver hur United States Holocaust Memorial Museum (USHMM) 1992 gav författaren Carol Matas i uppdrag, att utifrån vissa parametrar, skriva en bok som hade koppling till en kommande utställning. Boken *Daniel's Story* (1993) fungerade, enligt Krongold, som en modell för hur man skulle skriva om Förtintelsen för unga läsare. Parametrarna för boken var bland annat att han skulle flyttas från Tyskland till gettot i Lodz och sen till Auschwitz, samt att han skulle överleva kriget. (Krongold 2021: 134) Dessa parametrar har likheter med de narrativa ramar som beskrivits ovan.

Carlson Bernes och Mattssons böcker är båda fiktion baserad på historiska fakta med koppling till Förtintelsen. Däremot finns inte de tydliga narrativa ramarna. I tabellen nedan jämförs det narrativa mönstret med böckernas innehåll.

Tabell 1: Jämförelse med de i förintelselitteratur ofta förekommande ramarna.

Narrativa ramar	<i>Lea och Kristallnatten</i>	<i>Pojken som blev kvar</i>
<i>Tiden innan det nazistiska hotet</i>	Tiden innan antyds i kapitel 1 i samband med förberedelserna för Leas tolvårskalas.	I inledningen av kapitel 18 antyds något om tiden innan.
<i>Ockupationen</i>	Kapitel 1-10, nästan hela boken utspelar sig två dagar innan och under Kristallnatten. Våldet, lidandet och antisemitismen tydliggörs.	Vi hamnar direkt i ockupationen.
<i>Deportationen</i>	Kap 9, i slutet av kapitlet släpas Leas pappa iväg.	Familjen flyr till Sverige och David får efter att han har tillfrisknat fly ut på landet undan tyskarna.
<i>Tiden i läger och fasansfulla upplevelser</i>	Pappan skickas till koncentrationsläger, men vi får inte veta mer. Lea skickas med Kindertransport.	Inga läger. David är rädd för tyskarna, men man får inte mer information.

<i>Befrielsen</i>	Berättelsen slutar i 1938.	Krigsslut och familjen kommer tillbaka från Sverige.
<i>Mödösamma vägen tillbaka till livet</i>	Bokens slut har ett visst hopp för Lea och att hon kanske få träffa familj och vänner igen.	David vill vara hos familjen på landet och återvänder dit.

Ingen av böckerna är vittneslitteratur med en lägerskildring, och det innebär delvis att kopplingen till Förintelsen inte blir lika tydlig. Detta kan vara orsaker till att böckerna inte heller visar på de narrativa ramar som oftast finns i förintelselitteratur för vuxna. Dessutom är det är fiktion och inte berättelser från överlevare. Ett nästa steg är att undersöka de två aspekterna som Kokkola lyfter fram i förintelselitteratur för barn, nämligen tystnad och historiska fakta.

Tystnad och historiska skildringar

Det ligger en svårighet i att representera det som har sagts vara omöjligt att skriva om, att vanliga ord inte räcker till (Kokkola 2003: 15ff). Eftersom det finns människor som förnekar Förintelsen så innebär det ett större ansvar för de författare som skriver om Förintelsen, att de måste vara historiskt korrekta, vilket nämnts tidigare (Kokkola 2003: 2). Dessutom finns det normer för hur man skriver barnlitteratur, bland annat att skydda barn och det didaktiska perspektivet (Kokkola 2003: 9f).

Kokkola menar att förintelselitteratur för barn behöver signalera sina fiktions- respektive faktagränser, vilket gör förintelselitteratur annorlunda än andra historiska berättelser. Man ska inte anta att texterna, bara för att de handlar om Förintelsen, är bra ur ett utbildningsperspektiv. (Kokkola 2003: 168ff) Bland annat finns en risk att läsaren lägger skulden på offren. (Kokkola 2003: 36). Texter som saknar information, men som samtidigt uppmuntrar och kanske också guidar läsare att ställa lämpliga frågor ger en mer meningsfull och etisk kommunikation med yngre barn om Förintelsen enligt Kokkola (2003: 46). Hon menar också att förintelselitteratur som fiktion inte får ha historiska felaktigheter då det är moraliskt oacceptabelt (Kokkola 2003: 23). Om skildringarna alltså måste vara korrekta och seriösa, samt att tabut att inte skrämna barn kanske bryts, så behöver lärare överväga vilka böcker man använder i undervisningen.

När språket inte räcker till för att representera, att beskriva och gestalta Förintelsen, är alternativet tystnad (Kokkola 2003: 18). Tystnaden, tomrummen, kan bli en del av berättelserna, även när man vill skydda barnläsaren. Kokkola menar att dessa tomrum kan vara mer informativa på en emotionell nivå än en text som försöker få med all bakgrundsinformation. Texten behöver då gå i dialog med tystnaden, som Kokkola kallar för inramad tystnad, genom att tydliggöra den så att läsarens uppmärksamhet dras till vad

som inte sägs. (Kokkola 2003: 25) Förintelselitteraturens tystnader kan ses som en reaktion, en strategi, när det inte går att skapa en sammanhängande berättelse av det kaotiska (Ohlsson 2002: 25).

Att utelämna information i texter för barn är komplext, då barn ofta saknar den historiska kunskap och vidare kontext som behövs för att förstå. Man försöker skydda barnläsaren genom avsaknad av information, och då kan den vuxne läsaren gå in med sina kunskaper. (Kokkola 2003: 26f, 36) Tystnaden kan verka lämplig, ett sätt att undvika att tala om Förintelsen, men samtidigt öppnar den för tolkningar som inte får ett bemötande av fakta. För hur kan en text visa på historisk kontext om den är tyst? Mattssons och Carlson Bernes böcker betecknas båda som lättlästa och därför är språket anpassat efter det. Det betyder att inte finns så många detaljer och fördjupningar i texten. Det skapar tomrum som innebär att det kan uppstå oklarheter, vilket delvis kan kopplas till historiska fakta eller snarare bristen på dessa. Ett exempel i Mattssons bok är i det första kapitlet där äldre pojkar trakasserar David med fysiskt våld och antisemitiskt tillmäle (Mattsson 2021: 6). Det kommer ingen ytterligare förklaring eller kontext i samma kapitel. Läsaren lämnas med detta. För en vuxen läsare med bakgrundskunskaper kan det sättas i ett sammanhang, men inte för någon som saknar kunskap om Förintelsens historiska kontext. Det finns även en annan skillnad i berättelserna då David är i tredje person, medan Lea är en jag-berättare. Lea vet mycket mer och det kommer in historiska fakta med jämna mellanrum, till exempel om SA, Goebbels och förstörelsen av affärer som ägdes av judar.

I kapitel 3 förklaras att Davids bror har sagt att tyskarna är nazister och att de vill få bort alla judar (Mattsson 2020: 16). Det ger lite mer information, men lämnar fortfarande mycket osagt. Berättelsen har alltså inte mycket information om Förintelsen och fokus ligger mer på Davids upplevelse samt relation till sin familj. Men det finns händelser i texten som anspelar på Förintelsen, till exempel efter kriget där en annan pojke misstror David när han berättar att han var tvungen att fly för att tyskarna ville sätta honom i läger för att han är jude (Mattsson 2021: 108). Detta följs inte heller upp. Vi vet dock att David är rädd för tyskarna under berättelsens gång. Vid ett tillfälle kommer tyskar till gården där David har gömmts undan. Han flyr in i en lada, men likväl får en soldat syn på honom. Men soldaten bara ler och ger sig av. David blir dock oerhört rädd. Så rädslan för tyskarna, och nazisterna, är genomgående. Det finns antydningar om nazisternas förföljelser av judar och så är det förstås familjens flykt till Sverige.

Lea reagerar starkt på orättvisor och vill kämpa. Hon agerar i hotfulla och svåra situationer, som när hon räddar sin väns bönbok från bokbålet (Carlson Berne 2023: 65). Hon är modig, men om det är det en realistisk skildring, i en så svår situation som det berättas om, blir mer oklart. Däremot är kanske Leas mod något som håller kvar läsaren. Dock finns det inte lika många tydliga tomrum i *Lea och Kristallnatten*, även om man till exempel inte får veta så

mycket mer om koncentrationsläger då hennes pappa deporteras. Fokus för boken ligger på Kristallnatten.

Tomrummen i Mattssons bok öppnar för tolkningar. Kanske är det också så att för en vuxen läsare blir de tydliga på ett sätt och för en ung läsare på ett annat sätt, särskilt som det saknas mycket information i texten. Det finns också en otydlighet i tidsomfånget. I berättelsen beskrivs hur David fyllt nio år vid ockupationen av Danmark, alltså i april 1940, och sen står det att han har blivit elva år, vilket då skulle vara 1942. Sen blir tidsomfånget lite oklart, men de danska judarnas flykt till Sverige var hösten 1943, då David borde varit tolv år. Carlson Bernes bok utspelar sig däremot under en kort tid, framför allt under tre dagar.

I *Pojken som blev kvar* är mycket fokus på det övergivna barnet med mycket oro och rädsla som ändå hittar sin plats. Förintelsen och andra världskriget finns hela tiden som ett hotande moln om man har med sig förförståelse in i läsningen. Samtidigt får vi inte veta så mycket om vad som sker med de judar som tyskarna letar efter. Antisemitismen visas då David blir trakasserad av andra pojkar. Det finns lite fakta i berättelsen, men där skiljer sig Carlson Bernes bok, som innehåller mycket mer fakta. I den blir också våldet påtagligt och Kristallnatten förebådar det som komma skall. Boken om Lea är till synes mer inriktad på att upplysa och då på ett didaktiskt sätt närma sig kunskap om bland annat Förintelsen.

Huvudkaraktärerna skiljer sig också åt. Lea vill inte acceptera händelserna utan vill kämpa för sina nära och kära. Bilden av David är att han är mer orolig och rädd i den situation han befinner sig i. Trots att han inte möter direkt våld i samma utsträckning som Lea verkar han mer utsatt och utlämnad, vilket kanske inte är konstigt eftersom hans familj måste lämna honom. Hans mer utåtriktade kamp kommer egentligen efter krigsslutet när han utmanar sina föräldrar eftersom han vill bo hos familjen på landet i stället för med sina föräldrar.

David har mer av en inre resa. Båda barnen är dock ensamma utan sin familj under själva krigsåren, eller det signaleras i alla fall att Lea är det eftersom hon får lämna Frankfurt 1938 med en Kindertransport. Vi vet hur krigsåren är för David, men vi vet inte om han återkommer till sin familj senare. Hans familj har dock klarat sig och återkommit till Danmark efter krigsslutet. När vi lämnar Lea finns det en förhoppning om att hon ska kunna träffa sin mamma och vännerna igen, även om inte kriget har börjat. Som en vuxen läsare med kunskap om Förintelsen är det troligt att den förhoppningen kanske inte uppfylls, men för en yngre läsare utan förkunskaperna blir slutet mer öppet och med ett visst hopp.

Paratexter och arbetsmaterial

Kokkola pekar på paratexter⁷ som ett sätt att visa på fakta och fiktion eller så kan man undersöka författarens attityd och ståndpunkt (Kokkola 2003: 57ff).

⁷ Med paratexter åsyftas bland annat baksidestext, förord och titel.

Ett viktigt redskap för en författare, som inte är en överlevande, för att auktorisera en roman om Förintelsen är att skapa en dokumentär länk. Det är ett grepp som kan bidra med autencitet och författare kan bland annat använda sig av källor med koppling till ögonvittnen eller fotografiska bilder. (Ohlsson 2002: 38ff) Historiska detaljer och att texten är historiskt korrekt kan hjälpa läsaren. Även om tomrummen är väl inramade tystnader, som kan fungera på en emotionell nivå, så får de inte lämnas. Att förutsätta en vuxen som kan bidra med information och förklaringar skapar en osäkerhet huruvida tomrummen kommer att kunna förklaras för att skapa en historisk kontext om just Förintelsen. I undervisningen blir därför lärarens roll ännu mer betydelsefull för hur elevens läsning och möte med texten blir.

I den slutliga paratexten i *Lea och kristallnatten* använder man sig av vad som kan ses som dokumentära länkar med bland annat en karta över städer där synagogor förstördes under Kristallnatten och ett fotografi av en brinnande synagoga i Frankfurt. Däremot finns inga källhänvisningar. Baksidestexten på Mattssons bok ger ingen mer information. Efter berättelsen finns fyra frågor till författaren, men det ger inga nya fakta bortsett från att barn blev kvar när föräldrar fick fly till Sverige från Danmark. Båda förlagen har material som kan användas vid läsningen och bearbetningen av böckerna, vilket kan ses som en typ av paratexter. Nypon förlag har material för elever och för lärare, som båda är nedladdningsbara, medan Hegas har en publik version online (Mera Hegas) där man antyder att man kan hitta mer material om man har en inloggning. Dock fokuserar jag på det material som ligger tillgängligt utan kostnad, då skolor kanske inte väljer betalversionen av olika skäl.

För *Lea och kristallnatten* kallas arbetsmaterialet Läsnyckel och innehåller olika delar: Presentation av boken, vad i *Lgr22* som berörs, och material kopplat till läsningen. I den inledande presentationen av boken i Läsnyckeln nämns inget om Förintelsen. Läsning kopplas till ämnena svenska, historia och samhällskunskap i årskurs 4-6, samt att bland annat andra världskriget, mänskliga rättigheter och rasism lyfts som teman som kan bearbetas. I frågorna som kan användas under läsningen är många av dem frågor som kontrollerar innehållet, läsförståelsen, men också frågor där eleverna ska reflektera. En fråga är: ”Varför vill Hitler straffa judarna, tror du?” (Mera Hegas 2021) Den frågan är viktig att följa upp så att den inte kan misstolkas att judarna hade gjort något fel, och att de förtjänade att straffas. Mot slutet i materialet tar man upp koncentrations- och förintelseläger vilket innebär en fördjupning i extramaterialet. Det blir en hjälp att sätta berättelsen i en tydligare historisk kontext. Utan handledningsmaterialet blir kontexten svårare att greppa, även om det finns mer information i *Lea och kristallnatten* än i *Pojken som blev kvar*. Lärarens roll är dock fortsatt viktig för att följa upp det som kommer fram i elevernas svar

Arbetsmaterialet till Mattssons bok är, som nämnt, indelat i ett elevmaterial som till stor del består av kontrollfrågor utifrån läsförståelse. Även

om målgruppen är mot samma ålder, med en skillnad i LIX-tal, så är arbetsmaterialet för *Lea och kristallnatten* mer avancerat, troligen i linje med det högre LIX-talet. Nordenstam och Olin-Scheller pekar på att estetiska aspekter av läsningen kan förloras om man fokuserar på individuell läsning tillsammans med elev- och lärarmaterial som uppmuntrar till en effert läsning (Nordenstam & Olin-Scheller 2022: 145). På så sätt blir delar av handledningsmaterialet viktigt för en fördjupad läsning, framför allt för *Lea och Kristallnatten*. Men risken är att läsningen blir inriktad på att avkoda texten för att svara på kontrollfrågor.

Didaktisk potential, lättläst och Förintelsen

Kokkola menar att lärare har goda intentioner med att använda förintelse-litteratur i undervisningen, men vilka texter man väljer bör övervägas (Kokkola 2003: 167). Det finns, som nämnts tidigare, risker med att använda förinteslitteratur. I denna artikel har fokus varit att undersöka två lättlästa böckers repertoarer, och därmed delar av deras didaktiska potential, i relation till Förintelsen

Böckerna har en del gemensamt, men samtidigt två olika perspektiv på Förintelsen. För även om Förintelsen inte används för att kategorisera böckerna, i till exempel bibliotekskataloger, så finns det andra signaler som innebär att man kan koppla dem mer eller mindre till Förintelsen. Att kopplingen inte är helt märkbar är en del av den utmaning och svårighet som lärare står inför.

Vikten av att lärare gör kloka val är tydlig. I min tidigare undersökning av gymnasieelevers läsning av *Mannen utan öde*, uppstod det ofta en spänning i elevernas läsning som i flera fall utmynnade i ett ökat intresse. Studien visade också att den gemensamma bearbetningen under lektionstid troligen hade betydelse för elevernas reception och reaktioner. Kontexten och att ta hänsyn till de repertoarer elever har med sig in i en läsning visade sig vara viktiga. (Schneider 2008: 76ff) Dock fanns det likheter med de narrativa mönster som är vanliga i förinteslitteratur för vuxna läsare. I Carlson Bernes och Mattssons böcker finns inte dessa mönster på samma sätt då de till exempel inte utspelar sig i ett förintelse- eller koncentrationsläger. Däremot kan man se att framför allt tomrum och historiska fakta blir relevanta att överväga i relation till elevernas repertoarer, särskilt för yngre elever.

Nordenstam & Olin-Scheller menar att lättlästa böckers tematik anpassas till det förlag och författare tycker att ungdomar vill läsa om samt att de förstnämnda vill att lättlästa böcker ska ge läslust och igenkänning. Detta för att de ovana läsarnas repertoarer snabbt och utan större ansträngning ska kunna identifiera sig med bland annat karaktärerna och teman. (Nordenstam & Olin-Scheller 2022: 57) Att man som lärare är medveten om textens och läsarnas (elevernas) repertoarer innebär att man behöver reflektera över tomrum (tystnader) och de historiska fakta som finns i förinteslitteratur. Risken att läsaren lägger skulden på offren finns och kunde delvis ses i

reaktionerna hos de gymnasieelever som läste Kertész roman (Schneider 2008: 76). Balansen är viktig eftersom yngre elevers repertoarer kan vara begränsade, i till exempel kunskap om andra världskriget och Förintelsen, vilket ökar lärarens ansvar att planera undervisningssituationen efter det.

Mattssons bok visar några exempel på antisemitism och förföljelsen av de danska judarna, vilket ger en koppling till Förintelsen, men det lämnas och följs inte upp med till exempel paratexter, vilket skapar tomrum i textens repertoar i relation till Förintelsen. Det innebär att behov av en tydlig kontext för en elev som ska läsa boken. I *Lea och Kristallnatten* finns en hel del fakta i berättelsen och det är datum angivna, vilket ger en lite mer dokumentär prägel. Det finns också illustrationer som förstärker händelser i texten. Författarens efterord bidrar också till att skapa en viss kontext och förklarar också vad Carlson Berne ville skildra, nämligen vad en flicka kunde göra för att stå upp mot nazisterna. Carlson Berne uppger att hon ville visa på motståndet i vardagen. I boken finns det alltså en tydligare kontext för läsaren, men även denna bok behöver bearbetas i en undervisningssituation.

Eftersom dessa två böcker inte är berättelser som är tydligt kopplade till Förintelsen så blir just kontext och bearbetning betydelsefullt för de lärare som lyfter in dessa texter i undervisningen. Kokkola har pekat på att historisk litteratur måste vara både bra historia och bra litteratur (2003: 47). Även om en skönlitterär bok inte är detsamma som en faktabok så kan den med rätt förberedelser och bearbetning användas som en del i arbete om Förintelsen. Läraren får hjälpa och stötta eleven under läsningen. Därför är det nödvändigt att läraren är medveten om elevens och textens repertoar så mycket som det är möjligt. Det kan förstås vara svårt att veta i förväg hur en läsare reagerar på och tolkar en text, men med ett tydligt mål samt information om repertoarerna finns en chans att hitta den didaktiska potentialen i berättelserna. För om spänning är det som har störst potential innebär det att det inte räcker med en efferent läsning, utan också en estetisk, personlig läsning, vilket kan ge upphov till spänning. Det kan ge en större möjlighet till inlevelse och möjlighet att förstå andra människor, vilket skolan ska främja (Skolverket 2022:5). Genom förintelselitteratur i kombination med historisk kontext kan större förståelse och kunskap leda till att värdegrunden stärks. De två böcker som har undersökts i denna artikel visar att man bör uppmärksamma vilka tomrum som skapas och som kan göra det svårare att förstå den historiska kontexten. Det betyder att det inte bara ställer krav på författare som skriver fiktion för barn och unga om Förintelsen, utan också på de lärare som använder dessa böcker i undervisningen.

Referenser

Primära

- Carlson Berne, Emma (2023), *Lea och Kristallnatten*. Helsingborg: Hegas.
Kertész, Imre (1975, sv övers 2002), *Mannen utan öde*. Stockholm: Pan.

Matas, Carol (1993), *Daniel's Story*. New York: Scholastic.
Mattsson, Set (2021), *Pojken som blev kvar*. Lund: Nypon.

Sekundära

- Alkestrand, Malin (2016), *Magiska möjligheter: Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Göteborg: Makadam.
- Cohen, Katie, Kaati, Lisa & Pelzer, Björn (2021), *Antisemitism in Social Media. Conspiracies, Stereotypes, and Holocaust Denial*. FOI-R-5198-SE. Stockholm: FOI Totalförsvarets forskningsinstitut.
- Curthoys, Ned (2021), "The Construction of an Active Reader in two Holocaust themed novels for children: Hitler's Daughter as Bildungsroman", *Children's literature in education*. 52 (2), 253-270. <https://doi.org/10.1007/s10583-020-09416-7>
- Johnson, Wendell G. (2023), "Holocaust Literature for Children", *Journal of religious & theological information*. 22 (3), s. 125-141. <https://doi.org/10.1080/10477845.2022.2087165>
- Kokkola, Lydia (2003), *Representing the Holocaust in Children's Literature*, Abingdon: Routledge. <https://ebookcentral-proquest-com.proxy.lnu.se/lib/linne-ebooks/detail.action?docID=1479815>
- Krongold, Joanna (2021), "History with Heart: Canadian Holocaust Literature for Young People", *Canadian Jewish studies*. 32, s. 128-142. <https://doi.org/10.25071/1916-0925.40246>
- McCormick, Kathleen (1994), *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester: Manchester Univ. Press.
- Nordenstam, Anna & Olin-Scheller, Christina (2022), *Lätilläst : bokmarknad, ungdomslitteratur, skola*. Möklinta: Gidlunds förlag.
- Ohlsson, Anders (2002), "Men ändå måste jag berätta" *Studier i skandinavisk förintelslitteratur*. Nora: Nya Doxa.
- Rosenblatt, Louise M. (1995, femte upplagan 2002), *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, Louise M. (1994), *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Schneider, Susanne (2008), *Läsaren och Förintelsen Gymnasieelevers reception av Imre Kertész Mannen utan öde*. Licentiatavhandling. Växjö: Växjö universitet.
- Skolverket (2022), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9718>
- Sterling, Eric J. & Hayes, Jessica B. (2023), "'You don't understand this yet, you're too young Still': Holocaust Atrocity in Three Important Children's Novels", *Children's literature in education*. <https://doi.org/10.1007/s10583-023-09525-z>
- Vice, Sue (2000), *Holocaust Fiction : From William Styron to Benjamin Wilkominski*, Taylor & Francis Group. ProQuest Ebook Central. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/linne-ebooks/detail.action?docID=180220>

Österberg, Oscar (2023), *Okunskap, myter och rädsla. Den svenska allmänhetens förklaringar till fördomar och fientlighet mot judar som grupp*. Stockholm: Forum för levande historia.

Läror- och elevmaterial

Mera Hegas (2023), Läsnyckel till *Lea och Kristallnatten*. <https://merahegas.se/#/inspiration/book/8097/page/1>

Nypon förlag (2021), Arbetsmaterial för elev och lärare till *Pojken som blev kvar*. https://www.studentlitteratur.se/globalassets/inriver/resources/pojken_som_blev_kvar_elevmaterial.pdf https://www.studentlitteratur.se/globalassets/inriver/resources/pojken_som_blev_kvar_lararmaterial.pdf

Konstverk som hjälpare vid tidsförflyttning. Ekfrasen i Sigrid Heucks *Mäster Joachims hemlighet* (1995) och *Den förtrollade ryttarstatyn* (2007) av Pamela Kavanagh

Anette Almgren-White och Helene Ehriander

Tidsresor är vanligt förekommande i fantasy skriven för barn och ungdomar. Det är ett effektivt litterärt grepp att låta berättelsens karaktärer resa i tiden för att kunna levandegöra såväl fiktiva som historiska händelser och gestalter. Genrerna fantasy och historisk roman kombineras ofta i barnlitteraturen och detta resulterar i en hybridgenre kallad historisk fantasy. Huvudpersonen som reser bakåt i tiden möter såväl fiktiva som historiska gestalter och blir involverad i händelser, löser uppgifter och bidrar på så sätt till den historiska utvecklingen och kan ibland också påverka det förflutna. Fantasy med tidsresor förekommer också i kombination med andra genrer, exempelvis hästböcker (Ehriander 2018: 59–122). Den här artikeln vill genom studiet av två romaner för unga läsare, *Mäster Joachims hemlighet* av Sigrid Heuck och *Den förtrollade ryttarstatyn* av Pamela Kavanagh, vidga kunskapen om tidsresor som litterärt grepp samt ekfraser, det vill säga ett skrivet verk som beskriver ett annat konstverk. Genom ekfraserna ser man nya saker i bilderna och när man beskriver en bild gör man samtidigt en tolkning då man väljer vad som beskrivs och hur detta görs. Ekfras används här inte som en litterär genre utan som ett särskilt litterärt modus som ”uttryckligen och implicit aktualiserar teoretiska aspekter på samspelet mellan text och bild” (Jansson 2016: 51). Därutöver lyfter vi fram hur bild- och formkonstverk i barn- och ungdomslitteraturen kan bidra till förflyttning i tid och rum genom levandegöring, något som är helt i enlighet med den antika ekfrasens uppgift och där tid och rum inte står i något motsatsförhållande utan snarast bildar en enhet (kronotop). Ekfrasens re-presentation av konstverkets ”representation aktualiserar aspekter på rum och tid, *stasis* och rörelse” (Jansson 2016: 53). Genom att undersöka de litterära greppen för att levandegöra fiktiva såväl som historiska gestalter och händelser där levandegöringen sker med hjälp av bild- och formkonstverk belyses ytterligare perspektiv på tidsresornas betydelse.

Fantasy och intermedialitet

De böcker som ingår i undersökningen är *Mäster Joachims hemlighet* (1989, översatt till svenska 1995) av den tyska författaren Sigrid Heuck och *Den förtrollade ryttarstatyn* (2006, översatt till svenska 2007) av den brittiska författaren Pamela Kavanagh. Båda författarna har skrivit en rad hästböcker

med fantasyinslag, men den bok av Heuck som valts för denna underökning är en historisk fantasyskildring med en mordgåta. I boken *Mäster Joachims hemlighet* finns en reell reproduktion av en autentisk 1500-tals landskapsmålning, målad av Joachim Patinir, som har en central roll för handlingen. I boken *Den förtrollade ryttarstatyn* finns en ryttarstaty som inte har någon reell motsvarighet. Gemensamt för böckerna är att de utnyttjar fantastiska element i syfte att gå tillbaka i tiden för att lösa brott och kanske skulle de också kunna kallas "konstdeckare". I *Mäster Joachims hemlighet* rör det sig om ett misstänkt mord och i *Den förtrollade ryttarstatyn* falska anklagelser mot farfadern om hästdopning, något som ledde till att han dog som en föraktad, förtalad och bruten man. Böckerna kan också karaktäriseras som mysteriedeckare där huvudpersonerna är privatspanare som söker svar på vad som egentligen hänt. Handlingens nutid motsvarar tiden för böckernas utgivning och är alltså samtidsskildringar. Farah Mendlesohn skriver i sin bok *Rhetorics of Fantasy* (2008) om olika retoriska strategier som fantasyförfattare kan använda sig av. Berättelsen om Mäster Joachim tillhör den så kallade portalfantasy där protagonisten träder igenom en magisk portal och hamnar i en annan värld. Portalen, som i det här fallet utgörs av tavlan, utgör också en gräns mellan de två världarna. *Den förtrollade ryttarstatyn* tillhör det som kallas inbrytande fantasy, vilket innebär att det övernaturliga tränger in i protagonistens vanliga vardagliga värld (Mendlesohn 2008: xiii f.).

En teoretisk utgångspunkt som bidrar till att ge fördjupad förståelse i analysen av verken är intermedialitet, en term som i korthet betecknar både ett forskningsfält och ett analytiskt perspektiv där intresset riktas mot intertextuella och interartiella samband som överskrider mediegränser. Medier i det här sammanhanget innefattar såväl tekniska, materiella som estetiska kvaliteter. Det innebär att analysen utgår från antagandet att hur ett bild- eller formkonstverk realiserar i böckerna har betydelse för att tolka och förstå berättelsen som helhet. Fokus i analysen är på likheter och skillnader mellan hur förflyttningen i tid och rum gestaltas samt det visuella konstverkets bidrag till förflyttningen och till lösningen av de brott som begåtts. Den jämförande analysen ger en fördjupad förståelse för vilka stilistiska medel och litterära grepp som de visuella konstverken bidrar med för att resa bakåt i tiden. I den här studien är relationen mellan interartiell och intermedial forskning central. De visuella representationerna förekommer i båda böckerna tillsammans med de verbala representationerna. Claus Clüvers numera välkända definition på ekfrasen passar vårt syfte väl. En ekfras är en "verbal representation of texts composed in non-verbal sign systems" (Clüver 2007: 23) eftersom en sådan definition inkluderar såväl intersemiotiska som mediala aspekter. I en tidigare artikel "Om intersemiotisk överföring" (1993) diskuterar Clüver skillnaden mellan bildtransformation och intersemiotisk överföring. Förenklat sett är en bildtransformation en verbal representation av visuell representation och som lyder under språkliga och litterära regler i ett verbalt teckensystem. Det icke-verbala och det verbala teckensystemet är

därmed oförenliga. En intersemiotisk överföring har idén om översättning i grunden. Det innebär en större öppenhet inför att överföring mellan olika teckensystem är möjlig. Clüver drar parallellen med översättningar av dikter mellan olika språk. Vi avser inte fördjupa oss i den diskussionen men ser i artikeln värdet av de olika sätt Clüver menar att den ekfrastiska dikten skiljer sig från det verk den baseras på: ”som en tolkning, en meditation, en kommentar, en kritik, en imitation, en motskapelse” (Clüver 1993:183–184).

I den intermediala forskningen lyfts de konstnärliga objekten fram som mediala fenomen. Utgångspunkten för begreppet intermedialitet är att litteratur, konstarter och medier är blandade och det inte är möjligt eller önskvärt att dra exakta gränser mellan medier eller göra strikt åtskillnad mellan dem (Elleström 2010:1–17). W. J. T. Mitchell anlägger i ”Ekphrasis and the Other” i *Picture Theory* (1994) ett brett perspektiv på ekfrasbegreppet och menar att ekfrasforskningen ger en inblick i de grundläggande problem som har med representation att göra. Däremot är det för forskningen angeläget att öka kunskapen om vad som utmärker relationer mellan olika medier för att vidga förståelsen för ett enskilt litterärt verk. I de analyserade berättelserna förekommer statisk bild och skriven text, i Heucks bok förekommer en reproduktion av målningen på omslaget och den återkommer även på bokens insidor; i Kavanaghs bok finns ryttarstatyn på bokens framsida och som emblem vid varje nytt kapitel. Den skrivna texten tolkar, kommenterar och framför allt levandegör de konstnärliga objekten, vilket innebär att de får agens i handlingen. Förekomsten av bild och transformation i samma bok möjliggör jämförelser mellan dem och uppmanar läsaren att jämföra medierna och därmed bli delaktig i att lösa brottet.

Att gå in i konstverkens tid och rum

Det finns flera berättelser för både vuxna och barn där personer går in i konstverk eller hamnar i en annan tid med hjälp av dem. Hans Lund har i sin bok *Stegat genom tavelramen: in och ut ur bilden i litterära berättelser och andra narrativa medier* (2022) tagit upp så kallad ”rampassage” i litterära berättelser för barn och vuxna samt i scenkonst, film och narrativa bilder. Hans forskningsfråga är vad berättaren vill förmedla genom denna forcering av tavelramen, något som oftast är tolkningsbart. Lund skriver kortfattat om *Mäster Joachims hemlighet* och menar att berättelsen inte kombinerar ”magi med dramatiska våldsinslag, utan med reflektion och historisk kunskap”, att den är ”omständlig, nedtygd av författarens ärende” och att skildringen av 1500-talsamhället ”ofta kan upplevas som digressioner i berättarflödet. Till viss grad ligger det didaktiska i fantasygenrens karaktär” (Lund 2022: 69). Det som Lund här kallar didaktiskt är enligt vårt sätt att läsa texten inte undervisande utan en del av Heucks världsbyggande då kontexten måste förklaras både för protagonisten och läsaren. Heuck skriver fram en 1500-talsvärld som stödjer berättelsen och utan vilken berättelsen inte hade kunnat berättas, men gör det helt utan pekpinna eller didaktiska ambitioner. Någon

anledning att infoga ”våldsinslag” i berättelsen finns inte då våld inte brukas i berättelsen och den döde mannen visar sig ha fallit på eget grepp. När det finns didaktiska inslag i fantasygenren utgörs dessa ofta av en tydlighet i vad som är ont respektive gott samt en kamp mellan företrädare för dessa krafter, något som helt saknas i Heucks berättelse.

För unga läsare är oftast tidsresan cirkulär och tidsresenären kommer tillbaka hem igen när äventyren är avslutade. Lydia i Finn Zetterholms tre ungdomsromaner, som inleds med *Lydias hemlighet – ett magiskt konst-äventyr* (2004), reser till flera olika epoker och besöker en rad berömda konstnärer och kulturpersonligheter på sina resor, innan hon kommer hem igen till sin egen tid. När hon i första resan landat hos Rembrandt 1658 i Amsterdam, efter att ha vidrört duken på ett av hans verk på Nationalmuseum som hon besöker tillsammans med sin morfar, funderar hon över det som hänt:

På något vis hade hon blivit förflyttad, inte bara till Amsterdam i Holland, utan hon hade också åkt flera hundra år tillbaka i tiden. Sânt var omöjligt hade hennes pappa sagt, för då skulle man ju kunna ändra på framtiden och till exempel slå ihjäl sina blivande föräldrar och då skulle man ju inte finnas. Nej, tidsmaskiner fanns bara i Bamse och Kalle Anka. (Zetterholm 2004: 56)

För yngre barn finns exempelvis bilderboken *Lisa och de flygande barnen* (1988) av Posy Simmonds där Lisa under ett besök på ett museum kontaktas av två små putti. En av de små änglarna kliver ut ur en tavla, som har likheter med Francesco Albanis målning *Europa och tjuren* (ca 1640–1645), och den andra är en staty som kommer till liv och denna berättelse har således drag av både portalfantasy och inbrytande fantasy. Änglarna tillrättavisar Lisa för att hon petar i näsan och tar henne sedan med genom museets samlingar. De går in och ut ur konstverk som har drag av exempelvis Pieter Brueghel den äldre, Raoul Dufy och Henri Rousseau. Här förekommer också en genretypisk målning av en kung till häst och Lisa rider bakpå medan en liten putto matar hästen med chips. Handlingen skulle fram till sista sidan kunna tolkas så att besöken i konstverken och att de avbildade gestalterna i verken levandegörs utspelas i Lisas fantasi, men på sista sidan när Lisa och hennes pappa lämnat museet, ser man hur en anställd vakt tar de små änglarna och leder dem tillbaka till deras platser medan de berättar för honom om sina äventyr med Lisa.

I stället för att röra vid något föremål, åka i en tidsmaskin eller uttala någon magisk formel, vilket är vanligt i tidsresor, förflyttar sig huvudpersonerna i *Mäster Joachims hemlighet* och *Den förtrollade ryttarstatyn* till förfluten tid genom ett slags förändring i det mentala tillståndet i mötet med ett visuellt konstverk efter att de kommit att intressera sig för verket och gjort sig mottagliga och öppna för det som konstverket vill förmedla. Något som i sammanhanget också är värt att fundera över är hur begreppet tid är konstruerat i skildringen; existerar den parallella världen samtidigt i ett annat

”tidrum” eller sker det en faktisk resa bakåt i tid? Maria Nikolajeva skriver i *Barnbokens byggklossar* om kronotoper som en enhet av tid och rum där de båda är oskiljaktiga. Varje typ av rum kräver en viss typ av tid och tvärtom. Kronotopen är också genrebunden, vilket innebär att varje litterär genre har sitt speciella sätt att konstruera tidrum (Nikolajeva 2017: 120). Detta innebär att den konstruerade tiden och det konstruerade rummet i dessa berättelser har sina egna kronotoper som inte har någon motsvarighet i någon verklighet, varken i förfluten tid eller i nutid.

I *Mäster Joachims hemlighet* är det jag-berättaren Peter, en sextonårig konstintresserad holländare, som i en boklåda finner en konstbok som utövar en magisk dragningskraft på honom. I konstboken finns en reproduktion av tavlan *Den helige Kristoffer* föreställande den mytologiske gestalten Den helige Kristoffer och Jesusbarnet målade av den flamländske renässans- och landskapsmålaren Joachim Patinir (1480–1524). Tavlan målades omkring år 1520, möjligen något år senare, och finns idag i Real Monasterio de San Lorenzo de El Escorial utanför Madrid. Med hjälp av en inspelning av repetitiv 1500-talsmusik på sin kassetbandspelare, en skål dydoftande vatten, ett korn salt i munnen och en diabild som projiceras på väggen suggererar Peter fram den tid och det rum som målningen avbildar. Han gör stora ansträngningar för att komma på hur han ska gå in i bilden och förstår att han också måste ta hänsyn till den tid på året som i tavlan anges genom en svärdsilja som är på väg att slå ut. Hans Lund skriver att Peter försöker ”på ett förnumstigt och kvasivetenskapligt sätt ta sig in i tavlan” (Lund 2022: 69), men tidsresor och fantasy bör mer rättvisande betraktas ur ett magiskt och icke-vetenskapligt perspektiv. Peter börjar sina tidsresor genom att han sitter i sitt rum och lyssnar på musiken och tittar på det uppförstorade diapositivet och när han ”uppnått rätt frekvens” förefaller han fysiskt förflyttas så att han kan delta i de händelser som inträffar i den alternativa historiska verkligheten. Han är borta längre stunder och måste se till att han är ostörd och ensam hemma när han ska gå in i bilden. När Peter lyckats träda in i tavlan får han också svar på vad som hänt den döde mannen i vattnet i konstverkets bakgrund till vänster om portalfigurerna Kristoffer och Jesusbarnet. Det misstänkta mordet klaras upp genom att han i smyg avlyssnar den skyldiges bekännelser under en bikt. Det var en olyckshändelse som ledde till mannens död och brottet består i att de inblandade gör sig av med liket i hemlighet. Peter kan inte påverka själva det historiska förloppet, men han kan interagera med de historiska personerna.

I *Den förtrollade ryttarstatyn* får den 15-åriga hästflickan, tillika jag-berättaren Hannah, kontakt med en ryttarstaty som står på den förfallna hästgårdens ägor. Statyn är fiktiv och har ingen specifik förlaga men ryttare till häst är ett genremotiv. Det som utmärker denna ryttarstaty är att den varken är stor, ståtlig eller pampig utan påfallande liten och att ryttaren är en yngre pojke. Statyn har alltid haft en särskild dragning på Hannah, medan hennes tvillingsyster alltid upplevt den som lite obehaglig. Det är först när

Hannah efter en ridolycka behöver vara i stillhet som statyn blir levande när hon med hjälp av den och med farfars dagbok i knäet färdas bakåt i tiden. Hannah kan inte interagera med personerna eller ändra det som tidigare skett, vilket annars är vanligt i tidsresor men hon både ser och hör och får på så sätt den information hon behöver. Dock kan hon påverka sin samtid utifrån den information hon får genom tidsresorna. Levandegöringen hjälper till att klara ut brottet som begåtts och farfar kan rentvåsa från de anklagelser han varit offer för. Genom tidsförflyttningen uppenbaras hur dopningen av hästarna gått till och vad som lett till gårdens konkurs. Till tidsresornas genretypiska drag hör att tiden inte går lika fort i de olika dimensionerna och att tidsresenären ofta bara varit borta en kortare stund från sin egen tid medan det gått betydligt längre tid i den alternativa världen.

Den förtrollade rytтарstatyn

På omslaget till *Den förtrollade rytтарstatyn*, som är samma för den svenska och engelska utgåvan och gjort av Neil Reid, finns en målning av statymotivet i färg och det tredimensionella bildhuggarkonstverket är gjort i mörkgrå sten. Titeln och framsidans bild kopplar till en rytтарstaty med fantastiska inslag, medan den engelska titeln *Pony Farm Mystery* lägger mer vikt vid de mystiska oegentligheter som skett på hästgården än den magiska rytтарstatyn. Omslaget avbildar det avgörande ögonblick då Hannah, som sitter lutad mot statyns sockel, vänder sig om med sin farfars dagbok i knäet. Omslaget är en prolepsis av handlingen i kapitel 2, "Dagböckerna". Ur ett intermedialt perspektiv är omslagsbilden en transformation av en verbal beskrivning av ett konstverk. Bilden är enligt ekfrasforskaren Valerie Robillard en så kallad visuell ekfras. En visuell ekfras skiljer sig från illustrationen genom att ha ett konstverk som referent, fiktivt eller reellt (Robillard 2010:153). Inne i boken återkommer det betydelsefulla statymotivet genom en pennteckning i gråskala, som ett emblem över varje kapitelrubrik.

Ekfrasforskningen är omfattande och som "litterärt framställningssätt kan ekfrasen sägas omvandla ett teckensystem till ett annat. Ett bildkonstnärligt eller skulpturalt verk re-presenteras genom ordkonstens symboliska eller konventionella tecken" (Jansson 2016: 53). Under senare år förekommer en teoretisk diskussion om definitioner av ekfrasbegreppet som kommit att inkludera såväl verbala som visuella transformationer. Den här artikeln har dock inga anspråk att tillföra ytterligare inlägg i denna diskussion, men däremot nyttja det vidgade ekfrasbegreppet som Robillard argumenterar för i sin artikel "Beyond Definition: A Pragmatic Approach to Intermediality" (2010). De begrepp som är aktuella för artikeln är visuell och verbal ekfras och utgår från Robillard (2010:154). Den verbala ekfrasen med rötter i antiken är i traditionell mening en dikt som beskriver, tolkar eller hänvisar till en målning. Den antika ekfrasen betonar *enargeia* (levandegöring) och dess påverkan på åhöraren medan den nutida ekfrasen, framtagen för analys av skrivna texter, framhäver den visuella referenten menar Cecilia Lindhé (2010)

i artikeln ”’Bildseendet föds i fingertopparna’. Om en ekfras för den digitala tidsåldern”. I *Den förtrollade ryttarstatyn* fungerar enargeia, som är närmare besläktat med den antika ekfrasen, som ett viktigt litterärt grepp i de bakåtblickar som görs i nuplanet för att klara upp det påstådda brott som farfadern ska ha begått och därmed återupprätta hans och familjens heder samt åter ge hästgården gott rykte.

På omslagsbilden framgår inte att statyn är levande eller att den talar till Hannah, till skillnad från i den skrivna texten. Att hon vänder sig om med ett något förvånat ansiktsuttryck är ett tecken på att statyn tilldrar sig hennes uppmärksamhet. Redan i inledningen förknippas statyn med något övernaturligt: ”Det hade alltid varit något speciellt med statyn av pojken och hans ponny i farmors trädgård på Abbotsgate. Något...mystiskt och kanske till och med något kusligt på ett småmysigt sätt”. (Kavanagh 2007: 5) För att förstärka det mystiska draget inflikar jag-berättaren Hannah att det ibland kunde ses små spår efter hovar i gräset vid statyns fot där det inte borde finnas några sådana. Statyn står nämligen omgärdad av en idegranshäck med en enda öppning. Mellan raderna antyds således att ryttarekipaget kan bli levande och lämna sockeln. Statyer föreställande människor som får liv är ett motiv som förekommer i konst och litteratur alltsedan antiken men även det omvända, att människan exempelvis kan förstenas och övergå till dött material. ”Människans förmåga att förflytta sig mellan organisk och oorganisk materia är del av en mytbildning som traderats genom årtusendena” skriver Anette Almgren White (2014: 35) i sin artikel ”Den levandegjorda statyn: en intermedial analys av statyekfraser i bilderboken” om levandegjorda statyekfraser i bilderboken med såväl reella som fiktiva referenter. I C.S. Lewis Narnia-böcker förvandlas barnen till statyer för att sedan bli mänskliga igen. En förklaring till mytbildningen runt statyer är att de till skillnad från tvådimensionella konstverk, inte är avgränsade till en viss yta. De delar samma yta med betraktaren och ofta är det fysiskt möjligt att förflytta sig runt en staty och betrakta den ur olika vinklar. Statyer som verklighetstroget avbildar människor och djur kan också lätt förväxlas med levande motsvarigheter och kan leda till ett ifrågasättande av sinnesintryck och därmed skapa känslor av obehag eller till och med rädsla i mötet.

Ryttarstatyn har alltid dragit till sig Hannahs intresse och hon har en personlig relation till den. Den här sommaren då hon ska fylla 15 år är hon och tvillingsystern Emily på hästgården Abbotgate för att hjälpa farmor, som återhämtar sig efter en operation. Rosor och lavendel omgärdar sockeln statyn står på. ”Där var han, lite mer söndervitrad än förr. Foten han stod på var lite mer lavabeklädd [sic!] och de kantiga hörnen lite mer slitna. Men pojkens leende var lika lurigt som det alltid varit, och hans pigga, lilla häst såg ut att vara redo för vad som helst. – Hej, hälsade jag högt på min lilla vän”. (Kavanagh 2007: 14) Enligt farmor är statyn så gammal att ingen vet något om den (Kavanagh 2007: 6). I den ekfras som förekommer i prologen beskrivs även hästen och det på ett sätt som utnyttjar levandegöring: ”Pojken satt och

log finurligt med ena handen på hästens trän. Ponnyn höll huvudet högt och kråmade sig på den höga sockeln. Ena framhoven var lyft som om han var redo att ge sig ut på äventyr.” (Kavanagh 2007: 5) Ekfrasen fokuserar semantiskt hästens rörelser, som hur han håller huvudet, kråmar sig och lyfter framhoven. Jag-berättaren tolkar det som att hästen förmänskligas då den vill ge sig ut på äventyr. Ekfrasen kan tolkas som en metafiktiv kommentar; nu börjar äventyret i form av en berättelse. Händelsen är ett exempel på föreställningen om statyers förmåga att inte bara bli levande utan också att de har möjlighet att dela samma rum som levande varelser. Hannah berättar vidare för farmor att hon en gång klättrat upp på ponnyns bara rygg bakom pojken och att de hade galopperat i väg på ängen. De hade kommit till ”en vildare natur” (Kavanagh 2007: 5) där stora flockar med hästar strövade fritt och inget hus fanns inom synhåll. Den här beskrivningen pekar emellertid på att Hannah återger en fantasi eftersom i texten sägs att hästen har en bar rygg medan statymotivet avbildar en sadlad häst. Ryttarstatyn har dessutom en kopia i form av en vindflöjel av metall, specialbeställd av farfar och ingen annan får ha en likadan (Kavanagh 2007: 66). Smeden hade ryttarstatyn som förebild (Kavanagh 2007: 67) och det är symboliskt att vindflöjeln ”i form av en liten galopperande häst [...] stod stilla, eftersom den rostade fast” (Kavanagh 2007: 9). Enligt farmodern har farfadern fått för sig att om vindflöjeln slutar fungera ska hästgården gå omkull. Farfar betraktade vindflöjeln som en talisman och han hälsade på den varje gång han red in under valvet där den var placerad. Skandalen sammanföll med att flöjeln slutade fungera. Här lägger författaren in ytterligare ett mystiskt element i berättelsen. Vindflöjeln fungerar också som ett ledmotiv då den fastrostad finns med i början, tillsammans med klockan som stannat, som ett tecken på att allt på gården står stilla. Den finns också i skildringen av farfar och hans verksamhet på gården samt att den avslutar och knyter samman berättelsen. När farfars goda rykte är återupprättat fungerar åter vindflöjeln och de sista raderna i boken lyder: ”I det lilla fyrkantiga tornet ovanför valvet visade stallklockan åter rätt tid. Och ovanför den snurrade den lilla galopperande hästen, vindflöjeln som varit Jon Wesley's talisman, i den friska aprilvinden.” (Kavanagh 2007: 152)

Ryttarstatyn hjälper inte bara Hannah att lösa dopingskandalen och bevisa att farfar var oskyldig, den hjälper också henne när hon hotas av den stallansvarige Ruskin, som är skyldig till dopingen. Det visar också hur statyn inte bara kan bli levande utan även kan frigöra sig från sin plats och gripa in i handlingen på nuplanet. Ruskin som tror sig ha övertaget avslöjar för Hannah på klassiskt deckarmanér i bokens slut hur han lurat farfar i dåtid och är den som i nutid ligger bakom hästarnas sjukdom och rymningar. I Ruskins monolog framkommer att han blivit ansatt av en ryttare på en ponny vid ett flertal tillfällen och det blir här tydligt att statyn är de godas och oskyldigas hjälpare i svåra situationer samt att den bidrar till att utkräva rättvisa. Statyn har uppenbarligen intervenerat och försökt hindra Ruskin från att ta sig in på hästgården. Hannah förstår inte att det är ryttarstatyn som ingripit, men det

gör läsaren med all sannolikhet. ”Ur tomma intet uppenbarade sig en hel grupp stridshästar med nafsande käkar, piskande svansar och hovar som var redo att döda.” (Kavanagh 2007: 147) Gruppen leds av ryttaren på ponnyn som höjer knytnäven och tar upp jakten efter den flyende Ruskin. ”Kraften som strålade om ponnypojken lilla gestalt omslöt allt. Så blev det stilla.” (Kavanagh 2007: 147) Ryttdarpojken energi liknas vid en primitiv kraft som övermannar en farlig människa.

Tidsresan – dramatiserade dagboksanteckningar

Upprinnelsen till att Hannah börjar nysta i dopingskandalen är en ridolycka. Hon behöver hålla sig i stillhet och finner farfars dagböcker med anteckningar och teckningar om hästgården i bokhyllan. Hon går ut och sätter sig vid ryttdarstatyn för att läsa. Det är vid ryttdarstatyns fot med dagboken i knäet som hon under läsningen överraskas av en oförklarlig dimma. ”Där slog jag mig ner mot ryttdarstatyns solvarma stensockel och tog upp den första boken.” (Kavanagh 2007: 31) Dimman fungerar både metaforiskt och bokstavligt som en gränspassage för färden bakåt i tiden och det är alltid dimman som förebådar hennes tidsresor. När hon läser händer något märkligt. ”Det som skedde kändes verkligt. En kylig, vit dimslöja kom svepande och hundarna flydde. Jag kände hur den fuktiga luften snuddade vid mitt ansikte och mina bara armar, som små, kalla andetag mot varm hud, och omgav både mig och dagboken. En röst hördes i dimman. Jag antog att det var farfars röst.” (Kavanagh 2007: 32) Notera verbet kändes, det vill säga jag-berättaren upplever något som känns verkligt men samtidigt finns en medvetenhet om att det är något övernaturligt med det som sker. Dimman försvinner lika snabbt som den kom. Det beskrivna skeendet med kylan, dimman och rösten som skrämmar hundarna får Hannah att blicka upp mot statyn som nu förvandlats och blivit levandegjord i enlighet med ekfrasens enargeia. Pojkryttarens leende som tidigare beskrivits som ”finurligt” (Kavanagh 2007: 5) och ”lurigt” (14) är nu ”listigt” (32) när han säger: ”Du vill veta sanningen, Hannah. Nå, då ska du få det!” Tidsförflyttningen sker i seendet: ”Tiden hade på något vis förändrats. Jag tittade på stallet. Gården såg annorlunda ut mot förut.” Hon oroas av förändringen och befarar att det kan ha med ridolyckan att göra. Hon skakar på huvudet och blinkar när hon ser att: ”Sommarträdgården blev suddig, den förändrades, löstes upp och formades på nytt” (Kavanagh 2007:32). Hannah förflyttas mentalt till nyårsdagen 1 januari 1970. Det är det år som första dagboken spänner över. Den första återblicken som sker på nyårsdagen utgör startskottet för Hannahs tidsresor som fungerar som utfyllnad av dagbokens kortfattade anteckningar. Hannah ser nu i stället för nutidens förfallna byggnader en välskött hästgård med ypperligt fina galopphästar som tävlar på galoppbanan. Här utnyttjar författaren ett berättartekniskt grepp för att expandera och dramatisera ett fiktivt historiskt skeende. Det innebär att berättelsen från och med nu har två parallella historier, en i dåtid och en i nutid. Hannah drabbas fysiskt av tidsresan, hon är i ett slags

trans: ”Jag kände mig lite yr och det ringde svagt i öronen.” (Kavanagh 2007: 35) Hannah är förundrad och frågar sig hur det kom ”sig att farfars anteckningar blev så levande?” (Kavanagh 2007: 36). Hon förstår ändå att rytтарstatyn är svaret och hon förstår även att tidigare barndomsupplevelser vid rytтарstatyn inte varit fantasier, något som också gör att läsaren förstår att det inte är ridolyckan som gör att hon ser syner. Hannah slits mellan att söka sanningen om vad som hänt farfar och att på nytt drabbas av ”den kusliga känslan av att min verklighet glidit ifrån mig” (Kavanagh 2007: 36). Hanna försöker att försätta sig i trans under läsningen men det går endast när hon är vid rytтарstatyn, vilket får henne att fundera på vilka hemligheter platsen bär på. Vid ett tillfälle jämförs det mentala tillståndet vid sömn eftersom hon vaknar med ett ryck när någon ropar på henne (Kavanagh 2007: 63).

Dagboken som en intern berättare utnyttjas för att få tillgång till en persons innersta tankar och liksom i *Mäster Joachims hemlighet*, där protagonisten Peter fört anteckningar, ger handstilen uttryck för personlighet och sinnestillstånd. När farfars bekymmer ökar blir hans handstil ”spretig och krampaktig” (Kavanagh 2007: 76). I dagboksavsnitten är det farfar som är fokalisator i berättandet. Det innebär att berättandet växlar mellan två jagberättare, farfar och Hannah. I den andra tidsresan återges inte dagboksutdraget utan i stället beskriver Hannah det hon ser framför sig som en scen: en ”ny scen framför mig, en galoppbana” (Kavanagh 2007: 52) och bredvid banan står farfar. Texten börjar på nytt stycke (två blanksteg) som på den diegetiska nivån markerar en analeps. Berättelsen bryter här kronologin och ger en återblick med farfar som intern fokalisator. Analepsernas episodiska berättande påminner om deckarintrigens, de ger ledtrådar till den annalkande doping- och mutskandalen. I den första analepsen framkommer att farfar uppfattas som godtrogen och tror alla om gott i affärer medan farmor är försiktig och mer avvaktande.

Utöver tidsresorna förekommer också hörsel förnimnelser på nuplanet; Hannah tycker sig höra ”klapprandet från en massa hovar ibland” (Kavanagh 2007: 57). Vid det tredje tillfället är det inte bara den dimman som sveper in henne utan även farfars röst ”från den tid då han skrivit texten” (Kavanagh 2007: 60). Dagboksutdraget är denna gång från den 7 mars 1978, vilket innebär ett tidshopp på åtta år från tidigare anteckningar. Återigen är det en galoppbana och två män, farfar och en kompanjon som spanar genom fältkikare på hästarna. Dagboksanteckningen ger information om att en av stallens hästar, kompanjonens, inte presterar som tänkt. Farfars tränare, Ruskin, ger förslag om alternativa metoder och att byta tränare. I dramatiseringen, analepsen, framgår att kompanjonen är missnöjd med hästens prestation och lägger skulden på farfar. Genom tidsresorna får Hannah direkt tillgång till farfar som person, någon hon aldrig tidigare har känt. Hon vågar inte anförtro sig åt någon om det hon upplever, allra minst åt farmor. Däremot ger analepserna henne förstahandsinformation om personer, händelser och skeenden som annars gått förlorade. Mot denna bakgrund vågar hon fråga

farmor om både tränaren Ruskin och kompanjonen. Berättaren ger ytterligare en ledtråd till skandalen.

Dagbokens stegrande dramaturgi samspelar med händelser på nuplanet. Hästar som blir sjuka, släpps ut eller rymmer är exempel på oförklarliga händelser som tilltar allteftersom intrigen tättnar och detta är också utmärkande för mysteriegenren. Hannahs fysiska symptom, en migränliknande huvudvärk kommer allt oftare. Hennes iakttagelser i miljön bidrar till att mystifiera hennes tidsförflyttning och bromsar upp upplösningen. Hästgårdens höga häckar gränsar till en granne, och hon finner en avbruten kvist av en sort som kallas ”den gula faran” (Kavanagh 2007: 75) vid statyns fot. Upptäckten sker samtidigt som en dagbok försvinner och hon börjar på den sista boken där hon finner att Ruskin slutat och fått pengar i kompensation av farfar. Hon försöker därefter förflytta sig på egen hand för att få de sista ledtrådarna till vad som hänt, det som inte framgår i dagboksanteckningarna. Tidsresan lyckas men den scen som spelas upp framför henne ger inga ytterligare ledtrådar. Statymotivet används på så vis som en ”red herring”, ett sätt att stegra spänningen, men bidrar också till ett konsekvent berättande, att scenerna i dåtid inte förlänger intrigen. I mysterieromanen krävs att huvudpersonen löser brottet. Det gör Hannah genom att använda systematik och logik, tvärt emot de mentala tidsförflyttningarna. Hon ställer samman ägare, tävlingar och segrar. Sammanställningen bekräftar det hon anat, ingen av kompanjonens hästar hade vunnit (Kavanagh 2007: 23). I upplösningen framkommer det att Malcom Bainbridge, den nye kompanjonen, 1970, visar sig vara i maskopi med tränaren Ruskin och stallet drivs i konkurs

Mäster Joachims hemlighet – på och under ytan

På omslaget av *Mäster Joachims hemlighet* finns ett inramat utsnitt av Joachim Patinirs målning föreställande helgonet Kristoffer som korsar en flod med Jesusbarnet på ryggen. I handen håller Jesusbarnet en kristallkula som symbol för gudomligt världsherravälde. Paratexten, det vill säga textens retoriska och fysiska inramning såsom titel, omslag och baksidestext, ger en bokstavlig såväl som metaforisk ram för handlingen (Genette 1991). På bokens insidor återges en reproduktion av målningen i sin helhet. Legendan om helgonet Kristoffer återges också i boken som en så kallad inbäddad eller kapslad berättelse. Den är hämtad ur *Legenda Aurea*, en medeltida samling helgonlegender som Jacobus de Voragine, biskop i Genua, sammanställde omkring år 1260 med levnadsteckningar över 180 helgon och martyrer (Heuck 1995: 16–22). Legendan är återgiven i svensk översättning av Johannes Gabrielsson, Artos Förlag, 1988. Titeln ”Mäster Joachim” syftar på konstnären Patinirs förnamn och den ”hemlighet” som finns i titeln avser på ett manifest plan vad som hänt det lik som syns i vattnet vid flodstranden i bildens mellangrund till vänster om helige Kristoffer. Liket skjuts ut eller dras in av två gestalter som står på land. Det som fångat berättarens uppmärksamhet är det vita föremål som är fäst i den dödes bälte. Det

bildelementet transformeras i berättarens verbala tolkning av motivet till ett brott – ett mord som kräver en lösning.

Hans Lund har i *Texten som tavla* (1982) formulerat grundläggande termer för hur verbala beskrivningar förhåller sig till ikoniska bilder. Den tolkning som sker i gapet mellan orden och bilden beskriver Hans Lund som ett växelspel mellan semantisk fokusering och semantisk expansion (Lund 1982: 35). Vid semantisk fokusering pekar texten ut enstaka element i bilden som styr tolkningen av bildens innehåll till en viss betydelse. Vid semantisk expansion kan texten laddas med betydelsesfärer som inte finns i bilden och styra tolkningen mot betydelser som ligger utanför bildens uttrycksmöjligheter. De här två grundläggande förhållandena utnyttjas i det narrativa måleriet som bygger på en ikonografisk förståelse av vad motiven refererar till (Lessing 1961: 70). I romanen utnyttjas det semantiskt fokuserade bildelementet ”ett lik i vattnet” som aktant för en deckarhistoria vars intrig semantiskt expanderar inom bokens pärmar. Det förhållande att målningen återges med verbala beskrivningar i samma verk skiljer ut den från den traditionella ekfrasen som är en verbal representation av en visuell representation som inte är närvarande. Hans Lund föreslår beteckningen duomedial för en artefakt som består av interaktion mellan två medier där båda medierna är närvarande och lika viktiga i att skapa mening. Han betonar valet av prefixet duo- framför bi- eftersom bi- tenderar att markera en underordning, till exempel i bisats/huvudsats (Lund 2013:12–13). I den här romanen indikerar förekomsten av målningen både på framsidans och baksidans pärmsblad att konstverket ska tillmätas stor betydelse i meningskapandet.

I den semantiska expansionen av bilden klarar Peter i sin tidsresa upp mordgåtan – liket i vattnet – genom att följa efter en misstänkt, mjölnarsonen Jan, till kyrkan där han överhör dennes bikt. Jan bekänner att upprinnelsen till den händelse som ledde till ett mord var ett missförstånd. Jan brukade i hemlighet låna hem teckningar från Joachim Patinirs verkstad för att närmare studera de stora mästarna. Vid ett tillfälle råkar en fransman i ett ärende till Joachim bli vittne till när Jan smusslar undan en ihoprullad teckning. Fransmannen som också eftertraktar teckningen följer efter Jan och drar kniv mot Jan och hans far, båda obeväpnade. De värjer sig men när de släpper taget tappar knivmannen balansen och snubblar på sin kniv. Mannen blöder ymnigt och dör snart trots att de försöker hjälpa honom. Eftersom teckningen blivit blodig och inte längre är möjlig att lämna tillbaka låter de fästa den i den dödes livbälte. Det vita byltet i målningen blir i romanen en Dürer-teckning, och den utlösande faktorn för olyckshändelsen. Författaren utnyttjar i prologen kopplingen till målningen via den dagbok Albrecht Dürer förde under sin resa till Nederländerna. ”Åt Mäster Joachim tecknade jag 4 Kristoffer-bilder på grått papper” (Heuck:1995: 5). På ett latent plan uttrycks att den hemlighet som åsyftas i titeln är att konstnären Joachim enligt Peter äger förmågan att ge liv åt avbildade gestalter och miljöer. Joachim kan också

förutsäga händelser i framtiden eftersom tavlans motiv med den döde mannen i vattnet målas innan olyckan sker.

Romanen *Mäster Joachims hemlighet* har en ramberättelse, i vilken den anonyme berättaren får ett manuskript i form av ”fyra enkla häften” med etiketter, utan varken avsändare eller följebrev (Heuck 1995: 8). Häftena är Peters dagboksanteckningar som rör tavlan och tidsresorna och etiketterna motsvarar romanens fyra delar: Bilden, Vägen, Mäster Joachim och Teckningen. Berättaren, som kan antas vara bokförläggare, läser manuskriptet och noterar hur handstilen förändras, från att vara starkt lutande, ett uttryck för självsäkerhet, till att längre fram i texten bli allt slarvigare och även innehålla stavfel (Heuck 1995: 8, 207). På klassiskt pusseldeckarmanér finner den anonyme berättaren en fasttejp-lapp på en tom sida i slutet först när denne läst klart manuskriptet. Fyndet sammanfaller med handlingen och sker först i bokens slut så att läsaren och den interne anonyme berättaren får veta samtidigt hur det förhåller sig. Av meddelandet på papperslappen, som visar sig vara skrivet av modern, framgår att hon hoppas att manuskriptet publiceras i avskräckande syfte men också med förhoppning att boken når Peter för att ”föra honom tillbaka till mig, hans mor, som är mycket ledsen” (Heuck 1995: 207). Här förstår läsaren att protagonisten brutit familjebanden och försvinnandet indikerar ett destabiliserat förhållande mellan verklighet och fiktion i romanen, vilket också är i linje med Patinirs förmåga att levandegöra fiktiva och historiska gestalter i sina målningar. Handlingen är här inte cirkulär och Peter kan, efter ett par förflyttningar, antas för alltid ha lämnat sin tid, sitt rum och sina dagboksanteckningar för att leva i Antwerpen på tidigt 1500-tal. Att finna brev, dokument och dagböcker under lösa golvplankor, på utedass eller i kistor på vindar är vanliga litterära grepp för att stärka berättelsers trovärdighet i barn- och ungdomslitteraturen och för att i berättelsen ge nya perspektiv på sådant som tidigare tagits som sanningar. Dessutom finns i *Mäster Joachims hemlighet* återgivet Albrecht Dürers autentiska dagsboksanteckningar från augusti 1520 till den 20 maj 1521, från hans resa till Nederländerna, i en prolog innan den egentliga ramberättelsen börjar. Under denna resa träffar han Mäster Joachim, som han kallar ”den gode landskapsmålaren”, och han antecknar såväl ekonomiska transaktioner som tjänster samt de konstverk han utfört: ”Jag konterfejade Mäster Joachim med stiftet samt tecknade ytterligare ett ansikte” och den ovan nämnda anteckningen: ”Åt Mäster Joachim tecknade jag 4 Kristoffer-bilder på grått papper” (Heuck 1995: 5). Detta porträtt av bokens titelperson är reellt och det är också Kristoffer-teckningarna, vilka samtliga avbildas i romanen (Heuck 1995: 29, 193). Kristoffer-teckningarna har också en framträdande roll i berättelsen då deras försvinnande utgör ytterligare en gåta som konfunderar både berättelsens Peter och läsaren. Här finns således även intertextuella kopplingar till verkliga dagboksanteckningar och teckningar. Att konstverken avbildas samt att det sist i boken finns biografiska uppgifter rörande de personer som nämns i berättelsen stärker det autentiska draget och kan

möjligen få läsaren att i högre utsträckning också tro på att gränsen mellan då och nu, verklighet och konstverk kan upplösas.

Han går genom tavlan, ut ur bilden – dramatisering av ett landskapsmotiv

Den vita ramen runt omslagets utsnitt av målningen kan mot bakgrund av Peters kliv in i tavlan uppfattas som en portal till en annan tidsålder. Genette skriver om paratextens tröskelfunktion i *Paratexts. Thresholds of Interpretation* (1987/1997). De avbildade gestalterna i målningen är stelnade människor som kan transformeras från organisk till oorganisk materia och omvänt. Det tydliggörs via Peters fokalisation när han befinner sig i målarens verkstad. Vid midnatt träder figurerna ur sina tavlor och dansar framför Peters ögon: ”De skugglika, liksom inifrån upplysta gestalterna svepte förbi mig, ställde upp sig mitt på verkstadsgolvet i två rader mitt emot varandra, och inledde en ljudlös dans.” (Heuck 1995: 144) Det är Peters övertygelse att Mäster Joachim kan ingjuta själar i sina motiv: ”Hade inte målaren ansträngt sig att ingjuta en själ i dem? Och kunde den själen kanske göra det möjligt för dem att leva spökliv vid midnattstimmen?” (Heuck 1995: 143) De levandegjorda och mytiska helgonen blir skrämnda och återgår till oorganisk materia: ”Då flydde helgonen tillbaka in i sina tavlor, och medan de på nytt stelnade” (Heuck 1995: 146f.). Den kristallkula som finns i målningen har också en motsvarighet i en sådan i konstnärens ateljé och Peter drar slutsatsen att Mäster Joachim använder den för att se sådant som ännu inte inträffat men som kommer att hända. Peter reflekterar även över att han i konstnärens verkstad kan betrakta det konstverk som han gått in i, något som utgör en mise en abyme i berättelsen: ”Jag borde ha förstätt att det konstverk som mäster Joachim så ängsligt vakade över inte kunde vara något annat än Kristofferbilden. Ändå hade jag inte varit beredd på att få se den här. Jag befann mig faktiskt inne i den, då kunde jag inte vänta mig att möta den en gång till. Men varför inte, egentligen?” (Heuck 1995: 148)

Peters tidsresor är en berättelse som nedtecknats i efterhand ”av honom själv” för att reda ut vad som verkligen hände i ett mentalt tillstånd mellan fantasi och verklighet där han färdas i tid och rum. De första raderna i diegesen lyder: ”Det började med att jag upptäckte ett lik på flodstranden.” (Heuck 1995: 11) Peters upptäckt av en liten detalj i en stor landskapsmålning utvecklar en besatthet. Han vill lösa gåtan med den döde i vattnet. Peter är angelägen, både i skrivakten och då när det skedde, om att lösa gåtan och det växer till en fix idé: ”det påminner om ett tillstånd av besatthet” (Heuck 1995: 12). Han liknar det vid fysiska symptom, ”stickningar i huvudet” som sedan sprider sig ”alltmer ohedjat inom mig” (Heuck 1995: 12). Peter, som konstintresserad pojke, känner sig annorlunda jämfört med de jämnåriga skolkamraterna. Skolan tar han lätt på förutom de ämnen han tycker om, konst, litteratur och musik. Som ensam barn och med ensamstående heltidsarbetande mor finns mycket tid för honom att fördjupa sig i konsthistorien.

För att lösa målningens gåta skrider Peter till verket likt en forskare, snarare än en detektiv. Han läser först helgonlegender om Kristoffer för att avtäckta målningens narrativa inslag och hoppas att den vägen få ledtrådar till den döde i vattnet. Med sina nya kunskaper om legenden analyserar och tolkar han tavlans bildelement och försöker göra en intersemiotisk tolkning. Det lyckas endast med en av scenerna, liket på flotten i vattnet och de två männen intill på stranden. ”Först nu lade jag märke till att [...] de var munkar.” (Heuck 1995: 23) Men de övriga scenernas ordning och sammanhang går inte att avtäckta med hjälp av legenden. Det här arbetssättet bryter mot pusseldeckarens romantisering av detektivarbete där slumpen ofta spelar stor och hjälpsam roll. När Peter inte får de svar han söker i helgonlegenden vad gäller de narrativa elementen i målningen beslutar han sig för att studera konstnärens liv och verk. Han blir helt uppslukad i sitt efterforskande, isolerar sig och försummar skolan. Det är intressant att Peter drivs av en övertygelse att bildelementen i motivet har en koppling till liket och han visar på god kännedom om utmärkande stilistiska drag i det narrativa måleriet från målningens tillkomsttid: ”Jag funderade nämligen på om scenen med den döde mannen, och annat som Joachim Patinir återgivit i bakgrunden på sin tavla, förekom i legenden om den helige Kristoffer. På den här tiden kunde målarna på samma bild skildra händelser som låg efter varandra i tiden, det hade jag tidigare lagt märke till.” (Heuck 1995: 15-16). Utmärkande för narrativt måleri är exempelvis simultansuccession, det vill säga att flera händelser gestaltas i ett och samma rum i samma bild. Anette Almgren White, inspirerad av konstvetaren och semiotikern Mieke Bal (1994: 209–242), menar att bildens oförmåga att i ett och samma motiv skildra sekventiella förlopp kan lösas genom att komprimera tidsförloppet, en konvention med rötter i det narrativa måleriet. Det sker genom att händelser som i berättelsen äger rum längs en tidsaxel antingen utesluts i bilden eller så gestaltas händelserna som om de inträffar vid en och samma tidpunkt, det vill säga simultant (Almgren White 2019: 90).

Vid studium av konstnären drar Peter slutsatsen att helgonmotivet i förgrunden endast varit en förevändning för att få måla landskapet med narrativa element i bakgrunden. Vidare sökande om information om konstnären går via Dürers dagboksanteckningar som Peter får låna av sin lärare i konsthistoria. Där finner han anteckningar om de förehavanden som Dürer hade med vännen och konstnärskollegan Patinir. Med hjälp av en väderexpert får han veta att målningen ska föreställa tidig vår eller vårvinter. Peter försöker att inte bara få de narrativa scenerna förklarade utan mot bakgrund av att landskapets detaljrikedom, molnen i fjärran, träd böjda för vinden samtidigt som människor som rör sig i bilden tycks vara obesvärade av hård blåst, funderar han på om konstnären försökt att utöver att beskriva rummet även fånga tiden. Peter funderar kring att i en och samma bild återge flera årstider, flera vädertyper och flera scener ”kan vara ett bevis för att målaren i ett och samma ögonblick skildrat händelser som låg tidsmässigt långt ifrån

varandra” (Heuck 1995:3 4). Här finns också förklaringen till Peters övertygelse om det möjliga i att förflytta sig i tiden; om en rad händelser kan återges i ett och samma bildrum är det omvända möjligt. Det bör gå att inordna händelserna i en sekvens i tiden, men för att få den rätta ordningen och komma till en annan tid måste Peter gå genom tavlan och ut ur bilden.

Tavelramen och överskridandet av verkligheten

Peters fixering vid tavlan tar han med sig in i drömmarna. Hans försök att få svar på gåtan via boklig kunskap räcker inte – avståndet i tiden och rummet måste överbryggas: ”Min önskan växte och överskuggade snart allting annat. Sedan var det inte långt till beslutet att försöka hitta vägen in i en av bilderna.” (Heuck 1995:3 9) Vid ett museibesök i Spanien där han ser Patinirmålningen i verkligheten känner han magi vid betraktandet och en verklighetskänsla där gränsen mellan verklighet och fiktion bryts: ”Ibland tyckte jag att jag stod framför ett fönster, tittade ut på ett landskap och såg allt som rörde sig där. Plötsligt var himlen en verklig himmel och inte bara färg på en trätavla.” (Heuck 1995: 44) Målningarnas motiv blir levande och utöver synen aktiveras, lukt, känsel och hörsel. Annorlunda är det med Patinirs målning då den förblir en artefakt. Därför köper han ett diapositiv för att på egen hand i hemmet genom koncentration ”driva mig in i bilden” (Heuck 1995: 48). Hans tilltagande fixering beskrivs med logisk skärpa; målningen är levande, det är bara han själv som måste sätta sinnena i rörelse. På så vis ger han uttryck för att tid och rum är möjliga att överskrida med hjälp av skärpt varseblivning. Samtidigt beskriver han det som att lura sinnena genom att försöka återskapa lukt, smak och ljud från målningens motiv. Hans otaliga övningar i att försöka träda in i diapositivets motiv lyckas emellertid först i månaden maj. Han förklarar det med svärdsiljan i dammen, precis som i en tidigare dröm, nu slagit ut. Hans logiska felslut utmärker på ett existentiellt plan frågor om verklighetens relation till det föreställda. Människans föreställning om tiden och rummet, det vill säga verkligheten, är låst av dess kroppsliga förmågor. Kan låsningen överskridas, som är den idé som Peter driver, bör det vara möjligt att upphäva tiden. Svärdsiljan, som också finns i målningen, är tecknet. Under djup yoga-meditation sätts motivet i rörelse, ”plötsligt tyckte jag att jag hade uppfattat en rörelse. Hade inte salamandrarna precis kilat iväg över klippan? Rörde sig inte den röda kappan, som hängde ner i vattnet, fram och tillbaka i vinddraget? Och cirklade inte de svarta fåglarna runt där borta ovanför klippön?” (Heuck 1995: 55–56). Steget in i motivet skildrar tröskeln mellan verklighet och fiktion på ett konkret sätt; han känner berghällen under fötterna, lukten av tång och ruten fisk i näsan och en vindstöt som rufsar till håret. Därefter beskrivs motivets levandegöring; jätten (den helige Kristoffer) når med ett väldigt kliv fram till stranden. Munken bakom trädet, som tar Peter för en gesäll, träder fram och berättar vänligt hur han ska ta sig över floden. Peter är förvånad att hans närvaro tas som självklar, för visserligen har han ”halvlångt hår som modet föreskrev på den där tiden” men i övrigt är

han klädd som en tidstypisk tonåring (Heuck 1995: 57). Peters skepsis utnyttjas för att både befästa och ifrågasätta gränsen mellan verklighet och fiktion.

De följande kapitlen, "Vägen", "Mäster Joachim" och "Teckningen" utspelas i den fiktiva verkligheten. Peter tar själv del i händelserna, genom att tas för gesäll och få arbete i Mäster Joachims verkstad, har han en naturlig plats i skeendet. Det som ytterligare komplicerar mordgåtan är att målningen avbildar den döde i vattnet innan dråpet sker i målningens fiktiva verklighet. Upptäckten förbryllar Peter. Det kan ses som ytterligare tecken på att Peter, som i 1500-talsvärlden kallas Pieter, ser samband i målningen som inte finns. Bildens oförmåga att visa kausalitet i ett och samma motiv leder Peter fel och han känner sig övertygad om att Mäster Joachim målat in en vision i konstverket. Peter som ändå strävar efter logik understöder tesen om vision med att konstnären också målat dit torn som då ännu inte var färdigbyggda. De här twisterna med tiden och rummet är ytterligare tecken på romanens komplexa intrig och hur den problematiserar förhållandet tiden och rummet, verklighet och föreställd verklighet på ett existentiellt plan.: "Till och med jag började ju tycka att det var osannolikt, att jag med hjälp av ett diapositiv och musik från 1500-talet och lite andra saker gått in i en målning." (Heuck 1995: 201) Inte minst Peters egen tvetydiga inställning till förflyttningen i tid och rum bidrar till intrigens mise en abyme.

Vi har diskuterat två ungdomsböcker där konstnärliga objekt, i den första en ryttarstaty utan referens till en verklig förlaga och i den andra en landskapsmålning från 1500-talet med ett mytologiskt motiv i förgrunden, *Den helige Kristoffer och Jesusbarnet*, möjliggör tidsförflyttningar. I berättelserna är de konstnärliga objekten hjälpare vid förflyttning bakåt i tiden. Peter i *Mäster Joachims hemlighet* lyckas på egen hand träda in i 1500-talsmotivet med hjälp av en projicerad diabild och lyckas lösa gåtan med den döde personen i vattnet. Kanske är uppförstoringen i naturlig storlek det som möjliggör förflyttningen. Peter förefaller ha förflyttat sig fysiskt. Han är borta ur romanens verkliga värld där modern söker honom. I *Den förtrollade ryttarstatyn* är platsen för statyns placering viktig vid förflyttningen. Det är vid statyn som Hannah, med dagböckerna i knäet, av en händelse förflyttar sig i tiden. Hon deltar inte i skeendena i dåtid utan är endast betraktare. Snarare är det en mental förflyttning, hon klagar också på huvudvärk efter varje tidsresa. Hannah försöker på egen hand försätta sig i trans för att gå bakåt i tiden men det lyckas inte. Det är pojken på ryttarstatyn som tycks styra när förflyttningarna ska ske; han kan ses som ett medium eller förbindelselänk till det förflutna, men han kan inte tala utan endast levandegöra dagboksanteckningarna. Statyns tredimensionalitet och ponnyns och ryttarens verklighetstroga återgivning gör att de kan bli organiska och lämna piedestalen, något som är i överensstämmelse med tidigare forskning om statyers förmåga att växla mellan olika tillstånd i barnlitteratur (Almgren White 2014) och hur de uppträder i mytologin. Ryttarpojken till häst griper in

på nuplanet och hjälper Hannah. Den tvådimensionella artefakten begränsas av yta och ram medan statyn med sin tredimensionalitet delar yta med människan. För att dela yta i en målning måste betraktaren symboliskt gå in i tavlan.

Litteraturförteckning

- Almgren White, Anette (2014), "Den levandegjorda statyn: En intermedial analys av statyekfraser i bilderboken". I *Tidskrift för litteraturvetenskap*, Vol. 44, No. 2, 2014, s. 35–48.
- Almgren White, Anette (2019), "Ingrid Vang Nymans perspektiv på det fantastiska i Pippi Långstrump-trilogin: Intermedial analys av illustrationernas samspel med berättelserna" I Helene Ehriander & Anette Almgren White (red), *Astrid Lindgrens bildvärldar*. Göteborg: Makadam Förlag, s. 85–101.
- Bal, Mieke (1994), *On Meaning-making: Essays in Semiotics*. Sonoma: Polebridge Press.
- Clüver, Claus (1993), "Om intersemiotisk överföring". I Ulla Britta Lagerroth, Hans Lund, Peter Luthersson & Anders Mortenson (red), *I Musernas tjänst. Studier i konstarnas interrelationer*. Övers. Stefan Sandelin. Stockholm/Stehag: Symposion, s. 169–204.
- Clüver, Claus (2007), "Intermediality and Interart Studies". I Jens Arvidson, Mikael Askander, Jørgen Bruhn, Heidrun Führer (red), *Changing Borders. Contemporary Positions in Intermediality*. Lund: Intermedia Studies Press, ss, 19–38.
- Ehriander, Helene (2018), "Nu är nu och då är då: men ibland inträffar de samtidigt" i Maria Nilson, Helene Ehriander & Emma Tornborg (red), *Feministisk fantastik: En läslustbok*. Lund: BTJ Förlag 2018, 59–122.
- Elleström, Lars (2010), "The Modalities of Media: A model for understanding Intermedial Relations". I Lars Elleström (red), *Media Borders, Multimodality and Intermediality*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, s. 11–48.
- Genette, Gérard (1987/1997), *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Övers av Jane E. Lewin, Cambridge University Press.
- Genette, Gérard (1991). "Introduction to the Paratext" i Gérard Genette & Marie Maclean (red) *New Literary History*. The John Hopkins University Press, ss. 261–272.
- Heuck, Sigrid (1989/1995), *Mäster Joachims hemlighet*. Övers av Gudrun Utas, Stockholm: Tiden.
- Jansson, Mats (2016), "Ekfraser som poetiskt modus" i *Nordisk poesi*, Vol, 1, s. 51–71.
- Kavanagh, Pamela (2006/2007). *Den förtrollade ryttarstatyn*. Övers av Maj von Groote, Pollux Hästbokklubb. Malmö: Stabenfeldt.
- Lessing Gotthold Ephraim (1961), *Laocoön or the Limits of Painting and Poetry*. Övers av W.A. Steel, (red), London: J.M. Dent & Sons Ltd.1

- Lindhé, Cecilia (2010), "Bildseendet föds i fingertopparna: Om en ekfras för den digitala tidsåldern", ss 4–16, <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5760-2010-01-02>
- Lund, Hans (1982), *Texten som tavla: studier i litterär bildtransformation*. Lund: Liber förlag. Diss.
- Lund, Hans (2013), *Mötesplatser: Ord och bild i samverkan*. Lund: Intermedia Studies Press.
- Lund, Hans (2022), *Steget genom tavelramen: in och ut ur bilden i litterära berättelser och andra narrativa medier*. Möklinta: Gidlunds förlag.
- Mendlesohn, Farah (2008), *Rhetorics of Fantasy*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Mitchell, W.J.T. (1994), "Ekphrasis and the Other". I *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*, Chicago: Chicago University Press, ss. 151-182.
- Nikolajeva, Maria (2017), *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.
- Robillard, Valerie (2010), "Beyond Definition: A Pragmatic Approach to Intermediality". I Lars Elleströms (red), *Media Borders, Multimodality and Intermediality*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, s. 150–162.
- Simmonds, Posy (1988), *Lisa och de flygande barnen*. Övers av Jadwiga P. Westrup, Stockholm, Berghs.
- Zetterholm, Finn (2004), *Lydias hemlighet: ett magiskt konstäventyr*. Stockholm: Opal.
- Zetterholm, Finn (2010), *Lydia och tigers gåta*. Stockholm: Opal.
- Zetterholm, Finn (2012), *Lydia och sömngångaren*. Stockholm: Opal.

I dialogens tjänst. Det mediala samtalet i den heteromediala bilderboken

Anette Almgren-White, Helene Ehriander och Linda Piltz

I den samtida bilderboken och inom en stor del av bilderboksforskningen har dialogens betydelse en central plats. I första hand går tankarna till dialogen mellan ord och bild och hur dessa är avhängiga av varandra på olika sätt, men det finns även andra mediala samtal i den moderna bilderboken som kan vara en viktig del i meningsproduktionen. Ur ett intertextuellt perspektiv är ingen text isolerad utan befinner sig i ständig dialog med andra texter och hela litteraturhistorien kan betraktas som ett omfattande samtal (Ohlson 2002).

Dialog förknippas i litteraturvetenskapliga sammanhang ofta också med Michail Bachtins teorier som han framförde bland annat i *Det dialogiska ordet* (1988). Här framhåller han att mänskligheten bygger på och är beroende av kommunikation då jaget ständigt kommunicerar med andra. Språkbruk bygger på dialoger mellan olika individer, men också mellan sociala och kulturella fenomen och mellan historiska och nutida fenomen. En dialogisk diskurs tillåter flera röster som kan vara reflekterande, kritiserande och förändrande och den är strändigt pågående, medan en så kallad monologisk diskurs innebär att endast förstärkande åsikter är tillåtna. Nära ligger också Bachtins begrepp polyfoni, som innebär att det i en text finns flera röster som kommer till uttryck och får höras på lika villkor. Här handlar det alltså om att röster som framför olika åsikter eller ståndpunkter alla behandlas likvärdigt medan dialogicitet innefattar den dialogiska aspekten av alla slags diskurser och att allt, enligt Bachtin, är dialog och en del av en större struktur. Även Julia Kristeva förknippas inom litteraturvetenskapen med begreppet dialog, som för henne handlar om intertextualitet och att texter står i dialog med varandra och bildar en polyfoni av olika slags texter på olika nivåer (Witt-Brattström 1984). Det sätt på vilket vi använder begreppet dialog i denna artikel har sin utgångspunkt i Bachtins och Kristevas teoribildningar men går vidare genom att undersöka mediala samspel i bilderboken.

Som bland annat Bettina Kümmerling-Meibauer och Astrid Surmatz har noterat kan mediala element i barn- och ungdomslitteratur ses som ett uttryck för att vi politiskt, ekonomiskt, kulturellt och socialt i mångt och mycket lever under globala villkor (Kümmerling-Meibauer & Surmatz 2011: 5–6). Frågan man kan ställa sig är dock vilka mediala samspel, samband och relationer som egentligen speglas i den moderna bilderboken. Likaså kan man ställa sig frågan vad detta mediala samtal kan tänkas fylla för funktion. Syftet med denna artikel är att undersöka just detta, nämligen heteromediala relationer i tre samtida bilderböcker, där bilderböckerna utgör exempel på de samspel vi avser att åskådliggöra. Vi kommer även att undersöka varför den mediala

dialogen i den moderna bilderboken på olika sätt kan tolkas som betydelsebärande. För att möjliggöra studier av mediala fenomen inom bilderboksmediet, tar vi avstamp i teorier, perspektiv och begrepp som återfinns inom det intermediala forskningsfältet. Det finns hitintills endast ett fåtal svenska studier som fokuserar på bilderboken ur ett intermedialt perspektiv, och ännu färre som behandlar intra-, inter-, och transmediala inslag, det vill säga heteromediala relationer i bilderboken. Detta relativa tomrum inom svensk bilderboksforskning utgör utgångspunkten för valet av perspektiv för denna bilderboksstudie. För den som vill läsa vidare sedan finns den danska *Børnelitteratur i en medietid. Mellemværender mellem litteraturteorier, udtryksformer og læsere* (2023) av Ayoe Quist Henkel där hon i ett kapitel undersöker främst danska bilderböcker ur ett intermedialt perspektiv och där hon även diskuterar deras materialitet.

I artikeln undersöks bilderböckerna *Ankomsten (The Arrival)* (2010/2006), *Borttappad (The Lost Thing)* (2012/2000) och *Det röda trädet (The Red Tree)* (2011/2001) av Shaun Tan utifrån detta perspektiv. Vårt syfte är således inte i första hand att bidra till Shaun Tan-forskningen utan att använda Shaun Tans konstnärsskap för att diskutera hur ett intermedialt perspektiv kan bidra till att få större förståelse inte bara för Tans bilderböcker utan framför allt för bilderboken som medium. Maria Lassen Seger skriver i ”Mångkulturella visioner. Tysta möten över kultur- och språkgränser i Shaun Tans bilderböcker” i *Mångkulturell barn- och ungdomslitteratur. Analyser* att Shaun Tan arbetar ”outtröttligt med att pröva nya arbetsmetoder för att hitta slagkraftiga visuella uttryck” (Lassen Seger 2017: 251) och att hans projekt ”föregås av intensivt researcharbete vilket resulterar i att bilderböckerna går i dialog med litterära texter, konstverk och film” (Lassen Seger 2017: 252). Vidare lyfter Lassen Seger fram att: ”I Shaun Tans bilderböcker kommunicerar inte bara levande väsen utan också de till synes stumma föremålen.” (Lassen Seger 2017: 262)

Valet av Shaun Tans tre böcker motiveras av att de har en öppen struktur i vilken den mediala dialogen synliggörs vid meningsskapandet. Kristin Ørjasæter framhåller att ett centralt element i Tans berättande är att varje uppslag ger en ny scen och därmed är det läsarens uppgift att konstruera sammanhang mellan uppslagen (Ørjasæter 2014:267). Som Elina Druker belyser i sin avhandling skiljer sig definitionen av bilderbok åt mellan olika forskare, men som begreppet antyder rör det sig förenklat om skönlitterärt berättande i ord och bild (Druker 2008, 16ff). En del forskare ser bilderboken som en övergripande genre, en del forskare ser bilderboken som en konstform och en del forskare ser bilderboken som ett medium (för olika infallsvinklar kring bilderboken, se till exempel Druker; Hallberg; Kåreland; Rhedin; Scott & Nikolajeva). Eftersom vår tonvikt i artikeln ligger på intra-, inter-, och transmediala samspel, ansluter vi oss till den forskningstradition som framför allt ser bilderboken som ett medium. För att återkoppla till bilderböckerna som avhandlas i artikeln handlar *Ankomsten* på en bokstavlig nivå om en man

som lämnar sin familj och emigrerar till ett annat land. *Borttappad* handlar om en pojke som en dag hittar en fantastisk varelse och *Det röda trädet* handlar om ett barns inre och yttre liv under en dag, men samtliga berättelser lämnar ett stort tolkningsutrymme åt läsaren antingen det är en vuxen som högläser för ett barn eller en vuxen som läser för att själv få ta del av en konst- och läsoplevelse.

En inblick i den intermediala verktygslådan

Intermediala studier som forskningsfält är relativt nytt (Clüver 2007: 19–20), men mediala relationer och studier av samspel mellan medier är långt ifrån någon ny företeelse. Enligt intermedialitetsforskaren Hans Lund har det sedan 1500-talet funnits en motsättning mellan ordens, tonernas och bildernas medier – helt enkelt en sorts kulturell kamp om vilket medium som ska värderas högst (Lund 2002: 14). Vidare menar Lund att själva studiet av samband mellan medier kan delas in i fyra inriktningar som speglar denna motsättning och dess utveckling: Jämförande estetik, jämförande konststudier, interartiella studier och intermediala studier (Lund 2002: 14ff). Inom interartiella studier har man studerat litteratur och bildkonst, eller litteratur och musik. Detta studerar man även inom intermediala studier, med tillägget att andra medier också ingår i forskningsfältet. Förutom att flera medier har tillkommit, har det också övergripande skett en förändring i synen på medier. Det gäller allt från antaganden om att det finns medier som inte är intermediala, vilket i sin tur speglar föreställningar om vissa medier som essentiella, homogena och monomediala, till antaganden om att det inte finns några homogena medier, vilket innebär att alla medier är mer eller mindre intermediala (Mitchell 2005: 257ff). Inte bara antas alla medier vara mer eller mindre intermediala, utan det mediala samspelet, eller i det här sammanhanget samtalet eller dialogen, kan också på olika sätt vara betydelsebärande (Bruhn 2010: 229–232).

I artikeln kommer vi övergripande att använda oss av intermedialitetsforskaren Lars Elleströms teorier kring medium (Elleström 2010: 11–15). Begreppet medium delar Elleström in i tre teoretiska medieaspekter: tekniska medier, basmedier och kvalificerade medier (Elleström 2010: 12). Något förenklat kan man säga att bas- och kvalificerade medier kan ses som abstrakta kategorier kopplade till innehåll och hur detta innehåll perciperas av mottagaren, medan tekniska medier är de fysiskt existerande objekt som behövs för att medier av olika slag ska materialiseras (ibid.). Dessa tre teoretiska medieaspekter är förenade i varandra, samtidigt som de också speglar olika dimensioner av medier. Det kvalificerade mediet kan sedan delas in i olika submedier, det vill säga olika genrer (Elleström 2010: 29). Vi tar också avstamp i intermedialitetsforskaren Jørgen Bruhns paraplybegrepp heteromedialitet som han skriver följande om: "The term intermediality is too limited to satisfy the demands of the new multimodal theory of medium. Therefore I will suggest a new umbrella term, heteromediality." (Bruhn 2010:

229) Begreppet heteromedialitet har bland annat utvecklats med stöd av konsthistorikern W. J. T. Mitchells och musikvetaren Nicholas Cooks forskning som utgår från att alla medieprodukter på olika sätt innehåller andra medier (Bruhn 2010: 232). Enligt detta synsätt finns det inga ”rena” medier och istället för att endast analysera mediala samspel mellan konstruerade mediegränser, fokuserar man även på mediala samspel inom mediet (Bruhn 2010: 229–230). Genom att ta avstamp i det heteromediala textbegreppet ges man således en möjlighet att studera intra-, inter- och transmedialitet mellan medier och inom mediet. Utöver detta kan också den heteromediala ansatsen fungera som en hävstång för att se den mediala dialogens meningsskapande potential inom den moderna bilderboken. Beträffande begreppet intra-medialitet avser vi samspel mellan identiska medier. Dessa intramediala samspel kan till exempel vara transtextuella relationer såsom intertextualitet och paratextualitet. Poängteras i sammanhanget bör att uttrycket ”identiska medier” i vår undersökning inte bör sammankopplas med föreställningar om att det finns monomediala, essentiella och homogena medier. Snarare anspelar uttrycket på bas- och kvalificerade medier som i alla fall vid en första anblick upplevs som identiska, till exempel skönlitterärt berättande i ord och bild (bilderboken i vid bemärkelse). Med begreppet intermedialitet avser vi dels samspel med andra medier inom bilderboksmediets gränser, dels samspel mellan konstruerade mediegränser. Transmedialitet innebär en överflyttning av till exempel innehåll eller form från ett medium till ett annat.

Kategoriseringar av *Ankomsten*, *Borttappad* och *Det röda trädet*

Vad finns det då för möjliga kategoriseringar av bilderböckerna om man fokuserar på övergripande mediekategorier och submedier? Om man börjar med att analysera *Ankomsten*, *Borttappad* och *Det röda trädet* utifrån Elleströms mediekategorier kan man kategorisera de fysiska böckerna med dess sidor och dess pärmar som tekniska medier (Elleström 2010: 12). Inom de tekniska medierna kan basmedierna i form av ord och bild samt de kvalificerade medierna, i detta fall bilderböckerna, ta plats (ibid.). I det kvalificerade mediet bilderbok kan också andra medier representeras och i *Ankomsten*, *Borttappad* och *Det röda trädet* representera till exempel de kvalificerade medierna fotografi, film, teater, tecknade serier, brädspel och bildkonst som i sin tur består av olika basmedier. Utöver Elleströms tre övergripande mediekategorier kan bilderböckerna också delas in i olika submedier. *Ankomsten* kan betecknas som en ordlös eller ”silent” bilderbok som utöver titeln och indelningen i sex kapitel med romerska siffror ett till sex (I–VI) berättar en historia med endast bilder (Rhedin 1992: 17; Nikolajeva 2013: 20). Rhedin kallar den ordlösa bilderboken för pantomimisk bilderbok, ett begrepp som betonar hur bilderbokens meningsskapande sker via det visuella uttrycket (Rhedin 1992: 17). Det ordlösa berättandet kan uppfattas som ett filmiskt drag då man som läsare själv måste verbalisera den visuella

texten. *Borttappad* kan betecknas som en kontrapunktisk bilderbok eftersom den utgörs av två av varandra ömsesidigt beroende berättelser som på olika sätt står i ett kreativt förhållande till varandra (Nikolajeva 2013: 22). Detta kontrapunktiska förhållande kan till exempel skapas genom olika berättartekniska grepp som i *Borttappad* där det visuella berättandet använder sig av olika fotografiska och filmiska grepp som vidvinkel, beskärning och in- och utzoomning. Det röda trädet däremot, kan definieras som en kompletterande bilderbok eftersom ord och bild kompletterar varandra och fyller i varandras luckor, eller som en expanderande bilderbok eftersom den verbala berättelsen är väldigt beroende av bilderna (Nikolajeva 2013: 22; Rhedin 1992: 86–87).

Ankomsten, *Borttappad* och *Det röda trädet* kan också betecknas som crossoverbilderböcker då de kan upplevas som åldersöverskridande gällande tematik och motiv (Beckett 2012: 16). Till exempel gestaltar alla bilderböckerna existentiella frågor om meningen med livet. Som Sandra L. Beckett framhåller kan åldersöverskridande och mångbottnade teman och motiv i bilderboken öppna upp för olika läsningar eftersom mottagarna avkodar dem olika utifrån sin ålder och sin erfarenhetshorisont (ibid.). Även benämningen Art Fantasy passar då bilderböckerna gestaltar konsthistoriskt högt värderade verk i en ny kontext (Beckett 2012: 163–164). Dessa intertexter till kända bildkonstverk är både explicita och implicita. Enligt Beckett är mediala samspel till kända bildkonstverk i crossoverbilderboken ett vanligt förekommande inslag, och de kan kommentera och utveckla händelser och karaktärer (Beckett 2012: 171). Vidare menar Beckett att referenserna till kända bildkonstverk i det visuella berättandet kan skapa olika effekter hos läsaren, effekter som läsaren själv måste avkoda och fylla med mening (Beckett 2012: 185). Om man börjar med de explicita intertexterna i *Ankomsten* representeras det visuellt i relation till emigranternas båtresa en explicit intertext till bildkonstverket *Coming South* (1886) av Tom Roberts (1856–1931) (uppslag 10).¹ Denna intertext kan också ses som ett transmedialt inslag i form av en transformation då det i ikonotexten² alluderas på ett faktiskt existerande bildkonstverk, något som Anette Almgren White i sin artikel om statyer i bilderböcker benämner som en ekfras (Almgren White 2014: 36, Lund 1982). I *Borttappad* finns det intra- och transmediala inslag i form av intertexter till och ekfraser utifrån *Cahill Expressway* (1962) av Jeffrey Smart och *Collins St., 5 p.m.* (1955) av John Brack (omslagsbild, uppslag 8). Intertexterna och ekfraserna i *Ankomsten* och *Borttappad* kan ha en rad funktioner och till exempel kan de kommentera, motsäga och utveckla handlingen på olika sätt. Likaså kan de ses som metafiktiva eftersom de gör läsaren uppmärksam på att det som berättas eller gestaltas är en illusion. Tänkvärt i sammanhanget är också att dessa bildkonstverk representeras i

¹ Nämnas i sammanhanget bör att *Coming South* benämns som *Going South* i paratexterna. Huruvida detta är en medveten eller omedveten felskrivning kan diskuteras.

² Begreppet ikonotext är myntat av Kristin Hallberg år 1982 (Hallberg 1982: 163–168).

flera filmer som till exempel i *Mad Max: Fury Road* (2015), vilket synliggör hur mediegränser, men också ålders-, kultur-, nations- och språkgränser ständigt överskrids. Man kan också utifrån Anders Ohlssons definition benämna *Ankomsten*, *Borttappad* och *Det röda trädet* som filmiserade bilderböcker då de explicit eller implicit anknyter till filmmediet (Ohlsson 2002: 240). Dessa mediala samtal sker genom att bilderböckerna tematiskt, intertextuellt eller i narrationen refererar till film. Att Shaun Tan arbetar nära det filmiska uttrycket stärks också vid vetskapen att han skapat en kortfilm av *Borttappad* (2010) som belönats med en Oscar för bästa kortfilm 2011. I *Ankomsten* finns det flera filmiska element i relation till estetiska aspekter och som exempel kan man nämna att det i paratexten görs en poäng av de intertextuella referenserna till filmen *Cykeltjuven* (1948) av Vittorio De Sica (1901–1974) (första, främre försättsbladet). Även titeln kan tolkas anspela indirekt på filmmediet då tidiga stumfilmer ofta skildrade just olika ankomster.³ Denna tolkning förstärks ytterligare av omslagets formgivning, som påminner om ett gammalt fotoalbum, samt omslagsbildens färgsättning med en sepiaartad och urblekt färgton, en färgsättning som kan anspela på förfluten tid. Denna färgton är också ett mycket vanligt grepp inom film och konstfotografi. Shaun Tan framhåller även i paratexten att gamla fotografier har varit en stor inspirationskälla för honom (första, bakre försättsbladet). Genom att på försättsbladet göra en explicit poäng gällande dokumentärfotografiets betydelse i förhållande till bilderbokens form och innehåll, synliggör Shaun Tan det dokumentärfotografiska kulturarvets funktion i relation till att få ökad förståelse om samtida kulturella uttryck och den värld vi lever och verkar i idag. Till sist kan man också utifrån Bruhns teorier kategorisera *Ankomsten*, *Borttappad* och *Det röda trädet* som heteromediale bilderböcker då de direkt och indirekt innehåller spår från andra bas- och kvalificerade medier; spår som också kan skapa mening i olika sammanhang (Bruhn 2010: 230).

Det mediala samtalet i *Det röda trädet*

I den moderna bilderboken speglas den mediala dialogen många gånger både i relation till estetiska och narrativa aspekter, vilket synliggörs i *Det röda trädet*. Gällande paratexter i *Det röda trädet* anspelar titel och omslagsbild explicit på handlingen och framför allt på huvudkaraktärens intrapsykiska konflikter kopplade till livets mening, utsatthet och identitetsskapande, samt hur dessa själsliga prövningar kan övervinnas. Martin Blok Johansen skriver i sin artikel ”Fortvivelse som mulighed. En eksistensfilosofisk læsning af *The Red Tree* med en perspektivering til *Drengen der blev væk fra sig selv*” i *Barnboken* om det röda bladet som finns redan på bokens omslagsbild och som ”findes på samtlige af bogens opslag som en intravisuel reference” (Blok

³ Se exempelvis ankomsten i filmen *L'Arrivée d'un train en gare de la Ciotat* (1895) av Auguste and Louis Lumière.

Johansen 2015: 1). Omslagsbilden, som inte återfinns i berättelsen, är inte inramad och fortsätter på hela pärmens baksida. Den gestaltar huvudkaraktären i en origamibåt på ett öppet och vindstilla hav och i origamibåtens spegling skymtar ett rött löv. Det röda lövet och det röda japanska lönträdet som titel och omslagsbild i samspel framhåller, öppnar upp för en symbolisk läsning samtidigt som de också symboliskt anspelar på huvudkaraktärens slutliga pånyttfödelse, sinnesro och hoppfullhet. I bjärt kontrast till Tans omslag i den mediala dialogen är omslaget till *Den ståndaktige tennsoldaten* (1991) där H.C. Andersens tennsoldat, illustrerad av P. J. Lynch, står uppsträckt och blickar framåt i en vikt pappersbåt med höga vågor runt fören på sin färd genom avloppstunneln mot ett grymt öde.

Gällande försättsblad i bilderboken är dessa intressanta eftersom de kan upplevas spegla viktiga förändringar i berättelsen. Det främre försättsbladet är grått och bakre försättsbladet är rött och färgvalet kan tolkas spegla huvudkaraktärens psykologiska utveckling från nere och utsatt, till en mer hoppgivande och livsbejakande inställning. En annan tänkvärd aspekt är att *Det röda trädet* har två främre försättsblad och på det sista försättsbladet innan titelsidan finns en inramad bild som blöder där huvudkaraktären står på en pall i ett öde kulligt grönklätt landskap mot en rosa himmel och ropar i en megafon (försättsblad 2). Ut ur megafonen kommer bokstäver i en salig röra och dessa bokstäver sprider sig utanför ramen. Blödningen i bild kan skapa en illusion av närhet, samtidigt som den synliggör huvudkaraktärens utsatthet och maktlöshet som barn; det är helt enkelt ingen i vuxenvärlden som lyssnar på barnet, och orden faller platt till marken. Bilden kan också tolkas som en implicit intertext till Edvard Munchs (1863–1944) bildkonstverk *Skriet* (1893) och till Richard Berghs *Riddaren och jungfrun* (1858-1919), där jungfrun står som symbol för livets skörhet i kontrast till riddarens blanka rustning i ett böljande ängslandskap med överblommade maskrosor i kvällsol. Båda bildkonstverken är representanter för stilriktningen symbolismen. I likhet med de övriga paratexterna, kan bilderna fungera som etablerande och som en läsanvisning som utöver mimetisk läsning uppmuntrar till en symbolisk sådan (Nikolajeva 2013: 80). Rörande titelsidan i *Det röda trädet* finns det på vänstersidan en inramad bild som blöder och som implicit anspelar på födelse (ett ägg som är på väg att kläckas) och hopp (ett rött löv). Klockmotivet som är centralt i bilden kan tolkas som en dold intertext till Salvador Dalís (1904–1989) bildkonstverk *La persistence de la mémoire* (1931) då *Det röda trädet*, i likhet med ovan nämnda bildkonstverk, implicit ifrågasätter föreställningar kopplade till tid och rum (Maddox 1990: 25). Utöver att klockmotivet kan tolkas som en intertext, kan det också anspela på tidens gång i bilderboken. Just symboliken kopplad till tidsskildringen kommer att avhandlas längre fram i artikeln.

Om man istället ska undersöka uppslagens layout i *Det röda trädet* speglar dessa diverse konstgrepp då uppslagens utformning och inramning på olika sätt bidrar till att stödja bilderbokens innehåll. På berättelsens inledande

uppslag upptar den vita marmorerade ramen hela vänstersidan, och det visuella och verbala berättandet på högersidan skapar ett intryck av distans. På de följande uppslagen blir den vita marmorerade ramen mindre, och bilderna breder ut sig över uppslagen samtidigt som orden inte följer någon konsekvent placering eller typografi. Detta i sin tur kan göra att man som läsare upplever en annan närhet till huvudkaraktärens inre konflikter. Intressant i sammanhanget är att det på fem uppslag förekommer blödning i bilderna, vilket i sin tur kan öppna upp för nya läsningar och tolkningar. På uppslag sju där huvudkaraktären i bild sitter instängd i en glasflaska i ett ödsligt och kargt landskap sprider sig horisontlinjen utanför inramningen. Denna blödning i relation till horisontlinjen återfinns sedan på uppslag tretton där huvudkaraktären istället för i ett ödsligt och kargt landskap, vistas i en hektisk och alienerande stadsmiljö som är inramad som en spelplan på ett klassiskt brädspel. Hur man ska tolka denna blödning över olika uppslag kan givetvis diskuteras, men den kan till exempel tolkas som ett ifrågasättande av dikotomin mellan land och stad i kombination med att blödningen synliggör huvudkaraktärens utsatthet och ensamhet, oavsett vilken miljö huvudkaraktären vistas i. Vid beaktande av protagonistens utseende finns det röda håret som traditionellt förknippas med kvinnlig styrka, självständighet och upproriskhet. De intermediala referenserna är många, mest kända är Anne på Grönkulla och Pippi Långstrump. Hårfärgen kan här både förstärka och samtidigt problematisera de egenskaper som karaktären förväntas besitta. För att återkomma till det verbala berättandet skiljer sig ordens placering åt mellan olika uppslag och ibland är det verbala berättandet integrerat i det visuella berättandet och ibland är orden placerade till höger, ibland till vänster och ibland uppe, ibland nere. En tänkvärd aspekt gällande det verbala berättandet återfinns i relation till typografin som kan tolkas spegla visuella och musikaliska element. Om man börjar med de visuella intrycken saknas det punkt och stor bokstav i det verbala berättandet, vilket kan skapa ett intryck av fragmentisering. Avsaknaden av punkt kan också fungera som en verbal pageturner då meningen inte tycks vara avslutad utan indikerar för läsaren att bläddra vidare (Nikolajeva 2013: 81). Likaså kan vissa ords och vissa bokstävers olika tyngd, storlek och förstärkning skapa visuella intryck, då läsaren själv måste tydliggöra vad tyngden, storleken och förstärkningen betyder eller fyller för funktion. Bokstävernas variation i tyngd, storlek och förstärkning kan till exempel tolkas omkullkasta, störa och ifrågasätta maktordningen och traditionella värdehierarkier kopplade till en skriftkultur. De kan också tolkas alludera på musik, i detta fall ordmusik, då ordens och bokstävernas akustiska dimension tydliggörs genom ordens och bokstävernas tyngd, storlek och förstärkning (Wolf 1999: 206–28). Även typsnitten – typsnitt som tycks vara hämtade från fyra olika traditionella skrivmaskiner – anspelar indirekt på visuella och musikaliska element eftersom orden kan skapa en illusion av rörelse och dynamik. Inte minst genom de lutande och ojämna raderna som för tankarna till skalor och varierande volymstyrka. Även

ett intryck av skörhet ger den visuella växlingen mellan stark och svag trycksvårta. Vidare finns i *Det röda trädet* intermediala referenser till konstnärliga stilar, framförallt collage (uppslag sex) som kan tolkas understödja den fragmentisering av verkligheten som tematiseras i boken. Protagonistens sätt att avbilda sig, snett bakifrån och inte det som rimligen är i hennes synfält (uppslag tolv), är implicit intertext till surrealismen och René Magrittes (1898–1967) stil.

Förutom mediala samspel i relation till estetiska aspekter, finns det även i *Det röda trädet* diverse intra- och intermediala samspel i tids- och miljöskildringen. Detta mediala samtal kan i sin tur öppna upp för en symbolisk läsning, samt fungera som ett förklarande tolkningssamband. Det första man lägger märke till gällande tids- och miljöskildringen är de intramediala inslagen i form av intertexter till *Till vildingarnas land* (1963) av Maurice Sendak (1928–2012). I likhet med *Till vildingarnas land* följer *Det röda trädet* ett visst mönster nämligen: hem, uppbrott, prövning, utveckling och slutligen återkomst till hemmet, ett typiskt handlingsförlopp i barnlitteraturen (Nikolajeva 2013: 72–73). På en mimetisk nivå kan handlingen tolkas utspela sig under en dag och skeendet berättas i kronologisk ordning. I *Det röda trädet* gestaltas också, i likhet med i *Till vildingarnas land*, en visuell mis-en-abyme (Nikolajeva 2013: 133). Denna visuella mis-en-abyme återfinns i *Det röda trädet* på uppslag fyra och fem, då det på väggen i huvudkaraktärens sovrum hänger en tavla vars huvudmotiv är ett rött löv. Det tänkvärda med denna visuella mis-en-abyme är att den kan tolkas som både framåt- och bakåtppekande, nästan som om huvudkaraktärens inre och yttre resa är oändlig och icke linjär. Ett annat medialt samspel mellan *Det röda trädet* och *Till vildingarnas land* kan kopplas till månens förändring. I *Det röda trädet* spelar månens förändring som gestaltas i bilderna på uppslag tolv och fjorton en avgörande roll för tolkningen då den ena bilden gestaltar en fullmåne och den andra en halvmåne. Månens förvandling motsäger till exempel hur lång tid som handlingen egentligen omspanner. Likaså kan månens förvandling tolkas symboliskt, då månen utifrån en idéhistorisk kontext många gånger har stått symbol för en inre och yttre utveckling och förvandling. Det finns även andra möjliga symboliska tolkningar i samband med öppna och dolda intertexter, och till exempel pågår det i *Det röda trädet* en medial dialog med olika religiösa texter. Ett exempel är den gigantiska fisk som gestaltas i bild på uppslag sex som kan tolkas alludera på när Jona i *Gamla testamentet* på grund av inre och yttre konflikter blir slukad av en enorm fisk.

Slutligen om man ska studera intermediala inslag i *Det röda trädet* i relation till tids- och miljöskildringen kan dessa spåras främst till teater- och filmmediet. Gällande samspelet till teatermediet finns det en direkt visuell referens till teater på uppslag fjorton då huvudkaraktären i bild befinner sig på en teaterscen med massor av fantastiska figurer runtomkring sig, nästan som om figurerna fungerar som rekvisita eller dekor i huvudkaraktärens speltext. Utifrån en psykologisk tolkningsnivå kan huvudkaraktären tolkas

befinna sig ensam på livets scen. Intrapsykologiskt har huvudkaraktären alla dessa på många sätt konfliktfyllda, motstridiga och splittrade figurer, jagbilder, identiteter och känslor, till exempel en katt med gloria och huggtänder, eller döden som i sin hand håller födelse och liv. I det visuella berättandet finns också en intraikonisk text – en text som återfinns på en skylt som hänger runt huvudkaraktärens hals – där det på finska står ”Vem är du?”; det vill säga en intraikonisk text som kommenterar den verbala berättelsens utsaga kring svårigheten med att välja och fatta beslut. Dessutom finns en skylt vid stegen där det står ”Vad gör du här?”. Tänkvärt är också att alla i teaterpubliken ser likadana ut, som om de till det yttre uppfattas som en homogen och statisk massa. Samtidigt som teaterpubliken till det yttre kan tolkas som ett enhetligt åskådarkollektiv, kan det vara så att även de har alla dessa konfliktfyllda, motstridiga och splittrade jagbilder, identiteter och känslor inom sig. Kanske har teaterpubliken i salongen, till skillnad från huvudkaraktären på scen, lärt sig att agera och anpassa sig efter livets scen- och spelplaneringar. Ur ett intermedialt perspektiv skulle teaterscenen kunna kopplas till dadaismen (1916-1923), en modernistisk rörelse som på ett provokativt sätt ifrågasatte språket möjligheter till kommunikation. Ikonisk har Hugo Balls uppläsning på nonsensspråk blivit av ljuddikten ”Karawane” i Zürich 1916. Under framträdandet bar han en hög strut på huvudet som en parallell till protagonisten i bilderboken och hade en guld-färgad ståkrage i kartong över axlarna (Stokstad 2006: 537). Till höger om protagonisten finns en mansliknande figur med en pappåse över huvudet som blåser i en trumpet vilket förstärker kopplingen till dadaismens förkärlek till att inte bara framträda till musik utan också att klä ut sig i olika skepnader gjorda av bruksmaterial. Värt att notera i sammanhanget är också det som Jessica Phillips lyfter fram i sin artikel “There is No Sun Without The Shadow and it is Essential to Know The Night”: Albert Camus’ Philosophy of the Absurd and Shaun Tan’s The Red Tree”, nämligen att flickan saknar en synlig mun och att man bara ser munnen på sista uppslaget när hon ler. Synliggörandet av flickans mun när hon ler kan rimligen tolkas symboliskt och knyts till hennes labila intrapsykiska tillstånd i vilken hon i inledningen förlorat sin röst gestaltad som frånvaro av mun till att i slutet återerövra den, både på ett mimetiskt och symboliskt plan. Livet som en resa är också en vanlig gestaltning i litteraturen, både inom barn- och vuxenlitteratur. Vidare finns intermediala referenser till konstnärliga stilar, framförallt collage (uppslag sex) som kan tolkas understödja den fragmentisering av verkligheten som tematiseras i boken. Protagonistens sätt att avbilda sig, snett bakifrån och inte det som rimligen är i hennes synfält (uppslag tolv), är en implicit intertext till surrealismen och René Magrittes (1898-1967) stil.

Det mediala samtalet i *Ankomsten* och *Borttappad*

Även i *Ankomsten* och *Borttappad* gestaltas en mängd heteromediala relationer. Om man börjar med berättandet görs det övergripande berättandet

i respektive bilderbok av en intradiegetisk berättare, nämligen huvudkaraktärerna. Som läsare upplever man det skildrade via både intern och extern fokalisering; ett seende som på olika sätt kan tolkas ha filmiska drag. Seendet växlar mellan att ligga nära huvudkaraktärernas synvinkel (intern fokalisering), till att vara mer objektivt registrerande utifrån (extern fokalisering). Detta växlande i seende kan tolkas imitera kamerans sätt att skifta mellan subjektiv och objektiv bild (Ohlsson 2002: 238–239). Vad det gäller karaktärsframställningarna i bilderböckerna kan också dessa tolkas anspela indirekt på filmmediet. För det första har huvudkaraktären i *Ankomsten* vissa likheter med huvudkaraktären Antonio i *Cykeltjuven*, till exempel liknande klädmarkörer i form av fedorahatt och kavaj, jämte en inre och yttre utsatthet kopplad till bland annat klasstillhörighet. Huvudkaraktären i *Ankomsten* lever också efter flykten sitt liv alienerad och hans uppfattning av den fiktiva verkligheten bygger på diverse synintryck som om huvudkaraktären ser sitt liv som en film som han varken har möjlighet att regissera eller agera i (Ohlsson 2002: 239). Visuella markörer som tittar, ser och iakttar används frekvent, och likaså zoomar huvudkaraktären ständigt in olika detaljer. Som Druker poängterar i sin avhandling kan en filmisk dramaturgi med inzoomningar och närbilder bidra till att framhäva och förtäta stämningar (Druker 2008: 59). Likaså kan den filmiska dramaturgin i kombination med de övriga filmiseringarna bidra till att man som läsare kan uppleva att seendet är centralt och också en viktig aspekt i meningsproduktionen. Det filmiska berättandet kan till exempel bidra till en indirekt karakterisering av huvudkaraktären då närbilderna, inzoomningarna och fokuset på seendet indirekt synliggör huvudkaraktärens utanförskap och alienation i det nya landet. I anspelningar till historisk dokumentärfotografi och dokumentärfilm finns i *Ankomsten* motiv som avbildar gripande avsked på en järnvägsstation (uppslag fyra, vänster sida). I tre små närbilder längst ner på högersidan (uppslag fyra) visas bakifrån hur ett tåg är på väg bort i horisonten. Bildmotivet för tankarna till deporteringen av judar och andra förtryckta och utsatta individer till koncentrationsläger. Ett annat motiv som gestaltar migration finns på uppslag tretton. Människor som köar vid ankomsten till det nya landet alluderar på fotografier på immigranterns första anhalt på Ellis Island, New York.⁴ Intramedial koppling finns till *Det röda trädet* i de origamifigurer som protagonisten gör, påminnande om vita fåglar.

Även huvudkaraktären i *Borttappad* tycks i mångt och mycket grunda sin verklighetsuppfattning på diverse synintryck, och visuella markörer används flitigt i både den visuella och verbala berättelsen. När huvudkaraktären för första gången ser den magiska steampunk-inspirerade varelsen står han i bild och spanar ut över stranden, samtidigt som han i ord benämner sitt stirrande (uppslag 2). Även de visuella markörerna i *Borttappad* kan tolkas som betydelsebärande eftersom de genomgående framhåller vad huvudkaraktären

⁴ *Immigrants arrive at Ellis Island*, Granger Collection, Nasional digital Læringsarena Hämtad 18 april 2023 <https://ndla.no/>

ser och vad andra karaktärer inte ser. Till exempel ser huvudkaraktären den magiska varelsen, medan däremot ingen på stranden eller hans föräldrar tycks märka varelsen (uppslag 2, uppslag 6). I bilderböckerna kan man också finna filmiska inslag i tids- och miljöskildringen. Handlingen i *Borttappad* är en cirkelkomposition som börjar in medias res, vilket framkommer på första uppslaget där huvudkaraktären som också är berättaren befinner sig på resa i en spårvagn genom staden för att sedan i en analeps återge berättelsen om den surrealistiska varelsen, ”saken”. Protagonisten kommenterar också sin berättelse ”historia”, både i inledning och avslutning, (uppslag 2 och 15) och handlingen återvänder på sista uppslaget till nuplanet. Även om *Ankomsten* i stort sett berättas i kronologisk ordning finns det också anakronier i form av analepser när mannen möter andra emigranter som berättar om sin flykt (uppslag 28–30, uppslag 34–37, uppslag 45–49). Gestaltandet av tid på dessa uppslag kan tolkas som en sorts växelklippning eftersom de indirekt ifrågasätter bilderbokstextens kronologi och hur lång tid handlingen omspänner. Förändringarna mellan uppslagen och i skeendet synliggörs också genom ett annat filmiskt grepp, nämligen imitation av filmisk ljussättning. Till exempel kan man tolka det som att analepserna i relation till emigranternas berättelser imiterar high key-belysning och low key-belysning då ljussättningen går från ljus, mjuk och trygg ljussättning (innan huvudkaraktärens flykt), till mörk, hård, skrämmande och otrygg ljussättning (själva upptrappningen av den inre och yttre konflikten, samt flykten). I *Borttappad* är det framför allt miljöskildringen som anspelar på film då handlingen utspelar sig i en framtida dystopisk Melbourneliknande stad, där den yttre miljön består av kugghjul, klockor, ångmaskiner, kablar, diverse tekniska manicker och rör – en steampunk-estetik som är mycket vanlig inom science fiction-filmer. Avslutningsvis kan man även finna utomkompositionell intermedialitet i form av transmedialitet i *Ankomsten* och *Borttappad* då båda bilderböckerna har en intermedial narration som inte är unik för bilderboken. Likaså gestaltar bilderböckerna flera motiv och teman till exempel utanförskap, flykt, vänskap och sökande, som kan förekomma inom en rad kvalificerade medier. Nämnas bör dock att dessa medialt gränsöverskridande teman och motiv på många sätt är historiskt, kulturellt och socialt kontextbundna.

Kulturella referenser som bidrar till att ge barnläsaren framtida sammanhang/referenser och en bank för framtiden och som talar till den vuxna läsaren på både ett medvetet och omedvetet plan eftersom de kulturella referenser som denne är bärare av aktiveras och bidrar till fördjupning och förståelse av bilderbokens medialitet och potential till polyfon dialog som aldrig öppnar sig för en slutlig tolkning.

Mediala samspel i den moderna bilderboken

Vad kan man då dra för slutsatser rörande mediala samspel i den moderna bilderboken? Som vår undersökning visar består de kvalificerade medierna

Ankomsten, Borttappad och *Det röda trädet* övervägande av en kombination av två basmedier, det vill säga ord och bild. På samma gång är det så, för att återkoppla till Bruhns term heteromedialitet, att det visuella berättandet på olika sätt innehåller spår från andra bas- och kvalificerade medier såsom teater, performance, film, verbal text, fotografi, tecknade serier, collage, och brädspele. Även det verbala berättandet anspelar explicit och implicit på andra bas- och kvalificerade medier och till exempel finns det en mängd visuella element, samt inslag som kan tolkas alludera på auditiv text och musik. Dessa aspekter kan i sin tur bidra till att man kan se bilderböckerna som gränslösa mediala samtal mellan och inom konstruerade mediegränser, det vill säga heteromediala bilderböcker. Utifrån undersökningen kan man också dra slutsatsen att den mediala dialogen i bilderboken kan ha flera funktioner och effekter. Först och främst kan de mediala samspelet vara viktiga aspekter i meningsproduktionen eftersom de kan förtydliga, säga emot, komplettera och expandera berättelserna. Dessutom kan de ha en metafiktiv funktion. Den mediala dialogen i bilderboken kan således bidra till att berättelserna utifrån en psykologisk och symbolisk tolkningsnivå kan uppfattas som mer mångbottnade, dynamiska och åldersöverskridande. För det andra kan det mediala samtalet förtäta, förstärka, avdramatisera eller polarisera stämningar, till exempel sinnesstämningar, känslouttryckningar och interaktion mellan barn och vuxna. För det tredje kan den mediala dialogen vara betydelsebärande eftersom den går som en röd tråd tematiskt och motivmässigt, samt bidrar till en indirekt karakterisering. Följaktligen kan den mediala dialogen i den moderna bilderboken vara en möjliggörare och fungera som en gemensam referensram för läsarna, i alla fall om man delar samma historiska, kulturella och sociala sammanhang. Om man däremot inte gör det eller inte besitter "rätt" kapital för att avkoda de mediala sambanden, kan samtalet gå läsaren förbi eller rent av uppfattas som särskiljande och exkluderande. Nikolajeva som redogör för barnbokens olika tilltal kallar denna gräns mellan den som förstår och inte förstår för ett "mångfaldigt tilltal, vilket understryker att skiljelinjen inte enbart går mellan unga och vuxna läsare" (2017 45-46). Slutligen kan också de mediala fenomenen i *Ankomsten, Borttappad* och *Det röda trädet* tolkas fylla en viktig funktion i relation till att synliggöra och ifrågasätta olika makt- och värdestrukturer, till exempel i relation till traditionella makthierarkier mellan barn och vuxna, eller gällande normer och sociala konventioner. Den heteromediala bilderboken kan således uppfattas stå i dialogens tjänst då medialitet är ett centralt och avgörande inslag.

Litteraturförteckning

- Almgren White, Anette (2014), "Den levandegjorda statyn: En intermedial analys av statyekfraser i bilderboken". *Tidskrift för litteraturvetenskap*, Vol. 44, No. 2, s. 35-48.
- Andersen, H.C. & Patrick James Lynch (1991), *Den ståndaktige tennsoldaten*. Malmö: Richter.

- Bachtin, Michail (1988), *Det dialogiska ordet*. Gråbo: Anthropos.
- Beckett, Sandra L (2023), *Crossover Picturebooks. A Genre for All Ages*. NY and Abingdon, Oxon: Routledge.
- Bergh, Richard. *Riddaren och Jungfrun* (1897), Thielska Galleriet, 2023.
- Blok Johansen, Martin (2015), "Fortvivelse som mulighed. En eksistensfilosofisk læsning af *The Red Tree* med en perspektivering til *Drengen der blev væk fra sig selv*". *Barnboken*, volym 38, 2015. <https://doi.org/10.14811/clr.v38i0.213>. [Hämtad 2023-08-15]
- Brack, John. *Collins St., 5 p.m.* Olja på duk, 114.8 × 162.8 cm, National Gallery of Victoria, 2018 (1955).
- Bruhn, Jørgen (2010), "Heteromediality". I *Media Borders, Multimodality and Intermediality*. Ed. Lars Elleström, Basingstoke: Palgrave Macmillan, s. 225–236.
- Clüver, Claus (2007), "Intermediality and Interarts Studies". I *Changing Borders: Contemporary Positions in Intermediality*. Eds. Jens Arvidson och Mikael Askander och Jørgen Bruhn och Heidrun Führer, Basingstoke: Intermedia Studies Press, s. 19–37.
- Druker, Elina (2008), *Modernismens bilder. Den moderna bilderboken i Norden*. Stockholm: Makadam Förlag.
- Elleström, Lars (2010), "The Modalities of Media: A Model for Understanding Intermedial Relations". *Media Borders, Multimodality and Intermediality*. Ed. Lars Elleström, Basingstoke: Palgrave Macmillan, s. 11–48.
- Hallberg, Kristin (1982), "Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen". *Tidskrift för litteraturvetenskap*. Nr. 3–4, s. 163–168.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina & Surmatz, Astrid (2011). "Intermedial and International Aspects of Astrid Lindgren's Works". *Beyond Pippi Longstocking. Intermedial and International Aspects of Astrid Lindgren's Works*. Red. Bettina Kümmerling-Meibauer och Astrid Surmatz, New York: Routledge, s. 1–11.
- Kåreland, Lena (2002). "Bilderboken". I *Intermedialitet. Ord, bild och ton i samspel*. Red. Hans Lund, Lund: Studentlitteratur, s. 63–70.
- Lassen Seger, Maria (2017), "Mångkulturella visioner. Tysta möten över kultur- och språkgränser i Shaun Tans bilderböcker". *Mångkulturell barn- och ungdomslitteratur. Analyser*. Red. Maria Andersson och Elina Druker, Lund: Studentlitteratur, s. 251–264.
- Lund, Hans (2002), "Medier i samspel", *Intermedialitet. Ord, bild och ton i samspel*. Red. Hans Lund, Lund: Studentlitteratur, s. 9–22.
- Lund, Hans (1982), *Texten som tavla: studier i litterär bildtransformation*. Lund: Liber förlag. Diss.
- Maddox, Conroy (1990), *Salvador Dalí: 1904–1989: excentriker och geni*. Övers. Lena Samuelsson-Brown, Benedict Taschen, cop.
- Miller, George (2015), *Mad Max: Fury Road*. Warner Bros. Picture.
- Mitchell, W.J.T (2005), "There Are No Visual Media", *Journal of Visual Culture*, volym 4, nummer 2, Sage Publications, s. 257–266, <http://vcu.sagepub.com/content/4/2/257.full.pdf+html> Hämtad 10 maj 2018.
- Nikolajeva, Maria (2013), *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.

- Nikolajeva, Maria & Scott, Carole (2006), *How Picturebooks Work*. New York: Routledge.
- Ohlsson, Anders (2002), "Den filmiserade romanen". I *Intermedialitet. Ord, bild och ton i samspel*. Red. Hans Lund, Lund: Studentlitteratur, s. 235–241.
- Olsson, Anders (2002), "Intertextualitet, komparation och reception". I *Litteraturvetenskap, – en inledning*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur, s. 51–69.
- Phillips, Jessica (2020), "There is No Sun Without The Shadow and it is Essential to Know The Night": Albert Camus' Philosophy of the Absurd and Shaun Tan's *The Red Tree*". *Children's Literature in Education*, 51:5-20.
- Quist Henkel, Ayoe (2023); *Børnelitteratur i en medietid. Mellemværender mellem litteraturteorier, udtryksformer og læsere*. Samfundslitteratur.
- Rhedin, Ulla (1992), *Bilderboken - på väg mot en teori*. Alfabeta Bokförlag.
- Roberts, Tom. *Coming South*. Olja på duk, 63.5 cm × 52.2 cm, National Gallery of Victoria, 2018 (1886).
- Sendak, Maurice (2010). *Till vildingarnas land*. Övers. Boris Persson, Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Sica, Vittorio. *Cykeltjuven*. ENIC, 1948.
- Smart, Jeffrey. *Cahill Expressway* (1962). Olja på plywood, 81.9 cm × 111.3 cm, National Galllery of Victoria, 2018.
- Stokstad, Marilyn (2006). *Art: a brief history*, 3. ed., Pearson Prentice-Hall, Upper Saddle River, N.J.
- Tan, Shaun (2012), *Borttappad*. Övers. Ulla Roseen, Göteborg: Kabusa Böcker.
- Tan, Shaun (2011). *Ankomsten*. Övers. Ulla Roseen, Göteborg: Kabusa Böcker.
- Tan, Shaun (2011). *Det röda trädet*. Övers. Ulla Roseen, Göteborg: Kabusa Böcker.
- Tan, Shaun. *The Lost Thing*. Kortfilm. Imdb, 2010, <https://www.imdb.com/title/tt1669698/> 25 april 2023.
- Witt-Brattström, Ebba (1984), "Den främmande kvinnan – presentation av Julia Kristeva". I *Tidskrift för genusvetenskap*, 2-3, s 46-55.
- Wolf, Werner (1999). *The Musicalization of Fiction. A Study in the Theory and History of Intermediality*. Amsterdam: Rodopi.
- Ørjasæter, Kristin (2014), "Sansning og identifikasjon". Om leseposisjonen i nyere bildebøker". I *Jakten på fortellinger. Barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier*. Red. Elise Seip Tønnessen, Oslo: Universitetsforlaget, s. 254–275.

Lärares uppfattningar om arbete med läsförkunskaper i förskoleklass

Linda Fälth, Heidi Selenius och Camilla Nilvius

Introduktion

Sedan 2018 har alla barn i Sverige skolplikt från det år de fyller 6 år (Sveriges riksdag 2017). Skolverksamheten ska struktureras så att barnen undervisas, men även har möjlighet till vila och lek (Skolverket 2022a). I likhet med tidigare läroplan från 2011 finns det inte i den nya läroplanen från 2022 några särskilda kunskapskrav vad gäller läsning för 6-åringar. Utbildningen i förskoleklass ska bidra till elevernas utveckling, bland annat mot målet att kunna ”använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt” (Skolverket 2017, 13). I förskoleklassen ska eleverna ges förutsättningar att utvecklas i riktning mot skolans kriterier för bedömning av godtagbara kunskaper i läsning för årskurs tre och då förväntas de kunna läsa bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt (Skolverket 2022a).

För de elever som behöver hjälp och stöd i sin läsutveckling visar forskning på vikten av tidiga insatser (Ehri m.fl. 2001; Elbro & Petersen 2004). Sedan 2019 finns en åtgärdsgaranti för de yngre eleverna när det gäller läsa, skriva och räkna (SFS 2010:800 3 kap. 4 §). Enligt åtgärdsgarantin ska extra anpassningar och särskilt stöd utformas för elever som visar indikation på att inte nå godtagbara kunskaper i skolan. Avsikten med åtgärdsgarantin är att den ska vara en försäkring för att tidiga insatser sätts in vid bland annat lässvårigheter. Till åtgärdsgaranti hör det obligatoriska kartläggningsmaterialet *Hitta språket*, som är avsett för bedömning av språklig medvetenhet i förskoleklass (Skolverket 2019). Detta kartläggningsmaterial ger lärare stöd i att tidigt identifiera elever som riskerar att inte nå målen. Det är ett viktigt verktyg för en likvärdig bedömning av elever (Ackesjö 2021; Skolverket 2022a). Det är en fördel om den undervisande läraren i förskoleklassen genomför kartläggningen eftersom denne, med stöd av materialet, kan upptäcka områden som den fortsatta undervisningen behöver fokusera på (Skolverket 2022b). Dock visar en granskning av Skolinspektionen (2020) att kartläggningsmaterialet inte används på alla skolor. Exempelvis framkom i granskningen att var tredje skola inte genomför alla delar i kartläggningsmaterialet med samtliga elever under höstterminen i ettan. Dessutom gör hälften av skolorna inte någon särskild bedömning av elever som uppvisar svårigheter och inte heller involveras specialpedagogiskt kompetent personal i planering av insatser. Likväl har kartläggningsmaterialet konstaterats fylla sitt syfte och synliggör elevernas språkliga kunskaper (Ackesjö 2021; Skolverket 2022b). Användningen av kartläggningsmaterialet uppges ta

mycket tid, men utan en likvärdig bedömning får elever som är i behov av stöd inte alltid det stöd de har behov av.

Elever som börjar skolan med otillräckliga språkliga förmågor löper risk att utveckla lässvårigheter och ha utmaningar med att uppnå fullständiga studieresultat (Lovett m. fl. 2017; Lundberg 2009; Snowling m. fl. 2011). För att förhindra att elever inte lyckas utveckla en god läsförmåga i grundskolan behöver förskola och förskoleklass vara framåtsiktande i sin språk-, läs- och skrivutvecklande undervisning (Alatalo 2011; Lovett m. fl. 2017; Whitehurst & Lonigan 2001). I sådan undervisning behöver lärare stimulera elevernas bokstavskännedom och förmåga att urskilja språkets fonem, vilket är grundläggande läsförkunskaper i alfabetisk läsning (Snowling m. fl. 2011). Stimulans av dessa läsförkunskaper bör dock ske i en balanserad läsundervisning där hela språket kan stimuleras genom språkutvecklande aktiviteter där högläsningen är utgångspunkt för bland annat lek och drama (Castles m. fl. 2018; Taube m. fl. 2015).

Lärare som engagerar elever i rik språklig interaktion i en mångsidig och meningsfull undervisning hjälper sina elever att bli uppmärksamma på ljud och bokstäver i ord, vilket främjar förmågor som är kopplade till den framtida läs- och skrivförmågan (Hulme m. fl. 2012; Lovett m. fl. 2017; Wasik m. fl. 2006). Dessutom framkommer i forskning att lärare som har kunskap om läsförkunskaper (t. ex. fonologisk medvetenhet, den alfabetiska principen, språkets struktur, och fonemundervisning) och som tillämpar denna kunskap i sitt klassrum bidrar positivt till elevers läsutveckling (Malatesha Joshi m. fl. 2019; Stanovich 2009). Forskning visar också att lärare behöver ha, men ibland saknar, goda kunskaper om evidensbaserade undervisningsmetoder med explicit undervisning i fonem-grafemkoppling och ljudning (Malatesha Joshi m. fl. 2019; Taube m. fl. 2015; Torgesen m. fl. 2001). Vikten av adekvat undervisning och tidig upptäckt av svårigheter med att komma igång med läsning belyses i två longitudinella studier som följt elever från förskoleklass till skolår 10 (Catts 2018; Einarsdóttir m. fl. 2016). Resultaten av dessa studier visar att såväl fonologisk medvetenhet som hörförståelse kan användas för att predicera senare framgångar i läsning.

Den tidiga läsundervisningen är relaterad till en rad olika faktorer, såsom att lärares målsättning med läsundervisning påverkas av deras uppfattningar om och förståelse för läsning (Kuzborska 2011; Richards & Rodgers 2001). Även lärares val av metoder, material och interaktion med elever i klassrummet hänger samman med deras uppfattningar om och förståelse för läsning. Därför menar Richards och Rodgers att de uppfattningar lärare har om språk och språkinläring utgör grunden för hur lärare förhåller sig till läsundervisning. Kunniga lärare som bedriver undervisning av hög kvalitet är därför avgörande för att stödja elever att bli framgångsrika läsare (Moats m. fl. 2010). Dessvärre finns det lärare som saknar kunskaper för att kunna undervisa elever i läsning (Cekiso 2017; Washburn m. fl. 2011). Exempelvis rapporterar Cekiso att lärare upplever sig osäkra gällande läsundervisning, har

utmaningar med att upptäcka elever med lässvårigheter och undervisar eleverna i ett begränsat antal lässtrategier. Vidare finns det lärare som saknar kunskaper om hur de ska bedriva läsundervisning med elever som har lässvårigheter (Cekiso 2017) och särskilt elever i riskzon för dyslexi (Washburn m. fl. 2011). Enligt Washburn m.fl. har lärare vissa implicita kunskaper relaterade till grundläggande språkliga aspekter, såsom att kunna räkna stavelser i ord. Däremot saknar ett flertal lärare explicit kunskap om andra språkliga aspekter vid läsning, såsom att elever behöver förstå den alfabetiska principen och att undervisningen behöver fokusera på kopplingen mellan fonem och grafem. Motsvarande resultat gällande lärares avsaknad av kompetens att genomföra läsundervisning har även konstaterats i svensk kontext (se t. ex. Alatalo 2011, Selenius & Fälth, 2023).

I såväl nationell som internationell forskning rapporteras att många lärare bedriver läsundervisning utan att ha verktyg för att reflektera över hur undervisningen påverkar elevernas läsutveckling (Alatalo 2011; Cekiso 2017; Washburn m. fl. 2011). Läsundervisningen påverkas av lärares pedagogiska kunskap och ämneskunskaper i språk och läsning (Hammond 2015; Piasta m. fl. 2020). Dessutom måste lärare kunna integrera dessa olika typer av kunskaper för att skapa en god läsundervisning för yngre elever (Evens m. fl. 2018, Selenius & Fälth, 2023). Det kan även vara av vikt att utbilda lärarna i betydelsen av tidig läsundervisning. Exempelvis har lärare i Norge rapporterat efter att de har deltagit i fortbildning om läsinlärning att det är deras roll att skapa en undervisningspraktik utifrån aktuell läs- och skrivforskning (Sandvik m. fl. 2014).

Det finns ett gediget forskningsstöd för att tidig undervisning i läsförkunskaper har betydelse för elevers läsutveckling (se exempelvis Ehri m. fl. 2001; Mantei & Kervin 2020). Även lärares uppfattning om tidig läsundervisning har betydelse för elevers läsutveckling (Wasik m. fl. 2006). Eftersom forskning visar på vikten av tidiga insatser och god undervisning för att främja alla elevers läsning, är det också angeläget att undersöka vad lärare uppfattar som viktigt och lägger tid på i tidig läsundervisning i förskoleklass.

Föreliggande studie

Syftet är att undersöka lärares uppfattningar om tidig läsundervisning i förskoleklass. Studien har följande frågeställningar:

- Vilka uppfattningar har lärare om sin roll att främja elevers läsförkunskaper i förskoleklass?
- Hur mycket tid uppger lärare att de lägger på att främja elevers läsförkunskaper i förskoleklass?
- Vilka läsförkunskaper uppfattar lärare att deras elever har i slutet av förskoleklass?

- Hur är lärares uppfattning om arbete med att främja läsförkunskaper relaterad till elevers läsförkunskaper i slutet av förskoleklass?

Metod

Deltagare

I studien deltog 69 lärare, som arbetade med elever i förskoleklass. Deltagarna var mellan 21 och 67 år ($M=44.6$, $s=11.9$). De hade generellt en lång erfarenhet av att arbeta som lärare ($M=18.4$ år, $s=9.9$ år, variationsvidd=2–40 år) och deras erfarenhet av att arbeta med elever i sexårsåldern var mellan 1 och 28 år ($M=10.6$, $s=6.4$). Bland deltagarna förekom olika utbildningar; 34 (49,3 %) förskollärare, 19 (27,5 %) grundlärare, 12 (17,4 %) barnskötare, 2 (2,9 %) fritidspedagoger, 1 (1,4 %) specialpedagog och 1 (1,4 %) saknade pedagogisk utbildning. Vad gäller utbildning i läsutveckling har 51 (73,9 %) haft sådan inom sin grundutbildning, medan 4 (5,8 %) uppgav att de hade sådan utbildning inom ramen för en fristående universitetskurs. De övriga 14 (20,2 %) saknade formell utbildning i läsutveckling.

Material

För studien konstruerades en digital enkät. Den första delen i enkäten bestod av frågor avseende deltagarnas ålder, utbildning och erfarenhet av att arbeta i pedagogisk verksamhet. I den andra delen fick deltagarna uppskatta läsutvecklingen bland sina elever genom att ange andelen som 1) kan känna igen det egna namnet i skrift, 2) kan skriva det egna namnet, 3) kan majoriteten av alla bokstäver, 4) kan läsa ord med tre bokstäver, och 5) kan läsa en bok för nybörjare. Därefter fick deltagarna ta ställning till 40 olika påståenden om sin roll i förskoleklass, aktiviteter som gäller läsförkunskaper och tiden för dessa aktiviteter. Dessa påståenden är hämtade och översatta från en tidigare studie av Sandvik m. fl. (2014). Påståendena representerar fem olika skalor vilka presenteras nedan.

Uppfattning om sin lärarroll. Skalan mäter lärares uppfattning om sin roll att främja elevers läsförkunskaper. Deltagarna uppmanades ta ställning till 14 olika påståenden och dessa påståenden finns presenterade i Tabell 1. Svartalternativen bestod av en sex-gradig lickertskala från ”stämmer inte alls” till ”stämmer helt”. Reliabiliteten och validiteten för skalan har tidigare rapporterats som god, Cronbachs alfa=0,80 (Sandvik m. fl. 2014). I föreliggande studie var Cronbachs alfa=0,91, vilket innebär att reliabiliteten kan ses som god.

Uppfattning om fonologisk medvetenhet. Denna skala består av 7 påståenden som mäter lärares uppfattning om sitt arbete med att utveckla elevers fonologiska medvetenhet. Se Tabell 2 för de enskilda påståendena som finns i skalan. Deltagarna tog ställning till påståendena genom att markera ett svarsalternativ av sex, från ”stämmer inte alls” till ”stämmer helt”. Tidigare har reliabilitet och validitet rapporterats som god med en Cronbachs

alfa på 0,87 (Sandvik m. fl. 2014). Reliabiliteten för skalan i föreliggande studie konstaterades god, eftersom Cronbachs alfa var 0,89.

Uppfattning om bokstavskänedom. Med denna skala erhålls ett mått på lärares uppfattning om arbete med att utveckla elevers bokstavskänedom. Skalan består av 5 påståenden och dessa är presenterade i Tabell 2. Deltagarna tog ställning till svarsalternativ, som utgjordes av en sexgradig lickertskala från ”stämmer inte alls” till ”stämmer helt”. Reliabiliteten och validiteten för skalan har tidigare konstaterats vara acceptabel, Cronbachs alfa=0,74 (Sandvik m. fl. 2014). I föreliggande studie var Cronbachs alfa=0,83 och detta kan ses som en god reliabilitet.

Uppfattning om läs- och skrivkunnsighet. Skalan ger ett mått på lärares uppfattning om arbete med att utveckla elevers kunskap om läs- och skrivkunnsighet. Deltagarna tog ställning till 5 olika påståenden med tillhörande svarsalternativ (se Tabell 2). Dessa var på en sex-gradig lickertskala från ”stämmer inte alls” till ”stämmer helt”. I en tidigare studie uppgavs reliabiliteten som acceptabel då Cronbachs alfa var 0,75 (Sandvik m. fl. 2014). I föreliggande studie kan också reliabiliteten ses som acceptabel (Cronbachsalfa =0,75).

Tid för att främja läsförkunskaper. Skalan mäter lärares uppfattning om hur ofta de genomför olika typer av språkliga aktiviteter som främjar elevers läsförkunskaper. Deltagarna tog ställning till 9 påståenden genom att markera ett av sex alternativ; ”aldrig”, ”ett par gånger i månaden”, ”en gång i månaden”, ”en gång i veckan”, ”tre gånger i veckan” eller ”varje dag”. Påståendena är hämtade från Sandvik m. fl. (2014), men svarsalternativen modifierades för att fungera i svensk kontext. Se Tabell 3 för information om påståendena. Cronbachs alfa för skalan var 0,88, vilket visar att reliabiliteten kan ses som god. Liknande har även framgått i studien av Sandvik m. fl. då andra svarsalternativ tillämpades (Cronbachs alfa=0,67).

Genomförande

Förfrågan om att delta i den digitala enkäten skickades till lärare i förskoleklass i hela landet som hade visat intresse av att ta del av information om ett nytt läromedel i svenska med fokus på tidig läsinläring. Enkäten skickades ut digitalt till 84 lärare i förskoleklass i maj 2022. En påminnelse skickades även ut i juni 2022. Totalt besvarade 73 lärare enkäten, varav 69 arbetade i förskoleklass.

Lärarna informerades om att studiens syfte var att undersöka erfarenhet och uppfattning om att språkutvecklande arbete i förskoleklass. De fick information om att deltagandet var frivilligt och enkäten hade ingen koppling till läromedlet i fråga. Dessutom fick lärarna information om att det inte var möjligt att identifiera vem som valde att svara på enkäten. I information framkom också att svaren skulle enbart användas i forskningssyfte och publiceras som en vetenskaplig studie. I samband med att lärarna svarade på enkäten gav de sitt samtycke till studien.

Statistisk analys

De statistiska analyserna har genomförts med IBM SPSS Statistics, version 27. För att undersöka samband mellan variablerna användes Spearmans rangordningskoefficient. Denna sambandsanalys är lämplig eftersom variablerna bestod av ordinal data och inte var normalfördelade.

Resultat

Pedagogernas uppfattning om sin roll och sitt arbete att utveckla elevers läsförkunskaper

En majoritet av lärarna i föreliggande studie uppfattade att det är deras roll att utveckla elevers läsförkunskaper i förskoleklass, vilket framkommer av resultaten i Tabell 1. Mellan 67 % och 91 % höll med om att det i hög grad eller helt är deras roll att arbeta med olika läsfrämjande aktiviteter i förskoleklass. Det gäller såväl att läsa högt för elever som att initiera lek och stödja elever i olika aktiviteter som främjar läsutveckling. Dock är det omkring 10 % av lärarna som hade uppfattningen att det inte är deras roll att utveckla elevers läsförkunskaper i förskoleklass och nästan en tredjedel av de svarande lärarna uppfattar det inte som sin roll att kartlägga om eleverna riskerar att få lässvårigheter eller inte.

Tabell 1. Lärares (N=69) uppfattning om sin roll att utveckla elevers läsförkunskaper.

Det är min roll att...	Stämmer inte alls	Stämmer i låg grad	Stämmer delvis delvis inte	Stämmer delvis	Stämmer i hög grad	Stämmer helt
hjälpa barn lära sig bokstävernas ljud	0,0%	2,9%	7,2%	0,0%	15,9%	73,9%
engagera barn i läs- och skrivrelaterade aktiviteter	0,0%	4,3%	1,4%	8,7%	13,0%	72,5%
göra barn bekanta med bokstäver	2,9%	2,9%	4,3%	11,6%	8,7%	69,6%
föreslå för barn läs- och skrivaktiviteter i lek, t.ex. skriva inköpslistor när de leker butik	2,9%	2,9%	5,8%	10,1%	20,3%	58,0%
kartlägga om barn riskerar få lässvårigheter	13,0%	10,1%	4,3%	5,8%	8,7%	58,0%
uppmuntra föräldrar att läsa för sina barn	5,8%	1,4%	2,9%	7,2%	15,9%	66,7%
hjälpa barn lära sig skriva sina namn	1,4%	1,4%	0,0%	7,2%	15,9%	73,9%
förbereda barn för skolan	0,0%	1,4%	1,4%	5,8%	13,0%	78,3%

Det är min roll att...	Stämmer inte alls	Stämmer i låg grad	Stämmer delvis inte	Stämmer delvis	Stämmer i hög grad	Stämmer helt
föreslå aktiviteter som hjälper barn att lära sig om läs- och skrivkunnighet	0,0%	1,4%	4,3%	5,8%	11,6%	76,8%
hjälpa barn lära sig alfabetet	2,9%	2,9%	8,7%	13,0%	15,9%	56,5%
hjälpa barn förbereda sig för att läsa och skriva	1,4%	1,4%	4,3%	4,3%	17,4%	71,0%
initiera läs- och skrivrelaterade aktiviteter för barn	0,0%	0,0%	5,8%	10,1%	15,9%	68,1%
läsa för barn varje dag	0,0%	1,4%	2,9%	5,8%	30,4%	59,4%
inspirera barn att vilja lära sig läsa	0,0%	4,3%	0,0%	4,3%	17,4%	73,9%

De deltagande lärarna fick även ta ställning till en rad påståenden som är relaterade till läsförkunskaper. Majoriteten av lärarna rapporterade att de arbetar med att utveckla elevers fonologiska medvetenhet genom att explicit undervisa om rim och fonemisk medvetenhet (se Tabell 2). Likaså framgår också av Tabell 2 att det var en majoritet av lärarna som uppgav att de utvecklar elevers bokstavskännet och kunskap om läs- och skrivkunnighet. Bland deltagarna var det omkring 10 % av lärarna som hade uppfattningen att det inte är deras arbete att lära elever bokstäverna i elevernas namn, skriva namn eller berömma elever som försöker läsa och skriva.

Tabell 2. Lärares (N=69) uppfattning om sitt arbete att främja elevers läskunskaper i förskoleklass.

	Stämmer inte alls	Stämmer i låg grad	Stämmer delvis inte	Stämmer delvis	Stämmer i hög grad	Stämmer helt
<i>Fonologisk medvetenhet</i>						
Jag läser böcker med rimmande text för barn	1,4%	10,1%	14,5%	39,1%	17,4%	17,4%
Jag visar hur bokstäverna låter för barn	4,3%	2,9%	5,8%	10,1%	26,1%	50,7%
Jag hjälper barn att ljuda, t.ex./s/+/a/+/ks/ blir sax	1,4%	8,7%	8,7%	18,8%	34,8%	27,5%
Jag visar hur vissa ord slutar med samma ljud, t.ex. katt, hatt	1,4%	8,7%	1,4%	10,1%	30,4%	47,8%

	Stämmer inte alls	Stämmer i låg grad	Stämmer delvis inte	Stäm- mer delvis	Stämmer i hög grad	Stämmer helt
Jag visar barn mönster i ord, t.ex. bio, nio	2,9%	7,2%	2,9%	14,5%	27,5%	44,9%
Jag visar barn hur vissa ord börjar med samma ljud, t.ex. sol, sand	0,0%	7,2%	7,2%	11,6%	23,2%	50,7%
Jag pekar ut rim när jag läser berättelser för barn	1,4%	4,3%	10,1%	17,4%	26,1%	40,6%
<i>Bokstavskänedom</i>						
Jag hjälper barn att bli bekanta med bokstäver i alfabetet	5,8%	4,3%	2,9%	14,5%	31,9%	40,6%
Jag använder alfabetsböcker med barn	15,9%	11,6%	10,1%	17,4%	20,3%	24,6%
Jag lär barnen bokstäverna i deras namn	5,8%	1,4%	2,9%	10,1%	21,7%	58,0%
Jag hjälper barn att skriva bokstäverna i alfabetet	7,2%	7,2%	5,8%	11,6%	20,3%	47,8%
Jag lär barn skillnaden mellan stora och små bokstäver	10,1%	8,7%	13,0%	15,9%	24,6%	27,5%
<i>Läs- och skrivkunighet</i>						
Jag skriver ner berättelser, som barn berättar, och läser sedan berättelserna högt för barnen	5,8%	8,7%	7,2%	27,5%	18,8%	31,9%
Jag lyssnar när barn läser eller låtsas läsa högt	4,3%	2,9%	5,8%	20,3%	17,4%	49,3%
Jag berömmar barn för deras försöka att läsa och skriva	7,2%	1,4%	0,0%	1,4%	20,3%	69,6%
Jag hjälper barn att läsa enkla ord	1,4%	4,3%	2,9%	10,1%	21,7%	59,4%
Jag hjälper barn att skriva sina egna namn	1,4%	2,9%	4,3%	5,8%	17,4%	68,1%

Vidare framkom att lärarnas uppfattning om att främja elevers olika typer av läsförkunskaper hängde samman med varandra. Det finns signifikanta samband mellan att ha uppfattningen om främja elevers fonologisk medvetenhet och bokstavskänedom ($\rho(69)=0,56$, $p<0,001$) och generella läs- och skrivkunighet ($\rho(69)=0,73$, $p<0,001$). Även uppfattningen om att arbeta med bokstavskänedom hängde signifikant samman med att främja elevers generella läs- och skrivkunighet ($\rho(69)=0,78$, $p<0,78$). Likaså var

lärarnas uppfattning om sin roll att utveckla elevers läsförkunskaper positivt relaterad till uppfattningen om hur de främjar elevers fonologiska medvetenhet ($\rho(69)=0,75$, $p<0,001$), bokstavskänedom ($\rho(69)=0,65$, $p<0,001$) och läs- och skrivkunnighet ($\rho(69)=0,76$, $p<0,001$). Dessa resultat tyder på att ju mer lärarna uppfattar att det är deras roll att främja elevers läsförkunskaper, desto mer anser de att det är viktigt att främja olika typer av läsförkunskaper bland elever i förskoleklass.

Tid för att främja elevernas läsförkunskaper

I den digitala enkäten fick lärarna också ta ställning till hur ofta de genomför olika typer av språkliga aktiviteter som främjar elevers läsförkunskaper i förskoleklass. Nästan hälften av alla lärare svarade att de dagligen läser för eleverna och hjälper dem att skriva (se Tabell 3). Knappt 70 % av lärarna uppgav att de flera gånger i veckan hjälper elever att lära sig bokstäver och ca 65 % rapporterar att de flera gånger i veckan pratar om förhållandet mellan bokstäver och ljud. Dessutom framkom av svaren att de lärare som i högre utsträckning uppfattade att det är deras roll att främja elevers läsförkunskaper la mer tid på aktiviteter som främjar läsförkunskaper bland eleverna ($\rho(69)=0,65$, $p<0,001$).

Tabell 3. Förekomst av aktiviteter som främjar elevers läsförkunskaper i förskoleklass enligt lärare (N=69).

	Aldrig	Ett par gånger per termin	En gång i månaden	En gång i veckan	Tre gånger i veckan	Varje dag
Jag läser högt för barn.	0,0%	2,9%	1,4%	7,2%	40,6%	47,8%
Jag skriver ner berättelser som barn berättar och läser sedan berättelserna högt för dem.	5,8%	17,4%	15,9%	20,3%	20,3%	20,3%
Jag är involverad i lek där läsning och skrivning ingår, t.ex. hjälper till att skriva shoppinglistor, menyer, recept, kvitton etc.	5,8%	7,2%	10,1%	18,8%	33,3%	24,6%
Jag hjälper barn att lära sig bokstäver.	8,7%	1,4%	8,7%	11,6%	30,4%	39,1%
Jag pratar om förhållandet mellan bokstäver och ljud.	7,2%	5,8%	10,1%	11,6%	29,0%	36,2%
Jag pekar ut ljudmönster i ord, t.ex. bil, fil för barn.	4,3%	7,2%	7,2%	20,3%	39,1%	21,7%
Jag hjälper barn att skriva.	5,8%	2,9%	5,8%	14,5%	23,2%	47,8%
Jag gör alfabetaktiviteter med barn, t.ex. leker med bokstavsklossar, magneter, pussel.	10,1%	2,9%	18,8 %	21,7%	33,3%	13,0%

	Aldrig	Ett par gånger per termin	En gång i månaden	En gång i veckan	Tre gånger i veckan	Varje dag
Jag lyssnar på barn som läser eller låtsas läsa högt.	1,4%	11,6%	18,8%	20,3%	27,5 %	20,3 %

Lärarnas uppfattning om elevernas läsförkunskaper i slutet av förskoleklassen

Vidare ombads lärarna skatta andelen elever som har utvecklat olika typer av läsförkunskaper i slutet av förskoleklassen. Enligt lärarna kan majoriteten av eleverna känna igen och skriva det egna namnet (se Tabell 4). Nästan 80 % av lärarna uppgav att en majoritet av eleverna kan alla bokstäver. Det är även enligt 85 % av lärarna minst hälften av eleverna som kan läsa ord med tre bokstäver i slutet på förskoleklassen. Lärarnas uppfattning om andelen elever med olika typer av läsförkunskaper var relaterade till varandra undersöktes också. Av lärarnas rapportering framkom signifikanta samband mellan andelen elever som kan majoriteten av alla bokstäver och skriva sitt eget namn ($\rho(69)=0,33$, $p<0,01$) och läsa ord med tre bokstäver ($\rho(69)=0,64$, $p<0,001$). Detta innebär att de lärare som angav att en högre andel av eleverna i deras förskoleklass kan majoriteten av alla bokstäver även hade elever som kunde skriva sina namn och läsa små ord. Däremot fanns inte något signifikant samband mellan andelen elever som kan majoriteten av alla bokstäver och läsa en bok för nybörjare ($\rho(69)=-0,04$, $p=ns$).

Tabell 4. Lärares ($N=69$) uppfattning om andelen elever med läsförkunskaper i slutet på förskoleklass.

	0%	Cirka 10%	Cirka 25%	Cirka 50%	Cirka 75%	Cirka 90%	100%
Känner igen det egna namnet i skrift	0,0%	0,0%	1,4%	0,0%	2,9%	18,8%	76,8%
Kan skriva det egna namnet	0,0%	1,4%	0,0%	0,0%	2,9%	21,7%	73,9%
Kan majoriteten av alla bokstäver	0,0%	1,4%	1,4%	18,8%	21,7%	30,4%	26,1%
Kan läsa ord med tre bokstäver	0,0%	4,3%	10,1%	27,5%	37,7%	20,3%	0,0%
Kan läsa en bok för nybörjare	4,3%	59,4%	20,3%	8,7%	5,8%	1,4%	0,0%

Samband mellan pedagogernas uppfattning om sitt arbete att främja läsutveckling och elevers läsförkunskaper i slutet av förskoleklassen

Till sist undersöktes lärarnas uppfattning om sin roll har ett samband med deras arbete med att främja läsförkunskaper bland elever i förskoleklass. Lärarnas uppfattning om sin roll och arbetet med att främja elevers läs-utveckling genom att arbeta med fonologisk medvetenhet, bokstavskänedom och läs- och skrivkunighet var positivt relaterat till lärarnas uppfattning om andelen elever som kan majoriteten av alla bokstäver och läsa ord med tre

bokstäver i slutet av förskoleklassen. Detta innebär att de lärare som har en mer positiv uppfattning om vikten av att arbeta med fonologisk medvetenhet och bokstavskänedom även rapporterade att en högre andel av eleverna har färdigheter för att läsa korta ord. Även uppgiven tid för att främja läsförkunskaper i förskoleklass hängde positivt samman med rapporterade färdigheter bland eleverna vad gäller bokstavskänedom och läsa ord med tre bokstäver.

Tabell 5. Lärares (N=69) uppfattning om att främja läsutveckling och elevers läsförkunskaper i slutet på förskoleklass.

Elever...	Uppfattning lärarens roll	Uppfattning fonologisk medvetenhet	Uppfattning bokstavs- känedom	Uppfattning läs- och skrivkunnighet	Uppgiven tid
känner igen sitt namn i skrift	0,32	0,23	0,28	0,34*	0,34
kan skriva sitt namn	0,16	0,25	0,18	0,26	0,17
kan majoriteten av alla bokstäver	0,52*	0,26	0,46*	0,47*	0,57*
kan läsa ord med tre bokstäver	0,39*	0,39*	0,41*	0,42*	0,55*
kan läsa en bok för nybörjare	0,09	0,19	-0,11	-0,10	0,07

Not: * p <0,001 med Bonferronikorrigerig.

Diskussion

I föreliggande studie undersöktes lärares uppfattningar om tidig läsundervisning i förskoleklass. Resultaten visade att majoriteten av lärarna uppfattade att det är deras roll att utveckla elevers tidiga läsförkunskaper. Dock hade inte alla lärare den uppfattningen. Omkring 4 av 5 lärare uppgav att de minst en gång i veckan lär eleverna bokstäverna och dess koppling till bokstavsljud. Ungefär lika många lärare är involverade i elevernas lek där läsning och skrivning ingår. Knappt hälften av lärarna uppgav att de dagligen läser högt för eleverna. Vidare framkom att när lärarna uppfattade att det är deras roll att utveckla elevers läsförkunskaper, lägger de mer tid på aktiviteter som främjar dessa kunskaper. Resultatet visade också att den tid som lärarna uppgav att de lägger på undervisning i läsförkunskaper är positivt relaterat till deras rapportering av vad eleverna kan i slutet av förskoleklass.

Lärares uppfattningar om språk och språkinläring har betydelse för hur de förhåller sig till läsundervisning (Richards & Rodgers 2001), men även hur de ser på den egna rollen är sammankopplat med elevers läsutveckling (Sandvik m. fl. 2014). Resultaten i föreliggande studie visar på liknande mönster. Ju mer viktig lärarna uppfattade att sin roll i elevers tidiga läsinläring, desto mer vikt la de vid att främja läsförkunskaper i förskoleklass. Dessutom framkom att lärarnas uppfattning om sin roll att utveckla elevers läsförkunskaper var positivt relaterad till deras uppfattning om hur de främjar

elevers fonologiska medvetenhet, bokstavskänedom och läs- och skrivkunnighet. Just nämnda aspekter av läsförkunskaper är särskilt betydelsefulla vid tidig läsinlärning (jfr. Castles m. fl. 2018; Taube m. fl. 2015). Lärarnas uppfattning om sin roll att utveckla elevers läsförkunskaper var också positivt relaterad till deras uppskattning av andelen elever som kunde majoriteten av alla bokstäver och läste ord med tre bokstäver i slutet på förskoleklass. Dessa resultat antyder att när lärare har uppfattningen att deras roll att utveckla elevers läsförkunskaper, så lämnar också eleverna förskoleklassen med mer läsförkunskaper.

Vidare framkom att lärare som i högre utsträckning uppfattar att de har rollen att främja elevers läsförkunskaper också uppger att de lägger mer tid på aktiviteter som främjar detta bland eleverna. Liknande resultat har noterats i tidigare studier (Dickinson & Caswell 2007; Siraj-Blatchford & Manni 2008). Undervisning i tidig läsinlärning kräver att lärare lägger tid och har en betydande kunskapsbas gällande språkinlärning för att kunna utforma en undervisning som engagerar och stödjer läsinlärningen bland yngre elever. I föreliggande studie konstaterades också att den omfattning av tid som lärarna har uppgett att de använder för att främja läsförkunskaper i förskoleklass hänger positivt samman med rapporterade färdigheter vad gäller bokstavskänedom och att kunna läsa ord med tre bokstäver. Att lärare lägger tid på tidig läsundervisning framstår som centralt för elevernas utveckling av läsförkunskaper. Dock menar personal i förskola och förskoleklass i Sverige att de saknar den tid som krävs för att problematisera och diskutera synen på kunskap och lärande i relation till elevers språk-, läs- och skrivutveckling (Skolinspektionen 2020).

Utöver att lärare lägger tid på att undervisa i tidiga läsförkunskaper är deras uppfattningar om vikten av att främja tidiga läsförkunskaper betydelsefulla. De deltagande lärare som rapporterade att en högre andel av deras elever kunde läsa korta ord hade också uppfattningen att fonologisk medvetenhet och bokstavskänedom var viktiga att främja i förskoleklass. Detta kan vara ett uttryck för att när lärare i förskoleklass känner ansvar för och har kompetens att utveckla elevernas tidiga läsförkunskaper, bedriver de också sådan undervisning. Dock bör noteras att 10% av lärarna ansåg att de inte var deras roll att undervisa elever i tidiga läsförkunskaper. Det fanns även lärare i förskoleklass som hade uppfattningen att det inte var deras roll att lära elever skriva sina namn eller att berömma elever när de försöker läsa eller skriva. Denna typ av uppfattningar indikerar att vissa elever riskerar att möta lärare utan insikt och intention att undervisa i läsförkunskaper, vilket i sin tur torde ha negativa konsekvenser för elevers tidiga läsinlärning och särskilt för de elever som har en språklig sårbarhet för att hamna i lässvårigheter (jfr. Catts 2018; Einarsdóttir m. fl. 2016; Wasik m. fl. 2006). Varför lärarna inte uppfattar det som sin roll att undervisa eleverna i tidiga läsförkunskaper kan vi bara spekulera i. En möjlig förklaring kan vara deras okunskap om språk- och läsutveckling (jfr. Alatalo 2011; Cekiso 2017), en annan kan vara att flera

aspekter av läsförkunskaper inte är explicit framskrivna i läroplanens centrala innehåll för förskoleklass och lärarna därför inte lägger tid på dessa. Dock bör betonas att undervisning i förskoleklassen ska bedrivas med målsättningen att eleverna har möjlighet att nå kriterier för godtagbara kunskaper i läsning i årskurs ett och tre (Skolverket 2022a).

Studiens begränsningar

Föreliggande studie baserades på enkätsvar av lärare, som gav sina uppfattningar om och arbete med tidig läsundervisning i förskoleklass. Dock finns det begränsningar med enkätstudier, eftersom dessa bygger på självrapportering och resultatet inte behöver spegla lärarnas faktiska förmåga och elevernas reella färdigheter (jfr. Cunningham m. fl. 2009). Dels kan lärarna ha underskattat eller överskattat sin förmåga, dels kan de ha svarat på ett sätt som är socialt önskvärt (se Booth-Kewley m. fl. 2007). I detta sammanhang skulle den sociala önskvärdenheten kunna vara att i stor utsträckning arbeta med olika aspekter av läsförkunskaper och därför ha lett till att lärarna har uppgett att de gör det i större utsträckning än vad som faktiskt är fallet. Möjligtvis kan risken för social önskvärdenhet ha begränsats av att lärarna var anonyma.

Ytterligare en begränsning är att studien bygger på ett mindre sampel och lärare som visat intresse för läromedel i svenska för förskoleklass. Det är svårt att uttala sig om deltagarna är representativa för lärare i förskoleklass i Sverige. Vi vet inte heller i vilken kontext de arbetar och om de har kollegor som ansvar för den tidiga läsundervisningen. Därför bör resultaten inte generaliseras till alla lärare i förskoleklass i Sverige. Det är möjligt att fördelningar och samband skulle se ut på ett annat sätt med ett större sampel. Dock är resultatet i föreliggande studie i linje med en tidigare studie av Sandvik m. fl. (2014). För att säkerställa resultatens giltighet för lärare i förskoleklass i Sverige behöver studien replikeras.

Konklusion

Studien visade att när lärarna uppfattade att det är deras roll att utveckla elevers tidiga läsförkunskaper, lägger de mer tid på aktiviteter som främjar dessa kunskaper. Dessutom har tiden som lärarna rapporterade att de lägger på tidig läsundervisning ett positivt samband med elevernas bokstavs-kännedom och förmåga att läsa korta ord i slutet av förskoleklass. Utifrån lärarnas rapportering tycks många elever ges förutsättningar att utveckla läsförkunskaper i förskoleklass, men det finns också elever som går miste om en sådan. Tiden i förskoleklass är viktig för elevernas läsutveckling. Det är en tid då lärare med evidensbaserad undervisning kan främja elevernas läs-utveckling.

Referenser

- Ackesjö, H. (2021), "Early assessments in the Swedish preschool class," *Ceptra-sriben - tidsskrift för Evaluering i Praxis*, (27), p. 38. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n27.417>
- Booth-Kewley, S., Larson, G.E. and Miyoshi, D.K. (2007), "Social desirability effects on computerized and paper-and-pencil questionnaires," *Computers in human behavior*, 23(1), pp. 463–477. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.10.020>
- Castles, A., Rastle, K. and Nation, K. (2018), "Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert," *Psychological science in the public interest*, 19(1), pp. 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Catts, H.W. (2018), "The simple view of reading: Advancements and false impressions," *Remedial and special education*, 39(5), pp. 317–323. <https://doi.org/10.1177/0741932518767563>
- Cekiso, M. (2017), "Teachers' perceptions of reading instruction in selected primary schools in the Eastern Cape," *Reading & writing*, 8(1), pp. 1–8. <https://doi.org/10.4102/rw.v8i1.158>
- Dickinson, A.E. et al. (2009), "How Teachers Would Spend Their Time Teaching Language Arts," *Journal of learning disabilities*, 42(5), pp. 418–430. <https://doi.org/10.1177/0022219409339063>
- Dickinson, D. K., and Caswell, L. (2007), "Building support for language and early literacy in preschool classroom through in-service professional development: Effects of the literacy environment enrichment program (LEEP)," *Early childhood research quarterly*, 22, 243–260. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.03.001>
- Ehri, L.C. et al. (2001), "Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis," *Review of educational research*, 71(3), pp. 393–447. <https://doi.org/10.3102/00346543071003393>
- Elbro, C. and Petersen, D. K. (2004), "Long-term effects of phoneme awareness and letter sound training: An intervention study with children at risk for dyslexia," *Journal of educational psychology*, 96(4), pp. 660.
- Evens, M. et al. (2018), "Promoting the development of teacher professional knowledge: Integrating content and pedagogy in teacher education," *Teaching and teacher education*, 75, pp. 244–258. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.001>
- Hammond, L. (2015), "Early childhood educators' perceived and actual metalinguistic knowledge, beliefs and enacted practice about teaching early reading," *Australian journal of learning difficulties*, 20(2), pp. 113–128. <https://doi.org/10.1080/19404158.2015.1023208>
- Hulme C. et al. (2012), "The causal role of phoneme awareness and letter-sound knowledge in learning to read: Combining intervention studies with mediation analyses," *Psychological science*, 23(6), pp. 572–577. <https://doi.org/10.1177/0956797611435921>
- Lovett, W. et al. (2017), "Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences

- on intervention outcomes." *Journal of educational psychology*, 109(7), pp. 889–914. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000181>
- Lundberg, I. (2009), "Early precursors and enabling skills of reading acquisition," *Scandinavian journal of psychology*, 50(6), pp. 611–616.
- Malatesha Joshi, R. and Wijekumar, K. (2019), "Introduction: teacher perception, self-efficacy and teacher knowledge relating to literacy," *Annals of dyslexia*, 69(1), pp. 1–4.
- Mantei, J. and Kervin, L. (2020), "Teacher knowledge and student learning: An examination of teacher pedagogies for the same writing topic across two consecutive grades," *Australian journal of language and literacy*, 43(3), pp. 224 – 234. <https://doi.org/10.1007/BF03652058>
- Moats, L. (2011), "Knowledge and practice standards for teachers of reading - A new initiative by the international dyslexia association," *Perspectives on language and literacy*, 37(2), p. 51.
- Piasta, S.B. *et al.* (2020), "Early childhood educators' knowledge about language and literacy: Associations with practice and children's learning," *Dyslexia*, 26(2), pp. 137–152. <https://doi.org/10.1002/dys.1612>
- Richards, J.C. and Rodgers, T.S. (2001), "Approaches and methods in language teaching: a description and analysis." 2. edn. Cambridge: Cambridge University Press (Cambridge language teaching library).
- Sandvik, J.M., van Daal, V.H.P. and Adèr, H.J. (2014), "Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices," *Journal of early childhood literacy*, 14(1), pp. 28–52. <https://doi.org/10.1177/1468798413478026>
- Selenius, H. and Fälth, L. (2023) "Teachers' experiences of promoting young students' language development in inclusive settings," *Journal of childhood, education & society*, 4(1), pp. 1–15. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202341216>
- Siraj-Blatchford, I. and Manni, L. (2008), "Would you like to tidy up now?" An analysis of adult questioning in the English foundation stage. *Journal of international research and development*, 28(1), pp. 5–22. <https://doi.org/10.1080/09575140701842213>
- Skolinspektionen. (2020), *Kartläggning och tidiga stödinsatser i förskoleklass*. 2020:10. Stockholm: Skolinspektionen. Hämtad: 2020-10-30 <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2020/kartlaggning-och-tidiga-stodinsatser-i-forskoleklassen/>
- Skolverket (2019), *Hitta språket – Nationellt kartläggningsmaterial i språklig medvetenhet i förskoleklass - Lärarinformation*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2022a), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. [Stockholm]: Skolverket. Hämtad: 2020-10-30 <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2022/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet---lgr22>
- Skolverket. (2022b), *Läsa, skriva räkna- en garanti för tidiga stödinsatser*. Hämtad: 2020-10-30 <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/organisera-tidigt-stod-och-extra-anpassningar/lasa-skriva-rakna---garanti-for-tidiga-insatser>

- Snowling, M.J. *et al.* (2011), *Better communication research project: language and literacy attainment of pupils during early years and through KS2-- Does teacher assessment at five provide a valid measure of children's current and future educational attainments? Research report. DFE-RR172a.* Department for Education. Castle View House East Lane, Runcorn, Cheshire, WA7 2GJ, UK, 2011.
- Stanovich, K.E. (2009), "Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy," *Journal of education*, 189(1-2), pp. 23–55.
- Sveriges riksdag (2017), Skolstart vid sex års ålder. http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/arende/betankande/skolstart-vid-sex-ars-alder_H501UbU7
- Taube, K., Fredriksson, U. och Olofsson, Å. (2015), "Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever," Delrapport från SKOLFORSK-projektet.
- Torgesen, J.K. *et al.* (2001), "Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities," *Journal of learning disabilities*, 34(1), pp. 33–58. <https://doi.org/10.1177/002221940103400104>
- Wasik, B.A., Bond, M.A. and Hindman, A. (2006), "The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers," *Journal of educational psychology*, 98(1), pp. 63. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.63>
- Washburn, E.K., Joshi, R.M. and Binks-Cantrell, E.S. (2011), "Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia," *Dyslexia*, 17(2), pp. 165–183. <https://doi-org.proxy.lnu.se/10.1002/dys.426>
- Whitehurst, G.J. and Lonigan, C.J. (2003), "From prereaders to readers," *Handbook of early literacy research*, 1, pp. 11-19.

Vad döljer sig bakom masken? Att skapa nya betydelser inom ett textuniversum

Enni Paul, Anna-Maija Norberg, Julie Astely, Charlotta Lindström och Pethra Ekholm

Inledning

Att ungas läsning av skönlitteratur minskar konstateras återkommande, liksom att detta kan ha negativa konsekvenser för lärandet (se t.ex. Skolinspektionen 2022; Statens medieråd 2021). Bland annat skriver Skolforskningsinstitutet (2019) i en forskningsöversikt att äldre elevers (10–19 år) förmåga att förstå avancerade texter är i behov av utveckling. Detta kan sättas i samband med forskning som visar att nio av tio högstadiееlever inte ens läser en hel sida skönlitterär text under skoldagen (Vinterek et al. 2022). Men även om läsning av tryckta skönlitterära böcker minskar, så tillbringar ungdomar mycket tid med fiktion i andra medieformat (Lundström & Svensson 2017; Statens medieråd 2021). Det finns därför anledning att tro att en undervisning som för samman olika mediala former av fiktion kan öka intresset och därmed även bidra till en utveckling av elevernas tolkande läsning (jfr Magnusson 2014; Olin-Scheller 2006; Strømman 2020). Ett sådant antagande har förts fram i internationell forskning om *transmedia storytelling* (se t.ex. Ferreira et al. 2021; Fleming 2013), ett begrepp som synliggör att berättelser kan gestaltas i olika typer av medier (Jenkins 2006). I didaktisk kontext har termen *transmedia* på svenska översatts med *textuniversum* (Svensson & Haglind 2020).

Begreppet *textuniversum* avser en bred repertoar av texter, relaterade till samma innehåll, från skilda medier (Lundström & Svensson 2020). Ett *textuniversum* bygger på en *kärntext*, den ursprungliga texten, som *transmedieras* (Klastrup & Tosca 2004) i olika versioner, som filmatiseringar eller rollspel. Därmed skapas och omskapas berättelsen allt eftersom deltagarna både tar del av de olika versionerna, eller *re-presentationerna* (Svensson & Haglind 2021), av kärntexten och producerar egna *re-presentationer*. Under den omskapande processen använder deltagarna varierande *semiotiska resurser* i olika teckensystem eller modaliteter, dvs. resurser som skrift- och verbalspråk, förkroppsligad kommunikation och objekt som används för att skapa mening i en omskapande *transformativ process*, i samspel med andra människor (Danielsson 2013; Leijon & Lindstrand 2013). *Textuniversum* karaktäriseras av att vara levande och dynamiska utan fasta gränser (Svensson & Haglind 2020). Den dynamiska karaktären hos *textuniversum*, där texter av varierande svårighetsgrad och medieformat kan mötas, gör *textuniversum* tacksamma att arbeta med i skolan (Svensson & Haglind 2020).

I det pågående projektet *Skönlitterära textuniversum*, som bygger på Svensson och Haglinds (2020) beskrivning av textuniversum, samverkar forskare och lärare i svenska, svenska som andraspråk och modersmål verksamma på olika stadier.¹ Syftet har varit att utforska den transformativa process där elever möter andra re-presentationer av kärntexten, själva omskapar den ursprungliga berättelsen i olika modaliteter och i samband med detta tolkar och omtolkar ursprungsberättelsen (kärntexten). I den här artikeln presenteras en delstudie från detta projekt, där tre lärare från högstadiet respektive gymnasiet språkintroduktion medverkar, och där eleverna arbetat med Mary Shelleys *Frankenstein* som kärntext. Valet av just denna delstudie grundas dels i att många elever i den aktuella åldersgruppen läser mycket lite skönlitteratur, vilket nämnts tidigare. Dels är valet baserat i att tidspress och stofffrängsel i svenskämnet på högstadiet och gymnasiet ofta leder till att skönlitteratur behandlas översiktligt snarare än att elever får fördjupa sig i ett verk (jfr Nordenstam & Johansson 2020; Wessbo 2021). Denna delstudie kan därmed ge ett bidrag till didaktisk forskning och praktik genom att undersöka högstadie- och gymnasieelevers fördjupade arbete med ett skönlitterärt verk i olika modaliteter, och där de själva skapar egna re-presentationer av verket. I studien besvaras följande forskningsfrågor:

*Vilka betydelser förhandlas fram och omskapas i elevernas tolkningar?
Vilka semiotiska resurser blir mest framträdande i elevernas re-
presentationer?*

Svaren på den första frågan visar vilka dimensioner av textuniversumet som elevernas förhandlingar och omskapelser kretsar kring. Svaren på den andra frågan visar hur eleverna väljer att re-presentera sina tolkningar när de ges möjligheter att välja bland tillgängliga semiotiska resurser.

Artikeln är disponerad på följande sätt: Först redogörs för tidigare forskning som har ett litteraturdidaktiskt anslag och som berör transmediala processer i skönlitterära textuniversum. Därefter beskrivs det teoretiska ramverket där artikelns performativa förhållningssätt förklaras och begreppen transmediering och textuniversum utvecklas. Detta åtföljs av ett avsnitt om studiens metod. Den därpå följande resultatredovisningen är disponerad med utgångspunkt i respektive undervisningsgrupp. Artikeln avslutas med en diskussion.

Forskning om fiktion i olika medieformer i skolan och på fritiden

Trots att begreppet transmedia väckt intresse inom utbildningsforskning, finns det till dags dato endast ett fåtal empiriska klassrumsstudier, vilket

¹ Projektet drivs i regi av Stockholm Teaching & Learning Studies, en plattform för praktikinlärande, undervisningsutvecklande forskning.

synliggörs i tre internationella forskningsöversikter (González-Martínez et al. 2019; Munaro & Viera 2016; Sánchez-Caballé & González-Martínez 2022). Översikterna visar att begreppet transmedia används med olika betydelser. González-Martínez et al. (2019) identifierar tre huvudsakliga förståelser: i) transmedial litteracitet för att kunna delta i transmediakulturen – dvs. ett fokus på förmågan hos en individ, ii) transmedia som en produkt bestående av rörelse mellan analoga och digitala medier – dvs. ett fokus på resursen eller objektet och iii) transmedia som en didaktisk strategi genom vilken berättande och berättelser utforskas på olika sätt genom skilda modaliteter för att försöka åstadkomma något lärandemål – dvs. ett fokus på undervisnings- och lärandeprocessen. Den sistnämnda betydelsen knyter an till hur vi förstår textuniversum och transmediala processer, och är något som det enligt González-Martínez et al. (2019) finns ett behov av mer forskning om.

Sánchez-Caballé & González-Martínez (2022) drar i sin forskningsöversikt slutsatsen att för att undervisning och lärande ska kunna kallas transmediala bör undervisningen vara berättelse driven, förmedlas genom skilda medieformer och bygga på kollaboration. En sådan ansats återfinns i en svensk studie som undersökt lärares och unga elevers upplevelser och erfarenheter av att arbeta med olika estetiska uttrycksformer baserat på berättelser om Alfons Åberg (Svensson 2022). Undervisningsdesignen fokuserade bland annat på det lärande som möjliggjordes genom om- och återskapande av berättelser, dvs. re-presentationer (jfr Svensson & Haglind 2021), i samband med att eleverna mötte Alfons Åbergs berättelsevärld i olika former och medier. I undervisningen använde eleverna olika estetiska och mediala uttryck för att om- och återskapa berättelsen och därigenom både visa och fördjupa sin förståelse av den. Ett resultat av studien är att den kontrasterande aspekten var givande då den bidrog till att eleverna förstod att man kan tolka och utvidga berättelsen på många olika sätt (jfr Svensson & Haglind 2021). Det var också tydligt att eleverna behövde förstå berättelsen på djupet för att kunna tänka vidare utifrån den. Den kontrasterande aspekten lyfts också fram i en annan studie med yngre elever i en undervisning med olika text- och medieformer genom re-presentationer av Ronja Rövardotter (Svensson & Haglind 2021). Enligt studien bidrog kontrastivt lärande (“contrastive learning”, s. 78) till en utveckling av elevernas identitetsutveckling, uppmuntrade en djupare förståelse och främjade elevernas förmåga att anta ett metaperspektiv på sin lärandeprocess.

En annan gemensam aspekt i flera studier är betydelsen av det kreativa skapandet. I en studie används begreppet *kreativ literacy* för att belysa bl.a. elevernas lärande (Svensson 2022). Begreppet kreativ literacy handlar om förmågan att delta i kreativa processer och att använda kreativt tänkande för att se bortom det som existerar (The Reading Tub 2022). Därmed har kreativ literacy potential att berika och förändra en person (Woods 2001; jfr Kiosses 2019). Svensson och Haglind (2020) har undersökt lärares och elevers erfarenheter av att arbeta med en textuniversumbaserad undervisningsdesign

i gymnasieskolans litteraturundervisning med fokus på lärande på ett kreativt sätt. Det "kreativa lärande" (s. 165) som uppstod vid skapandet av egna representationer uppskattades av eleverna, och kontrasteringen bidrog till utvecklande av ett analytiskt perspektiv. Enligt lärarna utmanar dock denna undervisningsdesign den svenska ämnestraditionen. Detta kan förstås i ljuset av att det i svensk litteraturundervisning varit vanligt att utgå från filmatiseringar av skönlitteratur som en ingång till arbete med skönlitterära romaner. Jämförelser mellan filmatiseringar (re-representationer) och den skönlitterära förlagan (kärntext) är mer sällan förekommande, liksom att på ett mer djupgående sätt analysera film som ett verk i sin egen rätt – istället blir film ett redskap genom vilken elever ges tillträde till en skönlitterär bok (Olin-Scheller 2006; Wessbo 2021). Att dessutom låta elever arbeta på ett kreativt sätt (t.ex. genom att skapa egna re-representationer) ges sällan utrymme i skolan, särskilt om undervisningen utgår från en snäv förståelse av vad förmåga att läsa innebär samt fokuserar på mätbara resultat (Svensson & Haglind 2020).

I en kanadensisk klassrumsstudie visar dock Rowsell et al. (2018) hur mellanstadieelever blev engagerade i meningsskapande när de fick skapa transmediala berättelser i relation till en barnboksserie. Elevernas egna representationer präglades av multimodalitet och öppenhet där egna erfarenheter samt komponenter från ursprungsberättelsen och andra källor fogades samman. Skapandet av re-representationerna möjliggjorde dialogicitet med texter och kamraters tolkningar, eget utforskande och inträde in i en fiktiv värld som ständigt omformades. Den transmediala produktionen bidrog även till att elever i läs- och skrivsvårigheter kände sig delaktiga i undervisningen. Även Dernikos & Johnson Thiel (2020) menar att transmediala berättelser kan bidra till ökad delaktighet, genom att synliggöra och utmana dominanta föreställningar om exempelvis etnicitet, klass och genus. Genom arbete med transmedialt berättande hade goda läsare med afro-amerikanskt, asiatiskt och latinamerikanskt ursprung i en årskurs 1 i USA kunnat undvika det ointresse som återkommande möten med eurocentriska normer i det obligatoriska sagoläsandet vållade dem. Istället hade dessa elever kunnat möta och skapa versioner med kopplingar till deras verklighet där de dominanta narrativen ifrågasätts. I ytterligare en amerikansk klassrumsstudie framkommer hur dataspel kan användas i undervisningen för att utforska och förstå hur fantasivärldar byggs av författare, regissörer och speldesigners (Rish 2014). Studien utgår från en lärare som med sina högstadieelever utforskade byggande av fantasivärldar genom transmediala processer. En utgångspunkt för undervisningsdesignen var att eleverna skulle undersöka vilka överväganden författare, regissörer och dataspelsdesigners gör när de skapar fantasivärldar. Dels tog eleverna del av sådana världar genom skönlitteratur, filmer, dataspel och olika anknytande texter. Dels byggde eleverna egna världar genom kollaborativt skapande. Enligt Rish (2014) stödjer denna slags undervisningsdesign problemlösning och delaktighet, och

skapar förståelse för den skapande processen genom att eleverna intar en skapande roll. Elevernas interaktion och de svårigheter eleverna ställs inför i skapandet av egna fantasivärldar leder till förhandlingar om olika tolkningar av bland annat fantasivärldens mythos, topos och etos (se teoriavsnittet nedan).

Sammanfattningsvis visar forskningsöversikten att fiktionsläsning i olika medier och i transformativa processer både kan verka motiverande för elever och fördjupa deras förståelse av skönlitteratur genom att de själva deltar i ett görande. Det behövs dock mer kunskap om transformativa processer hos skolelever, särskilt sådana studier där eleverna själva deltar i att skapa representationer som en del av den transformativa processen. Den här studiens undersökning av transformativa processer hos elever i ämnena svenska och svenska som andraspråk på högstadiet och i gymnasiets språkintruktionsprogram bidrar därmed till att fylla denna forskningslucka.

Ett performativt förhållningssätt

Studien baseras på ett performativt förhållningssätt till litteraturundervisning, vilket innebär att litteraturläsning är något man gör och förhandlar, inte något som *är* (jfr Höglund 2017, 2018). Fokus är alltså på sociala praktiker och inte på fixerade resultat (Rørbech & Hetmar 2012; Rosenberg 2005). Performativitet har använts i olika forskningsfält, men i den här studien använder vi, liksom Höglund (2017), performativitetsbegreppet i relation till litteraturundervisning. Enligt en sådan performativitetsansats konstrueras och transformerar, dvs. omvandlas, alltså betydelser, tolkningar, texter, identiteter och kulturer kontinuerligt i sociala grupper och samhällen, vilket möjliggör flera olika betydelser och konstruktioner av den skönlitterära texten (Höglund 2017). Betydelser, tolkningar, identiteter och kulturer förstås alltså inte som inneboende i texten och inte heller som en del av läsarens kulturella eller sociala bakgrund eller arv (Rørbech & Hetmar 2012). Däremot ses kulturellt eller socialt arv som en potential för omskapande, och texter erbjuder röster, perspektiv och betydelser för att skapa och förhandla fram nya betydelser (Höglund 2017). Detta innebär ett fokus på hur tolkningar förhandlas och omförhandlas av elever, genom att t.ex. kombinera, jämföra och ta fasta på olika tolkningar och genom att använda tillgängliga semiotiska resurser för sitt betydelseskapande (Höglund 2017; Höglund & Rørbech 2021).

I en litteraturundervisning kan elever engageras i transformationsprocesser i syfte att vidga sin syn på och förmåga till texttolkning. På detta sätt kan *performativa utrymmen* formas, där elever erbjuds möjligheter att utforska skönlitterära berättelser, samt möta och omskapa olika tolkningar i förhandlingar och i mötet med obestämbarhet i berättelserna (Höglund 2017; Åkerholm & Höglund 2022). Transformationen kan ske i samma modalitet eller teckensystem, t.ex. skrivet språk, dvs. i form av *intermediering*, men också i form av *transmediering*, dvs. en förändring av betydelse från ett teckensystem till ett annat, som från skrivet språk till bild (Suhor 1984; jfr

Höglund 2017). Diskrepansen mellan teckensystem, t.ex. när elever tar del av kärntext i skrivet språk och re-presentationer i form av filmatiseringar, tvingar fram en tolkning (Siegel 2006). Transmediering är alltid multidimensionell och möjliggör en tolkning av kärntexten och ett skapande av en (lämplig) re-presentation i ett annat teckensystem utifrån tolkningen (Albert 2009; Höglund 2017; McCormick 2011). Forskning om transmediering i relation till litteraturundervisning (se t.ex. McCormick 2011; Rish 2014; Rowsell et al. 2018; Siegel 1995; Suhor 1984) har visat hur studenter genom att omvandla betydelser från ett teckensystem till ett annat utökar sin tolkningspotential av en text.

Transmediering har kopplingar till begreppet textuniversum i det att textuniversum byggs upp genom transmediala processer. Klastrup och Tosca (2004, 2014) har utifrån studier av sådana processer skapat ett ramverk som i den föreliggande studien används för att spåra transmediala drag i ett textuniversum. Enligt Klastrup och Tosca kännetecknas erfarenheten av ett textuniversum av tre dimensioner: *mythos*, *topos* och *etos*. *Mythos* har att göra med själva handlingen eller narrativet, dvs. världens ursprungsidé eller grundläggande konflikter och innefattar central kunskap man behöver ha för att kunna interagera med eller tolka händelser i världen, medan *topos* handlar om tid och rum, t.ex. hur platser förändrats över tid. *Etos*, slutligen, rör etiska och moraliska aspekter, som hur berättelsens karaktärer förväntas bete sig eller inte.

Utifrån det ovan beskrivna performativitetperspektivet undersöks i föreliggande studie elevernas tolkningar av kärntexten Frankenstein som en betydelseskapande transformationsprocess som är beroende av både omständigheterna och tillgängliga semiotiska resurser. De tolkningar som framträdde i elevernas förhandlingar och re-presentationer undersöks vidare med hjälp av begreppen *mythos*, *topos* och *etos* för att beskriva vilka betydelser av Frankensteins textuniversum som eleverna förhandlade om i transformationsprocessen.

Metod

Materialet till artikeln har skapats inom ramen för det pågående litteraturredaktiska projektet Skönlitterära textuniversum, som genomförs inom ramen för Stockholm Teaching & Learning Studies. Datamaterialet har producerats under ett av det pågående projektets år. Projektet är inspirerat av en designbaserad ansats (Cobb et al. 2003). I denna ansats ligger strävan efter att utveckla undervisningen, genom att utgå från teorier (som beskrivits ovan), och att utifrån projektets resultat forma designprinciper som kan fungera som vägledning för undervisning.

I projektet samverkar forskare med lärare i planering, genomförande och analys. De medverkande lärarna har därmed en dubbel roll, både som forskare och som lärare (jfr Carlgren 2017), men för läsbarhetens skull benämns de som lärare i artikeln. Projektet är en utveckling av ett tidigare projekt (se t.ex.

Norberg & Hjalmarsson 2022; Paul et al. 2022), där elevernas aktiva skapande stod i centrum. Det nuvarande projektet lägger större betoning på multimodala uttryck, den transformativa processen och fördjupat arbete kring olika re-representationer av ett verk i dess textuniversum. Eleverna skapar och omskapar alltså tolkningar av den skönlitterära kärntexten både i mötet med re-representationer av kärntexten, i förhandling med andra elever och i skapandet av den egna re-representationen (se ovan).

I delstudien ingår tre lärare med var sin grupp elever på tre olika skolor.² En lärare undervisade nyanlända elever på språkin introduktionsprogrammet (SI), en lärare undervisade i svenska som andraspråk i årskurs 9 (SVA) och en lärare undervisade i svenska i årskurs 8 (SV). Lärarna planerade undervisningen tillsammans utifrån den av forskargruppen framtagna gemensamma ramen (se figur 1).

Som kärntext valde lärarna, som nämnts, Mary Shelleys *Frankenstein*. I Shelleys roman förekommer flera berättelser i berättelsen, och skildringar av händelser ges ur olika karaktärers perspektiv. Polarforskaren Robert Waltons brev omgärdar ramberättelsen, som är skildrad ur Victor Frankensteins perspektiv – den vetenskapsman som skapar varelsen (monstret). Frankensteins berättelse ramar i sin tur in varelsens/monstrets berättelse. I boken förekommer också skildringar ur andra karaktärers perspektiv i form av brev till Victor Frankenstein. En av dem som skriver brev är Elizabeth, Victor Frankensteins fästmö.

Även om lärarna planerade gemensamt, var undervisningen inte identisk i de olika grupperna, då lärarna hade att förhålla sig till sina respektive kontexter. Exempelvis deltog en av lärarna parallellt med projektet i ett ämnesövergripande samarbete mellan svenska som andraspråk och naturorienterande ämnen, vilket påverkade utformningen av undervisningen.

² I det övergripande projektet har 13 lärare (och sex forskare) deltagit.



Figur 1. Transformationscykeln. Efter Svensson & Haglind 2020.

Figur 1 återger schematiskt den gemensamma undervisningsprocessen i de tre undersökta undervisningsgrupperna. Att bekanta sig med (punkt 1, figur 1) såväl kärntext som re-representationer innebar i de tre undervisningsgrupperna såväl läsning och film-tittande som arbete med exempelvis loggböcker och annat skrivande samt textsamtal. När eleverna blivit bekanta med berättelsen och karaktärerna fick uppgifterna en mer fördjupad karaktär, som att i samtal jämföra beskrivningen av karaktärerna i de olika versionerna av berättelsen och/eller att ta in andra relevanta texter (punkt 2, figur 1). Därefter skapade eleverna enskilt (SV) eller i grupper (SVA, SI) egna re-representationer och tog slutligen del av och reflekterade över varandras re-representationer i samtal och/eller skrift (punkt 3 och 4, figur 1). Material från punkt 4, att ta del av varandras re-representationer, analyseras i en kommande studie. I tabell 1 presenteras de texter som användes i undervisningen i respektive klassrum.

Tabell 1. Texter i undervisningen i respektive klassrum.

Texter	Åk 8 SV	Åk 9 SVA	Språkintröduktion (SI)
Originalversion KÄRNTEXT	X	X	X
Lättläst version RE-PRESENTATION	X	X	X
Inläst lättläst version RE-PRESENTATION		X	
Serieversion RE-PRESENTATION	X	X	
Film 1910 RE-PRESENTATION	X	X	
Film 1931 RE-PRESENTATION	X	X	X
Film 1994 RE-PRESENTATION		X	
Penny Dreadful RE-PRESENTATION	X	X	
Monster i terapi RE-PRESENTATION		X	
Recension av Monster i terapi			X
Artiklar om de riktiga experimenten		X	X
Krönikor om uppväxt			X
Radioavsnitt om att skriva skräck			X

Som tabell 1 visar har alla grupperna, utöver kärntexten, tagit del av olika representationer av den. I språkintröduktion förde läraren in andra texter som läraren bedömde att eleverna behövde för att skapa mening i berättelsen. Även SVA-gruppen tog in andra texter, främst på grund av det nämnda samarbetet med NO-ämnenä.

Både SVA- och SI-gruppen inledde arbetet med att läsa texter om de riktiga naturvetenskapliga experiment som inspirerade Mary Shelley att skriva *Frankenstein*. Därutöver läste SVA-gruppen utdrag ur boken *Monster i terapi* (Strandberg & Jägerfeld 2020), och SI-eleverna läste bl.a. krönikor om hur uppväxten påverkar människors livsval efter att eleverna berört denna tematik i sina samtal om kärntexten. SV-gruppen inledde med att läsa hela Frankenstein i lättläst version och valda delar av originalversionen.

Deltagande lärare, elever och vårdnadshavare till de elever som var under 15 år informerades om studien och samtyckte till att delta. Samtliga lärare undervisade flera olika klasser på sina skolor, vilket tillsammans med valet att inte ange vilket år grupperna deltog i studien, gör det svårare att identifiera vilka klasser som deltagit. Därutöver valdes till denna studie endast en mindre grupp elever i varje klass, vilket ytterligare bidrar till att försvåra identifikationen av deltagande elever.

Material och analys

Datamaterialet består av transkriberade ljudinspelningar av elevsamtal, elevers re-representationer i form av filminspelningar, teckningar och skrivna texter, elevers skriftliga reflektioner över egna och varandras re-representationer, andra elevtexter samt lärarnas lektionsmaterial och skriftliga reflektioner om undervisningen. I samtliga klasser har en specifik fokusgrupp med elever, vald av lärarna, följts. I SVA-gruppen ingick fem elever, varav en är född i Sverige och övriga har bott i Sverige i 2–8 år. I både SI-gruppen och SV-gruppen ingick sju elever. Det analyserade materialet från respektive grupp visas i tabell 2.

Tabell 2. Det analyserade materialet.

Grupp	Ljudinspelning av elevernas samtal	Transkription av ljudinspelning	Elevernas re-presentationer	Elevers skriftliga reflektioner
SV	samtal 1: 28:43 min	samtal 1: 16A4	7 noveller, 14 A4. 4 illustrationer.	5 reflektioner, 7 A4.
SVA	3 inspelade samtal: 4:22 min, 4:23 min, 10:06 min	sammanlagt 16 A4	1 film, 6:27 min	47 reflektioner (kortskrivningar) skrivna vid fyra tillfällen, 5 A4
SI	4 inspelade samtal: samtal 10:41 min, 23:51 min, 9:28 min, 20:08 min	sammanlagt 22 A4	1 film, 5:56 min	–

Lärarna transkriberade merparten av ljudinspelningarna från elevsamtalen. SVA- och SI-lärarna genomförde en analys av det egna materialet med inspiration från tematisk analys (Braun & Clarke 2012). Teman som framträdde hade stora likheter mellan de två grupperna: i) *samtal om livets stora frågor* (SVA) och *existentiella frågor* (SI), ii) *yttre/inre egenskaper* (SVA) respektive *medfödda egenskaper eller uppväxtförhållanden* (SI), iii) reflektion mellan *verk och verklighet* (SVA) respektive *varför skapa liv* (SI). Läraren i SVA identifierade även temat *elevstötning*. Av praktiska skäl gjorde läraren i SV ingen analys av elevsamtalen eller elevernas re-presentationer. Det sistnämnda materialet och elevernas skriftliga reflektioner om sina och varandras re-presentationer analyserades av forskarna.

Forskarna utgick från lärarnas analys (SVA, SI) och temat yttre eller inre egenskaper/medfödda egenskaper eller uppväxtförhållanden samt existentiella frågor/de stora frågorna inför en vidare analys. Dessa delar av materialet, liksom SV-gruppens material, analyserades vidare av forskarna med utgångspunkt i begreppen *mythos*, *etos* och *topos* utifrån följande analytiska frågor: *Vilka aspekter av mythos, etos och topos framkommer i elevernas förhandlingar, re-presentationer och reflektionstexter? Hur transformeras kärntextens karaktärer i elevernas re-presentationer och reflektionstexter?* Kontinuerliga diskussioner av materialet mellan lärarna och

forskarna fungerade som en validering av den analys vars resultat presenteras i följande avsnitt. Då det analyserade materialet skiljer sig åt mellan grupperna, skiljer sig även resultatredovisningen åt mellan SI och SVA å ena sidan och SV å andra sidan.

Resultat

De betydelsefulla som främst förhandlades om och omskapades i samtliga elevgrupper har att göra med textuniversumets etos, dvs. etiska och moraliska aspekter, som hur karaktärer handlar och hur deras handlingar ska förstås. I samtalen, liksom i elevernas egna re-representationer, lyftes frågor om ondska och godhet samt natur versus kultur fram. Dessa frågor är en betydelsefull del av kärntextens grundläggande konflikter, dvs. dess mythos. I de egna re-representationerna förändrade eleverna berättelsens topos – dvs. tid och rum – samt aspekter som berör berättelsens etos. Dessa transformationer behandlar och utmanar berättelsens mythos, dvs. hur berättelsens grundläggande narrativ, idéer och konflikter kan tolkas.

De semiotiska resurser som togs i bruk i de tre grupperna skiljer sig åt: SI-gruppen och SVA-gruppen valde att re-presentera sin tolkning i form av en film och SV-gruppen i form av skriven text med en illustration. Dessa olika sätt att re-presentera tolkningen visade sig kräva olika lösningar för att göra tolkningen tydlig och för att visualisera de karaktärer eleverna valt att skildra i sina versioner. Det är dessa semiotiska resurser som vi fokuserar på i resultatredovisningen.

Språkintrö: förhandlingar om monstrets karaktärssegenskaper

I detta avsnitt redogör vi för resultatet från språkintrögruppen. Först presenteras analysen av elevernas samtal om kärntexten, sedan analysen av samtal där re-representationen jämförs med kärntexten, och sist vad som framträder i elevernas egen re-representation. Förhandlingarna under samtalen berör berättelsens grundläggande konflikter, dvs. dess mythos, genom att eleverna kretsar kring frågor om monstrets karaktär i relation till existentiella frågor som: *har monstret en rationell vilja, varför mördar monstret och hur ska hans mord förstås?* Dessa frågor, som även berör berättelsens etos, och de tolkningar som vuxit fram under förhandlingarna tar eleverna sedan fasta på i sin egen re-representation, där de transformerar berättelsens topos, och i viss mån även dess etos och mythos. I den egna re-representationen blir en ansiktsmask en central semiotisk resurs för att visualisera monstrets säregna utseende.

Medfödd ondska eller resultatet av en grym uppväxt?

Efter att eleverna läst klart boken, börjar de intressera sig för monstrets karaktärssegenskaper. I detta samtal framträder två huvudsakliga tolkningar i förhandlingar som berör berättelsens etos och mythos. I elevernas samtal om kärntexten märks ett intresse för och en problematisering av berättelsens etos,

nämligen hur monstrets handlingar ska tolkas. Är han ond eller god, är han ansvarig eller inte ansvarig för sina handlingar? Eleverna tar därmed fasta på den existentiella tematik som framträder i kärntexten och som rör dess grundläggande konflikt eller mytos. I textsamtalet nedan förhandlar eleverna om monstrets karaktärsdrag.

Utdrag 1

- 1 E1: Monstret var som ett nyfött barn. Han kunde inte se och känna och lärde sig språket.
2 E2: Vad kan ni säga mer?
3 E3: Monstret börjar typ som barn och börja lära mer om världen och livet, men han träffar bara ond grejer och våldsam grejer och hat, så han vet bara om det.
4 E4: Victor växte och försöker skapa en själ eller människa och monstret växte och han försöker lära sig språket och så där. Hitta en flickvän eller nån som han kan ha känslor med.
5 E3: Han ville också göra så att människor skulle få hans kärlek, för att ingen tyckte om honom. Han såg ut som ett monster, han såg inte ut som en människa, som ni sagt, barn började slå och kasta sten.

I samtalets första del fokuserar eleverna på att monstret är som ett barn (rad 1, 3). Enligt E3 lär sig monstret ”mer om världen och livet”, han utvecklas, men alla hans erfarenheter är negativa (rad 3). Enligt E4 och E3 vill monstret både bli älskat och älska, men monstrets utseende leder till att barnen slår, skriker och kastar sten på honom (rad 4-5).

Utdrag 2

- 6 E6: Men vi kan inte säga att det är hans fel. Han var en god monster. Det var människor som gör han så. När han träffar dom, dom säger vilddjur
7 E7: Odjur
8 E6: Så om du säger odjur nästan alltid till han, han kommer bli så. Det är samma som du. Om du sitter här i klassen. Det är som psykologi. Om du sitter här och sen jag säger: du kommer inte göra dina uppgifter, du kommer inte göra dina uppgifter, jag har sagt det så många tid. Det finns möjligheten att när du går hem, du kollar på din uppgift, du skulle minnas min röst och sen du göra den inte. Det är samma med han. Så när dom säger att du är ett vilddjur nästan alltid, han känner som vilddjur och det är därför han blir, nästan i slutet av berättelsen, han blev ett odjur. Han var inte odjur, dom gör honom till ett odjur, men det var inte deras fel också. För dom ser han och blev rädda, för dom säger till han...
9 E4: Människor också som monstret, människor som gör dåliga saker gör så för dom har fått dåliga saker från andra människor. Dom var inte så, dom var snälla förut, men livet gör dom dåliga.
[...]
10 E4: Vi ska inte kalla honom monster
11 E6: Men han dödade kanske tre personer
12 E4: Men han var en barn, inte en monster
[...]
13 E4: Det är vi som inte lärt honom
14 E3: I verkligheten....

15 E4: Om jag växer i maffiafamilj, jag kommer växa och döda människor, men om jag växer hos läkarföräldrar, jag kommer bli bra människa.

16 E3: Det finns stort samband mellan hämnas och mörda

17 E6: Ingen lär honom att det är fel

I den fortsatta förhandlingen drar eleverna paralleller till sin skolverklighet (rad 8), uppväxten (rad 15, 17) och hur man kan bli om man blir illa behandlad och kallad ”odjur” (rad 6–8). E6 menar att något liknande skulle kunna hända dem själva och jämför med en situation med beröring till elevernas egna liv: om någon återkommande påpekade för en elev att denne inte klarade skoluppgifterna, skulle det påverka skolprestationen (rad 8). E4 och E6 argumenterar för att det är andras behandling av monstret som gör monstret till ett ”odjur”, och E6 menar att monstret kan ses som ”god” (rad 6). I samtalet råder en viss oenighet om monstret verkligen ska kallas för ett monster när han är som ett barn som inte vet bättre (rad 9–10, 12), och eftersom det är andra människors trakasserier som förvandlar honom till ett monster (rad 8–9). Men E6 går inte med på att monstret är oskyldigt. Han har ju trots allt mördat tre personer (rad 11). Som respons till detta utvecklar E4 tanken om uppväxtens påverkan på människors handlingar med ett konkretiserande exempel om att växa upp i en maffiafamilj eller i en läkarfamilj (rad 15). Därmed stärks resonemanget om uppväxtmiljöns och omgivningens betydelse för ens livsval. E6 visar även förståelse för att människorna behandlar monstret illa: ”För dom ser han och dom blev rädda” (rad 8). Senare säger han att ingen lärt monstret att skilja på rätt och fel (rad 17), medan E3 påpekar att det finns ett samband mellan att vilja hämnas och att mörda (rad 16). Detta är en tanke som kommer att utvecklas vidare när eleverna jämför kärntexten (boken) med re-presentationen (filmen från 1931) och även i den egna re-presentationen.

Textsamtalet om kärntexten präglas därmed av förhandling om berättelsens etos, då det kretsar kring hur monstrets karaktär och handlingar ska förstås moraliskt och etiskt. Det innebär även att kärntextens mytos berörs då detta är en av de centrala konflikterna i Frankenstein (jfr Bisonette 2010). I förhandlingarna positioneras monstret på ett kontinuum, från att vara som ”ett barn”, dvs. oskyldigt och utan ansvar, till att i olika grader vara ansvarigt för sina egna handlingar och vidare till den andra ytterligheten att vara ett monster som utför monstros handlingar. För att kvalificera sina ståndpunkter i förhandlingarna kopplar eleverna till tankar om hur uppväxten kan påverka handlingar, och om detta kan användas som en ursäkt eller inte för de handlingar man utför.

Fortsatta förhandlingar om monstrets karaktär

Förhandlingar som kretsar kring monstrets ansvar för sina handlingar vidareutvecklas i ett samtal där eleverna jämför kärntexten med en re-presentation i form av den klassiska Hollywood-filmatiseringen från 1931. I samtalet framkommer att eleverna uppfattar monstret som (någorlunda)

intelligent i boken, med förmågan att göra val, till skillnad från hur han skildras i filmen. Där är han enligt eleverna icke-rationell, som ett barn eller ett djur.

Utdrag 3

1 E3: Hur tänkte du om monstret när du bara hade läst boken?

2 E4: Jag tycker att...monstret var mer intelligent

3 E6: Jag tänker att monstret var, ja, mer intelligent och han hade ett mål. Han bara inte...

4 E3: Bara dödade människor.

5 E6: Bara dödade människor och springer eller promenad till vilken plats han vill. Han hade ett mål vad han vill göra.

6 E4: Han hade rationalitet. Han kunde prata, han...

7 E3: Han förstod vad han ska göra, han hade val...

8 E4: Han var som människa.

9 E6: Ja, han hade en vill [vilja], vad han vill.

10 E3: Men nu i den här filmen han hade inget mål, han var som en barn. Han förstår inte vad ska han göra. Han bara går här där och dödade människor som han träffade.

[...]

11 E4: Han har ingen logik, han är djur, du kan göra som ett djur. Han tänker ingenting.

12 E6: Han tänker nästan ingenting. Han bara promenad, som, jag vet inte hur han kom in i huset...

[...]

13 E6: Förändrades din bild av monstret när du såg filmen?

14 E2: På början de är samma. På början av filmen och boken, monstret bara var ett barn, liksom en barn. Men på filmen monstret är barn hela filmen, men i boken det är bara uppväx...

15 E6: Han utvecklas

[...]

16 E3: Monstret hade mål. Han förstår vad han gjorde i boken. Han vet vem han ska döda. När han hörde att William var Frankensteins bror, han dödade för att han vet vem är Frankenstein, men i filmen han vet inte på riktigt vem är Frankenstein och vem är doktor.

I samtalet framkommer att eleverna anser att monstret var kapabelt till medvetna rationella handlingar i boken, som en människa (rad 2–9), till skillnad från filmen där han framställs som ett barn (rad 10, 14), eller ”som ett djur. Han tänker ingenting” (rad 11). E6 plockar upp denna tanke och menar att monstret i filmen dödar vem han än råkar träffa på under sin promenad (rad 12, se även rad 5). Vidare beskriver eleverna att monstret utvecklas i boken, vilket han inte gör i filmen (rad 14–15). I filmen är det enligt E3 en slump att han dödar William (Victor Frankensteins bror), medan William är ett noga utvalt offer i boken eftersom monstret vill hämnas på Victor (rad 16).

Sammanfattningsvis framstår det som att tolkningen av monstrets karaktär som antingen utan ansvar eller som en ondskefull varelse utvecklas efter att eleverna tagit del av re-presentationen och kan jämföra den med kärntexten. Fler nyanser framträder när eleverna inte enbart eftersöker en förklaring till monstrets "ondska", utan även jämför monstrets motiv och egenskaper ur olika perspektiv genom hur de framställs i olika versioner. På detta sätt förhandlar eleverna om hur berättelsens etos i form av monstrets grundläggande karaktärsdrag och handlingar skildras i kärntext och re-presentationer, något som påverkar hur berättelsens mythos framställs i de olika versionerna.

En ny inramning tydliggör monstrets motiv

I elevernas egen re-presentation ändras berättelsens inramning, dvs. dess topos, då den förläggs till nutid, i form av en talkshow kallad "Världens experiment". Genom att monstret får svara på frågor om sina motiv och tankar, tydliggör eleverna hur de tolkar monstrets karaktär och de centrala konflikterna i berättelsen. Därmed står berättelsens etos och mythos i fokus även i den egna re-presentationen.

Utdrag 4

1 Talkshow-värd (T): Vad lärde du dig genom din uppväxt?

2 Monstret (M): Jag lärde mig massa hat. Det var så att folk kasta sten på mig.

De sa jag var ful. Jag såg ut som monster. Det var ingen som såg vad som var inuti mig. Alla började kasta sten på mig och jag får ont ont [ohörbart]

Talkshow-värden inleder samtalet med monstret genom att fråga vad han lärt sig under sin uppväxt (rad 1). Monstret berättar då att han lärde sig hat och att människorna kastade sten på honom för att han var ful (rad 2). "Det var ingen som såg vad som var inuti mig", säger monstret (rad 2). Därigenom återkommer den existentiella tematik som eleverna berört i tidigare samtalet där monstret enligt vissa elever var "god" och letade efter kärlek (utdrag 1 och 2). Eleverna rörde sig då kring förklaringar om att monstrets hemiska upplevelser bland människorna, orsakade av hans fula yttre, lett till hans onda gärningar (utdrag 1 och 2).

En semiotisk resurs som blir framträdande i elevernas re-presentation i relation till denna tematik är den ansiktsmask som monstret bär. Till skillnad från övriga deltagare i talkshowen är monstret maskerat, och den enda karaktären som är synligt "utklädd" (figur 2). Ansiktsmasken utgör alltså en semiotisk resurs som blir betydelsebärande i filmen, då den dels synliggör åtskillnaden mellan monstrets skrämmande yttre och det goda som monstret menar finns inuti honom. Dels skiljer masken monstret visuellt från övriga karaktärer i talkshowen – ett sätt att visualisera monstrets skrämmande utseende.



Figur 2. Det maskerade monstret i elevernas re-presentation.

Talkshow-värden går sedan vidare och undrar varför monstret ville hämnas, något monstret uttryckligen förklarar i elevernas re-presentation.

Utdrag 5

3 T: Varför ville du hämnas? Jag hörde du ville hämnas på Victor och Henry [som Victor kallas i filmen från 1931].

4 M: Jag ville att Victor skulle få förtjäna som jag förtjänat. Alltså i mitt liv jag har (ohörbart) massa grejer. Jag har sökt svar. Ingen har förtjänat sånt som jag förtjänat. Därför ville jag att Victor skulle få känna som jag.

5 T: Jag hörde också att du dödade William och Elisabeth för att hämnas på Victor Frankenstein. Men varför har du inte dödat honom från början?

6 M: Som jag sagt nyss, jag ville hämnas. Men att jag ville att han skulle förtjäna vad jag har förtjänat. Men hoppas jag kan gå tillbaka i tiden och döda han först av, först av alla. Döda han och inte hans kärlek och hans lillebror. Asså som det gick, jag känner att jag har gjort fel. Jag har gjort det största felet eftersom jag dödade Elisabeth, William och Henry. Men. Hoppas jag kan åka tillbaka i tiden och döda Victor från början.

7 T: Så om du gick tillbaka du skulle döda Victor från början?

8 M: Exakt, exakt.

Monstret förklarar sitt motiv till mordet i termer av rättvisa och hämnd: “Jag ville att Victor skulle förtjäna som jag förtjänat” (rad 4, se även rad 6). Idén om en koppling mellan hämnd och mord togs upp i samtalet om kärntexten (utdrag 2, rad 16). Monstret fortsätter med att säga att han “har sökt svar” (rad 4), vilket har en likhet med kärntexten, där monstret i sin berättelse uttrycker att han söker svar på vem han är (se Shelley 1818/2013, s.111). I elevernas version ångrar monstret sina onda handlingar och konstaterar att

han mördat fel personer (Elizabeth, William och Henry Clerval³). Därför vill han vrida tillbaka tiden för att ställa allt tillrätta genom att döda Victor Frankenstein istället (rad 6). Eleverna väljer alltså här att utmana etos i kärntexten, eller åtminstone Hollywoodfilmatiseringens re-presentation, genom att förändra karaktärens grundläggande tankesätt.

Att monstret får komma till tals i talkshowen, kan sägas avspegla en strävan hos eleverna att förstå varför han mördar oskyldiga personer (jfr utdrag 2–3). I elevernas re-presentation framställs monstret som medvetet tänkande, till skillnad från i filmen från 1931. Det är något som eleverna förhandlat om i samtalen om kärntexten och re-presentationen (utdrag 1–3), vilket här illustreras av att monstret både kan förklara sina motiv och ångra sina handlingar. Därmed framstår det som att eleverna tänker sig att monstret har ett samvete. Samtidigt fördjupar eleverna idén om hämnd i form av mord, vilket också tagits upp i samtalet om kärntexten (utdrag 2).

Sammanfattningsvis behåller eleverna i sin re-presentation delvis berättelsevärldens ursprungliga mytos, då monstret vill hämnas sin skapare och ångrar sina onda gärningar. Däremot utvecklar eleverna tolkningen genom att skapa en ny situation (en talkshow) och förflyttar berättelsen i tid till efter skeendena i boken och filmerna, dvs. en förändring i berättelsens topos, som redan nämnts. Att monstret uttrycker att han skulle välja att mörda Victor om han kunde leva om sitt liv förändrar hur monstret och Victor positioneras gentemot varandra jämfört med kärntextens avslutning, där monstret sörjer Victors död. I elevernas re-presentation sker alltså en viss omvandling av berättelsens mytos, men även dess etos genom en fördjupad inlevelse i karaktären. Denna möjliggörs av att monstret själv får komma till tals i elevernas gestaltning genom talkshowens bekännelseformat. Detta format, tillsammans med ansiktsmasken, blir till en framträdande semiotisk resurs som eleverna använder för att kunna skildra monstrets perspektiv i sin re-presentation.

SVA-gruppen: kontrasten mellan det yttre och det inre

I följande avsnitt, där resultaten från SVA-gruppen presenteras, visas dels vad som framträder i de förhandlingar som förs i samtal om kärntext och re-presentationer. Dels visas hur en gorillamask används som semiotisk resurs för att visualisera monstret som utseendemässigt skrämmande, vilket är i linje med kärntextens och re-presentationernas etos. Sist presenteras elevernas egen re-presentation och hur kärntextens grundtanke, dess mytos, i viss mån transformeras i den. Detta är något som sker genom ändringar i både topos och etos, genom elevernas val av inramning samt tolkning av monstrets karaktär och handlingar.

³ Victor Frankensteins bästa vän, som mördas av monstret.

Vikten av att vägledas för att kunna skilja på rätt och fel

Efter att eleverna läst klart boken och även sett två klassiska filmatiseringar (från 1910 och 1931) gör eleverna kopplingar till sin egen verklighet, vilket kan ses som ett sätt att förklara och försöka förstå monstrets handlingar. Därmed tolkar eleverna aspekter som berör berättelsens etos i form av hur monstrets handlingar kan förstås i relation till moral och etik.

Utdrag 6

- 1 E1: Jag ville att, till exempel att slutet skulle vara så här att monstret skulle vara en vän till människorna. Inte att han skulle dö i slutet, i mörkret.
[...]
2 E1: ville du, ville du att varelsen skulle dö?
3 E4: Ja, för att han var... vad heter det...
4 E1: Aggressiv.
5 E4: ...farlig, ja aggressiv och farlig.
6 E1: Men han hade... vet du varför det blev farligt eller så hära aggressiv?
7 E4: På grund av människor, för att de ville inte acceptera honom.
8 E1: Exakt.
9 E4: Han hade inga vänner, han var ensam.
10 E2: Han fick inte heller uppfostran.
11 E1: Exakt, om han fick, ja, om han blivit uppfostrad... om han blev uppfostrad skulle han... vara en normal... eller, alltså inte en normal monster, man kan inte säga så dära, men...
12 E2: Som ett barn... om du inte uppfostrar barn, det kommer gå runt och det kommer inte att veta någonting.
13 E4: Han behövde, vad heter det? Kärlek?
14 E1: Kärlek, exakt! Ja vad man behövde...
15 E2: Kärlek
16 E1: Man behövde kärlek man behövde, nån... som så hära förebild för honom.
17 E2: Förebild.
18 E1: Som till exempel...vi...
19 E2: ...visar en vägen.
20 E1: Vi... vi har en förebild, vem är din förebild?
21 E2: Min farsa
22 E1: Samma här. Vad är din?
23 E4: (ohörbart) min familj, min familj.

I samtalet uttrycker E1 en uppfattning som rör berättelsens mythos: eleven önskar att berättelsen inte skulle slutat som den gjorde, utan att "monstret skulle vara en vän till människorna" (rad 1). Denna utmaning av kärntextens mythos återspeglas senare i samtalet, då eleven instämmer i tolkningen att monstrets handlingar beror på att han inte fått vägledning i form av uppfostran, kärlek och goda förebilder (rad 6–11). Elevernas diskussion berör därmed också dimensionen etos. På E1:s fråga om hur E4 hade velat att berättelsen slutat beskriver E4, med stöd av E1, monstret som farligt och aggressivt (rad 3–5). E4 förklarar att detta beror på att monstret inte blivit accepterat av människor och därför var ensam och utan vänner, något E1

håller med om (rad 7–9). E2 flikar in att monstret inte fått någon uppfostran och nyanserar därmed tolkningen (rad 10). Detta förslag plockas upp av E1 och E4, och eleverna resonerar sedan om uppfostrans betydelse. E1 menar först att uppfostran skulle lett till att monstret blivit “normal” men ändrar sig: “alltså inte en normal monster, man kan inte säga så dära” (rad 11), vilket kan tolkas som att eleven tänker att monstret med sitt avvikande utseende och ursprung inte kan vara eller bli helt “normal” i jämförelse med människor. Detta är något E2 plockar upp när han säger att monstret är som “ett barn”, och att barn förblir okunniga utan uppfostran (rad 12), vilket kan tolkas som en läsning av monstret som inte helt ansvarigt för sina onda handlingar. E4 flikar in att monstret behövde kärlek (rad 13), vilket övriga elever håller med om, och E1 utvecklar med att monstret skulle behövt en förebild (rad 16). Detta leder till att eleverna gör kopplingar till sina egna liv, i relation till berättelsens etos, när de börjar diskutera vilka som är deras förebilder – deras pappor och familjer (rad 18–23).

Eleverna uppmärksammar även skillnader mellan kärntext och representationer rörande etos och mythos (filmerna från 1910 och 1931):

Utdrag 7

1 E1: Alltså i slutet så [av boken]... där varelsen... alltså jag blev chockad. Jag trodde att typ varelsen skulle bli yani en neutral eller som normal... som en normal människa.

2 E2: Ja, men det var ju att han... när han [Victor Frankenstein] gick och tog den där den där hjärnan så tog han det kriminella i hjärnan. Det fanns två hjärnor att välja på, kommer du ihåg det.

3 E1: Ja, ja just det. Men det där var ju filmen då. Det var ju filmen inte i boken.

E1 beskriver hur han blir chockad av att varelsen inte blev “en normal människa” i slutet av berättelsen (rad 1), vilket E2 förklarar beror på att Frankenstein placerat en kriminell människas hjärna i monstret (rad 2). E1 invänder mot detta och påminner om att detta skedde i filmen och inte i boken (rad 3). På detta sätt synliggörs skillnader mellan de olika versionerna, som ger olika svar på varför monstret begår onda handlingar. Kärntext och representationer behandlar alltså berättelsens etos och mythos på skilda sätt, och bäddar för olika förståelser för hur karaktärer kan förväntas bete sig genom att central kunskap om världen framställs på olika sätt. Re-presentationen förklarar monstrets onda handlingar med en kriminell hjärna (natur), snarare än som ett resultat av avsaknad av fostran och kärlek (kultur). Det är framförallt det sistnämnda eleverna tar fasta på i sin tolkning av orsaker till monstrets onda gärningar, och som också kan tolkas ligga bakom deras förväntningar om att monstret i slutet av boken skulle bli “en normal människa”.

Semiotiska resurser för att förtydliga karaktärer

I SVA-gruppen hade eleverna under projektets gång läst utdrag ur boken *Monster i terapi* (Strandberg & Jägerfeld 2020). Denna text tycks ha inspirerat eleverna till att skapa en ny inramning till den egna re-presentationen, då gruppen snabbt bestämmer sig för att göra en film där ”hela familjen behöver terapi”, som en av eleverna uttrycker det när de börjar sin planering. Eleverna förhandlar sedan om vilka karaktärer som ska ingå i re-presentationen. I denna förhandling framträder betydelsen av specifika semiotiska resurser för att kunna representera en karaktär, och hur eleverna hjälps åt att reda ut vilka de olika karaktärerna är.

Utdrag 8

- 1 E2: Ey, ey, kolla, kolla.. vi måste också reser... eh, reptens... (letar efter ett ord)
- 2 E1: Va?
- 3 E3: Resonera?
- 4 E2: Re...representera karaktären.
- 5 E3: Vi måste representera ...
- 6 E2: Hur karaktären ser ut, så dära.
- 7 E1: Men det är... (ohörbart)... han är monster, han ska ha typ nånting grönt
- 8 E3: Ja...
- 9 E2: Nånting, du vet...
- 10 E1: Jag ska ha så hära en...
- 11 E2: ... som representerar monstret
- 12 E1: Jag ska ha en labb... va hettare...va hettare...
- 13 E2: Du ska va monstret.
- 14 E1: Nej, nej, jag är Frankenstein
- 15 Alla: (pratar i munnen på varandra)
- 16 E3: Ska jag hämta min gorillamask?
- 17 E1: Walla, gorillamasken bror
- 18 [ohörbart om gorillamasken]
- 19 E3: Jag har gorillamask (skratt) jag ska ta på den
- 20 Alla: (skratt)
- 21 E1: Jag ska hämta labbrock
- 22 E2: Låna från NAMN, mannen, glasögonen där [...]
- 23 E1: Henry, hur ser han ut?
- 24 E3: Henry ser ut som en kapten.
- 25 E1: En kapten?
- 26 E2: En kapten? Kapten! Bra.
- 27 E3: Är inte Henry kapten?
- 28 E1: Det är hans kompis som är... vad hette kaptenen som berättade?
- 29 E3: Robert Dun...
- 30 E2: Robert, Robert Walton.
- 31 E1: Walla?
- 32 Alla: (instämmer med E2)

I ljudinspelningen går det att höra hur eleverna ivrigt pratar i mun på varandra, avslutar varandras meningar och upprepar det någon annan säger. I denna grupp ingick, som tidigare nämnts, nyanlända elever, varav några bara varit två år i Sverige. I lärarens reflektioner står att eleverna liksom "smakar på orden", exempelvis det nya ordet re-presentera, som därmed blir en semiotisk resurs som används i förhandlingen om karaktärerna. Utdraget synliggör hur förhandlingarna om vilka karaktärer som ska vara med och hur de ska se ut leder till att oklarheter kring vilka karaktärerna är, deras roll och deras inbördes relationer reds ut gemensamt (rad 23–32). I utdraget synliggörs det genom diskussionerna av hur karaktären Henry ser ut, där E3:s påstående att Henry ser ut som kapten ifrågasätts av E1, som genom sin fråga: "Vad hette kaptenen som berättade?" (rad 28) synliggör dels kaptenens roll, dels att det inte är Henry som är kapten. E3 börjar säga "Robert Dun" (rad 29), som korrigeras av E2 till "Robert Walton" (rad 30) och som sedan accepteras av alla i förhandlingen. I exemplet synliggörs vidare rekvisitans viktiga roll: labbrock, glasögon och särskilt gorillamasken som används som semiotiska resurser i framställningen av de utvalda karaktärerna (rad 7–22).

Läraren skriver i sina reflektioner att inför filmandet var övriga elever i gruppen mycket nervösa att E3 skulle glömma sin gorillamask, som är en central semiotisk resurs i elevernas re-presentation. Monstrets skräckinjagande yttre konstrueras med hjälp av masken. Genom den blir han visuellt avvikande från övriga rollkaraktärer, precis som i SI-gruppens re-presentation – och i likhet med berättelsens mythos. Gorillamasken har dessutom en likhet med hur monstret ser ut i den dåliga kopian av filmen från 1910 som gruppen såg. Elevernas monster rör sig även stelt och klumpigt och sätter sig med stela, oböjliga ben och armar på stolen hos psykologen, vilket liknar Boris Karloffs rörelsemönster i filmen från 1931. Monstrets yttre är alltså inte mänskligt i elevernas film (se figur 3).



Figur 3. Monstret visualiserat genom gorillamasken i elevernas re-presentation.

I elevernas re-presentation förändras berättelsens topos, och delvis också dess mythos då berättelsen görs om när karaktärerna träffas efter berättelsens slut i en terapisisituation. I den inledande scenen där monstret, Alphonse Frankenstein (Dr. Frankensteins far), Henry Clerval och Justine⁴, samlas i väntrummet, utbrister Alphonse att han inte vill sitta bredvid det fula monstret. Psykologen lugnar ner Alphonse, och en i taget får personerna kliva in i mottagningsrummet för samtal. När det blir monstrets tur att kliva in hos psykologen framträder tematiken som berör kontrasten mellan monstrets yttre

⁴ Familjen Frankensteins tjänare och Elizabeths vän, som blir oskyldigt dömd till döden för mordet på William Frankenstein.

och inre, och att monstret blivit illa behandlat av människorna på grund av sitt utseende, vilket i sin tur lett till att han mördat.

Utdrag 9

1 Psykologen (P): Vad känner du? Vad tycker du?

2 Monstret (M): De här människorna. De känner inte mig. De vet inte vem jag är. De har bara sett min yttre. De har inte sett min insida. De vet inte vad jag har in i mig.

3 P: Ah, jag fattar. Jag känner vad du känner. Jag helt hundra procent fattar vad du säger. Men dom är lite arga och frustrerade över att du mördade deras son William. Som du redan vet.

4 M: Aaaa. Du vet den här situationen. Jag ville att människorna ska ge mig kärlek. Jag var ute efter kärleken men kärleken fanns inte där. Eftersom Frankenstein, han som skapade mig, lämnade mig i ensamhet. Vilket ledde till att jag hade ett svårt liv. Så jag började mörda folk.

5 P: Jaha. Hur reagerade folket när dom såg dig?

6 M: Dom trodde jag var en utomjording.

7 P: Utomjording. Mmm. Mmm. Ja

8 M: En person som skulle döda dom. Dom hade aldrig sett mig. Men jag är precis som dom.

9 P: Mm. Hur skulle du vilja att dom ska behandla dig?

10 M: Precis som alla andra i samhället.

11 P: Okej. Jag fattar...

I re-presentationen utgår eleverna från hur de tänker sig att ett samtal med en psykolog går till, där psykologen frågar besökaren om dennes tankar och känslor samt är förstående (rad 1, 3, 7, 9). Monstret börjar sin terapisesession med att beskriva att människorna inte känner honom utan dömer honom utifrån hans icke-mänskliga utseende: "De vet inte vem jag är. De har bara sett mitt yttre. De har inte sett min insida. De vet inte vad jag har in i mig." (rad 2) Här finns likheter med de samtal eleverna tidigare fört om kärntext och re-presentationer om hur monstrets karaktär och onda handlingar ska tolkas (utdrag 6–7). Även i kärntexten reflekterar monstret över sin fulhet och ställer frågor om sin egen existens (Shelley 1818/2013:102–103).

I likhet med kärntexten är det människorna som inte vet vad monstret bär inom sig, nämligen en längtan efter att få ge och känna kärlek (rad 4). Istället blir han lämnad ensam, vilket leder till "ett svårt liv. Så jag började mörda folk." (rad 4). I elevernas version framstår det som om monstret tänker att det är avsaknaden av kärlek som lett till att han begått sina mord, och också kan uttrycka det explicit. Det gör han inte i lika tydligt i kärntexten, och inte alls i re-presentationerna (filmerna från 1910 och 1931). Alltså har aspekter i berättelsens etos tydliggjorts i elevernas re-presentation, vilket blir möjligt genom att de väljer att förlägga skildringen till en terapisesession. Därmed blir detta bekännelseformat, där monstret explicit kan förklara sina känslor och handlingar, en central semiotisk resurs i elevernas re-presentation.

Psykologen frågar vidare hur människorna reagerade när de såg monstret, och monstret beskriver att han blev betraktad som "en utomjording" (rad 6). Monstret i elevernas film menar vidare att han är precis som människorna (rad 8), vilket skiljer elevernas monster från kärntextens. I kärntexten tänker monstret att han är väsentligt annorlunda än människorna: "Min natur var inte ens densamma som människans." (Shelley 1818/2013:102), även om monstret inte i kärntexten nödvändigtvis uppfattar sig som monstruöst till sin natur innan han blivit bortstött av människorna och begått sina mord. Därmed sker en viss transformation av berättelsens grundläggande konflikt, dess mythos, i hur monstret förstår sig själv – monstret betraktar inte sig själv som väsentligt annorlunda utan lik människan i elevernas version. Både elevernas re-presentation och kärntexten lyfter fram att monstret vill bli behandlat "Precis som alla andra i samhället" (rad 10). Utöver detta framträder i elevernas re-presentation kontrasten mellan monstrets fula, skrämmande yttre och dess kärlekstörstande inre (rad 2, rad 6), som de också valt att visualisera genom gorillamasken som framträdande semiotisk resurs. Det fula yttre och monstrets kärlekslängtande inre i elevernas re-presentation, bär också ett eko av kärntextens mythos, men saknas i de filmatiserade re-presentationerna (från 1910 och 1931).

SV: Att skapa nya betydelser

I detta avsnitt presenteras resultaten från årskurs 8, svenska. Då SV-gruppens re-presentationer är skrivna texter, är det skrivna språket den mest framträdande semiotiska resursen. Att välja rätt ord är därmed avgörande för att förmedla budskapet. Den skrivna texten kompletteras med en illustration, och det framstår som centralt vilka ord och meningar som eleverna valt att illustrera.

Som nämnts tog den initiala analysen fasta på de tematiska ändringar eleverna valt att göra i sina re-presentationer i förhållande till kärntexten respektive de ändringar de kommenterat i varandras och i sina egna re-presentationer och att denna analys sedan kompletterades med en analys utifrån begreppen mythos, topos och etos. Exempel på tematiska ändringar som eleverna gjort är att förlägga händelserna i nutid (topos), att ändra en avgörande detalj i händelseförloppet (mythos) eller att byta perspektiv. Förändringar utifrån ett perspektivbyte kan inte enkelt placeras i någon av de tre dimensionerna, då det beror på vilka förändringar en elev valt att göra i och med perspektivbytet. I det följande visas hur tolkningen av Elizabeth transformerats i en SV-elevs re-presentation berättad ur Elizabeths perspektiv och hur ändringarna framför allt påverkar berättelsens etos. Eleven har även förlagt handlingen till en annan tid och därmed också påverkat berättelsens topos.

En ny (tolkning av) Elizabeth

Eleven E1 har valt att skriva sin text ur Elizabeths perspektiv. Kärntextens Elizabeth är Victors trolovade som han beskriver som sin perfekta kvinna: ung, vacker och fullständigt hängiven sin fästman. Hon skriver uppmuntrande brev till Victor för att lindra hans skuldkänslor på grund av monstret han skapat. På Victors och Elizabeths bröllopsnatt stryper monstret Elizabeth för att hämnas Victor för en oförrätt.

Nedan visas först hur berättelsens topos ändrats. Därefter visas hur tolkningen av Elizabeth är förändrad i relation till kärntexten och hur E1 reflekterar över sina ändringar. Först visas inledningen till elevtexten (kursiv stil), där fem meningar markerats med fet stil och kommenteras efter utdraget:

*Hon hörde Victor sucka längtande **i andra sidan luren**. "Jag saknar dig Elizabeth. Jag lovar att allt blir som vanligt snart. Ge mig bara lite tid. **Jag ska berätta allt för dig**." Elizabeth log ett snett leende. Sedan svalde hon hårt. "Okej, jag börjar faktiskt bli orolig. Du är inte dig själv. Vad håller du på med Victor?" "Jag vet älskling. Förlåt. Som sagt, så fort jag är klar med detta så lovar jag att berätta exakt allt för dig." Hon flinade för sig själv, lade telefonen på bordet och slängde sig raklång på sängen.*

Den första markerade frasen ("i andra sidan luren") visar att eleven förlagt händelsen till en annan tid, då Elizabeth och Victor talar i (mobil)telefon. I kärntexten kommunicerar de, som nämnts, genom brevväxling. Den andra markerade meningen ("Jag ska berätta allt för dig.") som återkommer nästan ordagrant längre ner i utdraget visar att Victor dolt experimenten för Elizabeth, precis som i kärntexten. Till skillnad från originalet känner dock elevtextens Elizabeth mycket väl till experimenten, men låtsas att inte förstå. De markerade meningarna "log ett snett leende" och "flinade för sig själv" visar att Elizabeth lurar Victor. Nästa utdrag visar att hon dessutom känner sig överlägsen honom och anser sig vara klyftigare än han, så vetenskapsman han är:

*Victor må vara en vetenskapsman. Men han var **inte så smart** som han såg ut. Elizabeth tyckte att **det var komiskt**, han trodde verkligen att hon var så dum?*

Den nya Elizabeth finner det "komiskt" att Victor tror att hon är så dum att hon inte genomsådat honom. Elevtextens Elizabeth, till skillnad från kärntextens, har tidigt genomsådat Victors intresse för att försöka skapa liv:

*Kunskapen om liv var en kunskap han (Victor) länge önskat sig. När han då åker i väg under flera års tid, **tror han att hon inte förstår?** Elizabeth visste exakt vad som pågick, exakt varför han betedde sig som han gjorde, och exakt varför han skämdes för det. När Elizabeth förstod att Victors arbete slutade i en flopp, ville hon försöka själv. Victor må ha misslyckats med sitt monster, men Elizabeth skulle lyckas med hennes.*

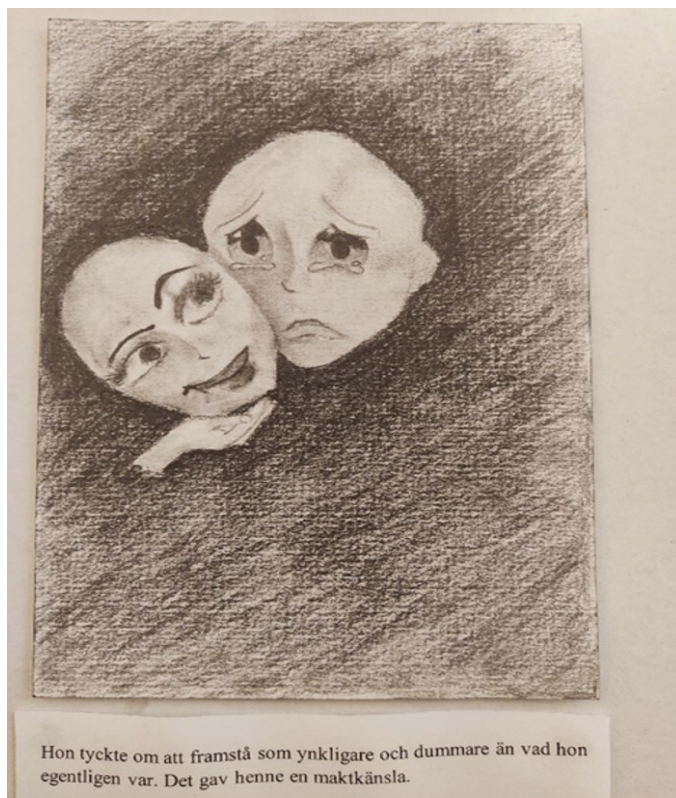
När den nya Elizabeth förstår att Victor misslyckats med sitt experiment, bestämmer hon sig för att själv försöka skapa liv. Hon är säker på att lyckas bättre än Victor. Elevtextens Elizabeth är alltså en driftig, självständig och självsäker kvinna till skillnad från kärntextens. Hon är också en bättre forskare och lyckas skapa ett bättre monster än Victor:

*Monstret hade inga svårigheter med att förstå vad de sa. Elizabeth **hade redan tänkt på det under tillverkningen**. Hon kunde inte förstå att Victor var vetenskapsman, men ändå **fokuserade så extremt lite på sådana extremt viktiga detaljer**.*

Den nya Elizabeth har alltså tagit lärdom av Victors undermåliga metoder och tänkt på detaljer som att monstret ska kunna förstå mänskligt tal. Den nya Elizabeth är också slug och skaffar sig makt genom manipulation:

Hon tyckte om att framstå som ynkligare och dummare än vad hon egentligen var. Det gav henne en maktkänsla.

Det är just dessa två meningar som E1 valt att illustrera:



Figur 4. E1:s illustration till sin re-presentation.

Illustrationen (figur 4) påminner om den traditionella teatersymbolen med två masker som representerar tragedi respektive komedi. Illustrationen kan sägas återspegla elevens tolkning av Elizabeth som i elevens re-presentation alltså tar på sig en mask av ynklighet och dumhet (den ledsna masken) för att skaffa sig makt (den glada masken med den stöttande handen). Liksom i de två ovan redovisade grupperna (SI och SVA), används alltså masken även här som en semiotisk resurs för att visualisera budskap om en konflikt mellan det yttre och det inre.

Som vi sett ovan har E1 tagit fasta på kärntextens gestaltning av Elizabeth som på flera sätt underlägsen Victor. E1 har reflekterat över sin egen re-presentation på följande sätt:

"Jag valde att förändra hur Elizabeth framställs. Som tidigare nämnt, fick vi inte ta del av någon särskilt stor del av Elizabeths känslor och tankar /---/ Därför ville jag visa att hon kanske inte alls var så där dum som hon ses. Kanske hade hon också något att dölja? Jag tycker att detta tillför en ny synvinkel till texten, och en ny tankebana om att alla som verkar dumma kanske inte är det, vem vet?" (E1, reflektion över egen re-presentation)

Enligt E1 framställs Elizabeth som dum i kärntexten medan vi läsare inte får veta så mycket om Elizabeths tankar och känslor. Detta har E1 valt att ändra på i sin re-presentation där Elizabeth gjorts till berättelsens huvudperson och till en mer sammansatt karaktär (som också har "något att dölja"). Berättelsens etos har alltså förändrats. E1 menar vidare att själva berättelsen därmed blir mer mångfacetterad ("tillför /---/ ny synvinkel," "ny tankebana"). Elevens tolkning lyfts till en mer generell nivå, vilket också syns i nästa utdrag ur E1:s reflektion:

"När folk läser texter i framtiden, och en liknande karaktär som Elizabeth dyker upp, så vill jag att de har i baktanke hur det egentligen kan vara, och vad vi som läsare kanske inte vet om. Jag tyckte alltså om Elizabeths personlighetsförändring i min makeover {re-presentation där berättelsen gjorts om} eftersom hennes omisständsamhet i originalet nästan är märkvärdig." (E1, reflektion över egen re-presentation)

E1 tycks mena att berättelser kan ha flera bottnar och att läsaren inte ska ta det först uppenbara för givet. E1 vill att läsare tänker efter hur det "egentligen kan vara", när en karaktär kanske agerar orimligt eller märkligt. E1 tvivlar på kärntextens Elizabeths naivitet (den är "märkvärdig") och har därför gjort Elizabeth till en starkare och mer självständig person i sin text. Som nämnts är det främst berättelsens etos som E1 förändrat.

Sammanfattningsvis kan man säga att E1:s läsning och bearbetning av Shelleys Frankenstein transformerats till en form av feministisk tolkning i den egna re-presentationen som förlagts till en mer modern kontext. Denna transformation påverkar inte bara topos och etos, utan den feministiska läsningen innebär också en utmaning av berättelsens mythos.

Diskussion

Syftet med artikeln har varit att undersöka den transformativa processen i samband med att eleverna tolkar och omtolkar Frankenstein i flera modaliteter. De frågor som besvarats i studien är vilka semiotiska resurser som tagits i bruk i elevernas re-representationer och vilka betydelser som förhandlats fram och omskapats i elevernas tolkningar.

Att kontrastera olika versioner av en berättelse inom ett textuniversum, liksom att själv skapa en egen version, erbjuder en möjlighet att få syn på de val författare/regissörer gjort (jfr Paul et al. 2022). Detta gör det möjligt att utveckla förståelsen och lyfta fram olika nyanser av berättelsens inramning (topos), karaktärernas handlingar (etos) och berättelsens grundläggande konflikter eller teman (mythos) (jfr Rish 2014; Svensson & Haglind 2020, 2021). Detta blir synligt i samtliga grupperas samtal och/eller skriftliga reflektioner. Genom den transformativa processen skapas performativa utrymmen (Höglund 2017; Åkerholm & Höglund 2022) som öppnar upp för förhandlingar om olika tolkningar och där eleverna – genom arbetssättet – inte bara kan utan uppmanas att utforska olika läsningar av en berättelses mythos, topos och etos i mötet med andras och varandras olika tolkningar. Därmed kan eleverna “utveckla medvetenhet om en mångfald av perspektiv” (Höglund 2018: 81) som kräver en förmåga att kunna nyansera och se olika synvinklar.

Arbetssättet med olika versioner och olika modaliteter från samma universum utgör en utmaning på elevernas olika nivåer i en gemensam upplevelse; t.ex. samarbetade nyanlända och svenskfödda elever i SVA-gruppen och stöttade varandra i tolkningen av berättelserna (jfr Rowsell et al. 2018; Svensson & Haglind 2020). Rörelsen mellan de olika representationerna medförde även att diskrepansen mellan berättelserna i de olika teckensystemen blev synlig för eleverna och så att säga tvingade fram en tolkning genom att eleverna i sina förhandlingar utvecklade resonemangen om monstrets karaktär och handlingar (jfr Siegel 2006; Suhor 1984). I både SVA- och SI-gruppens samtal om hur monstret framställts i kärntext respektive re-representationer menar eleverna att filmen (re-representationen) ger en annan bild av monstrets karaktär och de grundläggande konflikterna, dvs. frågor som berör berättelsen etos och mythos. Resultaten visar därmed att det transmediala, transformativa, kollaborativa och kontrasterande arbetssättet har bidragit till ett analytiskt perspektiv och fått eleverna att vidga och fördjupa sina initiala tolkningar (jfr McCormick 2011; Siegel 1995; Suhor 1984; Svensson & Haglind 2020). Att bekanta sig med berättelsen genom olika medier och genom det egna skapandet har bidragit till en insikt hos eleverna om att det till synes uppenbara i en text inte alltid är uppenbart, vilket förhandlingarna om berättelsens etos och mythos om hur karaktärernas egenskaper och handlingar ska tolkas i kärntext och re-representationer har bidragit till. Därmed kan det tolkas som att en insikt har vuxit fram om att berättelser kan ha flera bottnar och att läsaren inte ska ta det först uppenbara

för givet, vilket framstår som ett kvalificerat undervisningsresultat och visar lärandepotentialen i den transformativa processen (jfr Höglund 2018; Rish 2014; The Reading Tub 2022).

Att maskerna i SVA- och SI-gruppen blir centrala semiotiska resurser i den egna re-presentationen, och att eleven E1 i SV-gruppen väljer att illustrera sin re-presentation med den traditionella teatermasken kan ses som ett uttryck för att den transformativa processen med Frankenstein fått eleverna att reflektera över yta och djup: det som syns för ögat och den betydelse som framträder genom tolkningar och skapande av olika re-presentationer av en berättelse i ett textuniversum (jfr Svensson 2022; Svensson & Haglind 2021). Den aktiva tolkningsprocess där tolkningen inte bara söktes i texten utan gjorts gemensamt i förhandling och skapande har bidragit till ett avlägsnande av denna mask (jfr Höglund 2018; Höglund & Rørbech 2021).

Den nya versionen av Elizabeth visar att eleven både gjort berättelsen till sin och tänkt kritiskt utifrån den (jfr Munaro & Vieira 2016; Svensson 2022; Svensson & Haglind 2021). Att skapa en ny, utifrån elevens perspektiv bättre, version av en karaktär kan för en tonåring belysa en möjlighet till förändring, kanske av de egna livsvillkoren, något som kan vara en trösterik tanke. Kanske kan det vara möjligt att avlägsna den egna masken av osäkerhet. Arbetssättet möjliggör en konstruktion av en önskevärld eller önskekaraktär, och är i linje med ungdomars vana att dela, medskapa och avfärda “one-way teaching that is closed to opportunities for improvement” (Munaro & Vieira 2016). Transmedialt arbete lyfts fram just som ett potentiellt sätt att göra berättelser relevanta för elever i och med fler möjligheter att hitta kopplingar till elevernas egna liv (se t.ex. Dernikos & Johnson Thiel 2020). I den transformativa processen har elevernas egna erfarenheter utgjort en språngbräda för att förhandla, förklara och förstå karaktärernas natur och orsaken till deras handlingar. I SVA-gruppen synliggörs detta i elevernas samtal om förebilder som lärt dem om rätt och fel – till skillnad från monstret som lämnats utan vägledning. I SI-gruppen framträder det i förhandlingarna om hur uppväxten och andras handlingar påverkar människor. Dessa erfarenheter används som en potential i förhandlingar om hur aspekter som rör berättelsens etos och mytos kan tolkas (jfr Höglund 2017), och vidareutvecklas i elevernas arbete med de egna re-presentationerna, genom viss transformering av berättelsens etos och mytos. I likhet med transformationen av Elizabeths karaktär framstår det som att eleverna i SI och SVA vill förstå monstrets motiv, men inte helt accepterar hur det framställs i berättelsen och därför vill tydliggöra det genom talkshowens eller terapisituationens bekännelseformat. Att omvandla berättelsens topos, som alla tre elevgrupper gör, genom att förlägga re-presentationen till nutiden, medför att denna slags nya tolkningar blir möjliga där karaktärernas motiv uttrycks tydligare.

Även om arbetet med kärntext och re-presentationer, liksom det kreativa skapandet, tar tid och kräver en flexibilitet som inte alltid är möjlig i skolan

(se t.ex. Nordenstam & Johansson 2020; Wessbo 2021), uppskattades arbetssättet av eleverna och lärarna i vår studie, vilket även framkommer i andra studier med textuniversum och transmedia som utgångspunkt (se t.ex. Rish 2014; Rowsell et al. 2018; Svensson 2022). Den utsträckning i tid som ofta inte ges till arbete med skönlitterära verk möjliggjorde en fördjupning i form av att gå in i ett verk och dess re-presentationer, istället för att läsa korta utdrag av ett verk (jfr Rish 2014; Vinterek et al. 2022). Ett sådant arbetssätt kan också motverka den stress av att bocka av moment som skolan många gånger utmärks av idag, samt möjliggöra ett sätt att arbeta med att utveckla elevers förmåga att tolka skönlitterära texter (jfr Skolinspektionen, 2022; Vinterek et al. 2022). Detta kan alltså ske genom samverkan med andra och nyare medier.

En del av arbetet med textuniversum i vår studie var, som nämnts, att eleverna tog del av varandras re-presentationer, något som alltså enligt Svensson (2022) ytterligare bidrar till en fördjupning av elevernas tolkningar. Som också nämnts planerar vi en ny studie utifrån materialet från just de undervisningsaktiviteterna i delstudierna på låg-, mellan- och högstadiet, gymnasiet och inom vuxenutbildningen. Ytterligare vetenskapliga artiklar och utvecklingsartiklar⁵ är under arbete utifrån de olika skolstadiernas resultat. Därigenom kan den här småskaliga studiens resultat fördjupas och utvidgas. Vid projektets slut hoppas vi kunna formulera designprinciper som dels kan förklara hur undervisningen tar form, dels fungera som vägledning för lärare vid planering av undervisning (Cobb et al. 2003). På så sätt vill vi bidra till utveckling av arbetssätt som kan främja elevers tolkning av och intresse för skönlitteratur.

Tack

Tack till Camilla Gåfveld, lektor på Konstfack och nätverksledare för praktisk-estetiska ämnen inom Stockholm Teaching & Learning Studies, för linjeteckningarna. Tack även till nätverket i svenska, svenska som andraspråk och modersmål inom Stockholm Teaching & Learning Studies för konstruktiva kommentarer av tidigare versioner av artikeln.

Referenser

- Albert, Peggy (2009), "Reading Students' Visual Texts Created in English Language Arts Classrooms", *Language Arts Journal of Michigan* 25(1): 6–16. <https://doi.org/10.9707/2168-149X.1083>
- Bissonette, Melissa Bloom (2010), "Teaching the monster: Frankenstein and critical thinking", *College Literature* 37(3): 106–120.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2012), "Thematic analysis", i H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (red.),

⁵ Utvecklingsartiklar är artiklar som skrivs av lärare om didaktiskt och pedagogiskt utvecklingsarbete som de bedrivit i sin undervisning och som publiceras i tidskrifter som vänder sig till lärare och skolledare.

- APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological. Washington DC: American Psychological Association, s. 57–71. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Carlgren, Ingrid (2017). (red.). *Undervisningsutvecklande forskning - exemplet learning study*. Malmö: Gleerups.
- Cobb, Paul, Confrey, Jere, DiSessa, Andera, Lehrer, Richard & Schauble, Leona (2003), “Design experiments in educational research”, *Educational researcher* 32(1): 9–13.
- Danielsson, Kristina (2013), “Multimodalt meningsskapande i klassrummet”, i Åsa Wedin & Christina Hedman (red.), *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. Lund: Studentlitteratur, s. 169–188.
- Dernikos, Bessie P. & Johnsson Thiel, Jaye (2020), “Literacy learning as cruelly optimistic: Recovering possible lost futures through transmedial storytelling”, *Literacy* 54(2): 31–39. <https://doi.org/10.1111/lit.12207>
- Ferreira, Ana Paula Faria, Ferreira, Patricia & Marques, Célio Gonçalo (2021), “Motivating for reading through transmedia storytelling: a case study with students from a middle school in the Médio Tejo Region”, *Education in the knowledge society* 22. <https://doi.org/10.14201/eks.23680>
- Fleming, Laura (2013), “Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: "Inanimate Alice" as an Exemplar”, *Journal of media literacy education* 5(2): 370–377.
- González Martínez, Juan, Esteban Guitart, Moisés, Rostán Sánchez, Carles, Serrat Sellabona, Elisabet & Estebanell, Meritxell (2019), “What's up with transmedia and education? A literature review”, *Digital Education Review* 36: 207–222. <https://doi.org/10.1344/der.2019.36.207-222>
- Höglund, Heidi (2017), *Video Poetry: Negotiating Literary Interpretations. Students' Multimodal Designing in Response to Literature*. Åbo Akademi University Press. https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/143702/hoglund_heidi.pdf?sequence=7&isAllowed=y
- Höglund, Heidi (2018), “Att förhandla om tolkningar – performativa utrymmen i litteraturundervisningen”, *Finsk tidskrift* (7–8): 75–81.
- Höglund, Heidi & Rørbech, Helle (2021), “Performative spaces: Negotiations in the literature classroom”, *L1-Educational Studies in Language and Literature* 21(2): 1–23. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.07>
- Jenkins, Henry (2006), *Convergence culture. Where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Kiosses, Spyros (2019), “Fostering creative literacy: theoretical conditions and pedagogy”, *European Journal of English Language, Linguistics and Literature* 6(2): 18–25.
- Klastrup, Lisbeth & Tosca, Susana (2004), “Transmedial worlds - rethinking cyberworld design”, i *CW '04 Proceedings of the 2004 International Conference on Cyberworlds*. Tokyo. Washington: IEEE Computer Society. <https://doi.org/10.1109/CW.2004.67>
- Klastrup, Lisbeth & Tosca, Susana (2014), “Game of Thrones. Transmedial Worlds, Fandom, and Social Gaming”, i Marie-Laure Ryan & Jan-Noël

- Thon (red.), *Storyworlds across Media: Toward a Media-Conscious Narratology*. University of Nebraska Press, s. 295–314.
- Leijon, Marie & Lindstrand, Fredrik (2012), "Socialsemiotik och design för lärande: Två multimodala teorier om lärande, representation och teckenskapande", *Pedagogisk forskning i Sverige* 17(3–4): 171–192.
- Lundström, Stefan & Svensson, Anette (2017), "Ungdomars fiktionsvanor", *Forskning om undervisning och lärande* 5(2): 30–51.
- Lundström, Stefan & Svensson, Anette (2020), "Worlds of many languages. Transformations in fictional text universes", *Nordic Journal of Literacy Research* 6(3): 152–169. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2053>
- Magnusson, Petra (2014), *Meningsskapandets möjligheter: multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan*. Doktorsavhandling. Malmö högskola: Malmö Studies in Educational Sciences no 74. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404396/FULLTEXT01.pdf>
- McCormick, Jennifer (2011), "Transmediation in the Language Arts Classroom: Creating Contexts for Analysis and Ambiguity", *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 54(8): 579–587. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.8.3>
- Munaro, Ana Cristina & Vieira, Alboni Marisa Dudeque Pianovski (2016), "Use of transmedia storytelling for teaching teenagers", *Creative Education* 7(07): 1007–1017. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.77105>
- Norberg, Anna-Maija & Hjalmarsson, Anna (2022), "Budskap bortom raderna – en modersmålslärares stöttning av yngre elevers tolkande läsning av skönlitteratur", *Nordic Journal of Literacy Research* 8(1): 22–43. <https://doi.org/10.23865/njlr.v8.3212>
- Nordenstam, Anna & Johansson, Maritha (2020), "Utmanande läsning: En intervjustudie om litteraturläsning på International Baccalaureat Diploma Programme (IB-programmet) i Sverige", i Maritha Johansson, Bengt-Göran Martinsson & Suzanne Parmenius Swärd (red.), *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning : Bildning, utbildning, fortbildning*. Linköping Universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1460733/FULLTEXT01.pdf>
- Olin-Scheller, Christina (2006), *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstad University Studies. <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:6137/FULLTEXT01>
- Paul, Enni, Hjalmarsson, Anna, Kindenberg, Björn & Norberg, Anna-Maija (2022), "'Sen dess slutade godisar växa där': Tolkande läsning inom modersmålsämnet", *Forskning om undervisning och lärande* 10(1): 31–54.
- Rish, Ryan M. (2014), "Students' transmedia storytelling: Building fantasy fiction storyworlds in videogame design", i Hanna R. Gerber & Sandra Schamroth Abrams (red.), *Bridging literacies with videogames*. Rotterdam: Sense Publishers, s. 29–52.
- Rosenberg, Tiina (2005), *Könet brinner!: Judith Butler. Texter i urval av Tiina Rosenberg*. Stockholm: Natur och kultur.
- Rørbech, Helle & Hetmar, Vibeke (2012), "Positioneringer og forhandlinger i litteraturundervisning", i Synnøve Matre, Dagrun Kibsgaard Sjøhelle &

- Randi Solheim (red.), *Teorier om tekst i möte med skolens lese- och skrivpraktiser*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 214–222.
- Rowse, Jennifer, Lemieux, Amélie, Swartz, Larry, Turcotte, Melissa & Burkitt, Jennifer (2018), “The stuff that heroes are made of: Elastic, Sticky, Messy Literacies in Children’s Transmedial Cultures”, *Language Arts* 96(1): 7–20. <https://doi.org/10.58680/la201829745>
- Sánchez-Caballé, Anna & González-Martínez, Juan (2022), “Transmedia learning: fact or fiction? A systematic review”, *Culture and Education*: 1–32. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2121131>
- Shelley, Mary (1818/2013), *Frankenstein eller den moderne Prometheus*. Lund: Bakhåll.
- Siegel, Marjorie (1995), “More than Words: The Generative Power of Transmediation for Learning”, *Canadian Journal of Education* 20(4): 455–475. <https://doi.org/10.2307/1495082>
- Siegel, Marjorie (2006), “Rereading the signs: Multimodal transformations in the field of literacy education”, *Language Arts* 84(1): 65–77.
- Skolforskningsinstitutet (2019), *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier: systematisk översikt*. <https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2020/06/Fulltext-L%C3%A4sstrategier-pdf-version.pdf>
- Skolinspektionen (2022), *Läsförståelse arbete i grundskolan med särskilt fokus på undervisningen i svenska i årskurs 4–6*. Dnr: 2020:8002.
- Statens medieråd (2021), *Ungar & medier 2021: En statistisk undersökning av ungas medievanor och attityder till medieanvändning*. https://www.statensmedierad.se/download/18.57e3b0a17a75fbf0654916e/1632377641632/Ungar%20och%20medier%202021_anpassad.pdf
- Strandberg, Mats & Jägerfeld, Jenny (2020), *Monster i terapi: skräcklitteraturens ikoner hos psykologen*. Stockholm: Norstedts
- Strømman, Elin (2020), “Bridging intersecting literacy practices in a 6th grade iPad classroom”, *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(3). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2037>
- Suhor, Charles (1984), “Towards a semiotics-based curriculum”, *Journal of Curriculum Studies* 16(3): 247–257. <https://doi.org/10.1080/0022027840160304>
- Svensson, Anette (2022), ”Lager på lager – att möjliggöra och synliggöra kommunikativa, kreativa och narrativa kompetenser”, *Forskning om undervisning och lärande* 10(1): 55–77.
- Svensson, Anette & Haglind, Therese (2020), “Textuniversum och gränsöverskridande lärande: att arbeta med kreativt lärande i gymnasieskolans litteraturundervisning”, i Nikolaj Elf, Tina Høegh, Kristine Kabel, Ellen Krogh, Anke Piekut & Helle Rørbech (red.), *Grænssegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag*. Syddansk Universitetsforlag og Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning, s. 165–183. <https://www.universitypress.dk/images/pdf/9788740833003.pdf>
- Svensson, Anette & Haglind, Therese (2021), “From the Lightest Light to the Darkest Dark: Re-Presenting Ronia, The Robber’s Daughter in the Third-

- Grade Classroom”, *Educare – Vetenskapliga skrifter*: 78–101. <https://doi.org/10.24834/educare.2021.3.4>
- The Reading Tub (2022), “Creative literacy”. <https://thereadingtub.org/literacy/creative-literacy/>
- Vinterek, Monika, Winberg, Mikael, Tegmark, Mats, Alatalo, Tarja & Liberg, Caroline (2022), “The Decrease of School Related Reading in Swedish Compulsory School -Trends Between 2007 and 2017”, *Scandinavian Journal of Educational Research* 66(1): 119–133. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833247>
- Wessbo, Simon (2021), *Fiktions genom två medier: En studie om gymnasieelevers menings-skapande utifrån Hjalmar Söderbergs novell "Pälsen" och dess adaption till film*. Doktorsavhandling. Linköping University Electronic Press. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1527615/FULLTEXT01.pdf>
- Woods, Peter (2001), “Creative Literacy”, i Anna Craft, Bob Jeffrey & Mike Leibling (red), *Creativity in Education*. Continuum, s. 62–79.
- Åkerholm, Katrina & Höglund, Heidi (2022), “Möte med det obestämbara: ungdomars tolkningsförhandlingar med bilderboken Hemma hos Harald Henriksson”, *Acta Didactica Norden* 16(3). <https://doi.org/10.5617/adno.8720>

Walking Wounded

Mediating self-cutting through images and texts

Hans T Sternudd

Introduction

“When I cut myself for the first time I knew [...] this is me!” These words were spoken by Sem,¹ whose images and writings on self-cutting are examined in the study presented in this article. The quote captures the focus of the study: self-cutting can define a person. Self-cutting and other methods of harming oneself can be effective methods for handling affects, like inner turmoil and chaos (see e.g. Babiker and Arnold 1997: 77–80; Brown and Kimball 2013: 201).² These methods have also been understood as ways of communicating these inner experiences (see for example Steggals et al. 2020). The research interest of this study lies in the intersection between these two perspectives on self-cutting. However, here a central aspect is how mediation through images and texts created meaning for Sem.

By considering Sem’s visual and textual accounts of self-cutting and its consequences, this study explores how media can be used by people who harm themselves and how these mediations relate to questions about self-awareness and change. The purpose of “Walking Wounded” is to examine the role of media for a person who needs to explore and make sense of what he is doing. This examination will also give an insight into how Sem came to understand why he started to cut himself and why he continued doing so over the years. There are three operative questions for this study. The first two are as follows: What can the images and texts created by Sem tell us about how he perceived his first self-cutting experience? What can the images and texts created by Sem tell us about how he perceived and his repeated cutting over the subsequent years? The focus is on how mediations done through different media create meaning, not on media as a communicative tool. This gives rise to the third question: is there is a difference between the meaning expressed in Sem’s images and texts that is based on their different media characteristics?

The theoretical bases for the study are that self-cutting is a medium and it is a medium that has performative potential. Both of these premises emphasize the capacity of media to make meaning for us and the world we live in and their capacity to change the foundation for self-recognition and our worldview.

¹ Sem is used here as a pseudonym to ensure that the person behind the study remains anonymous.

² See Mayrhofer (2011: 48–49) for a literature overview of the “functions and meanings of self-injurious behavior.”

This study is a follow-up to my previous intermedial analysis of self-cutting as a medium, “The Logic of Cutting Yourself” (Sternudd 2019). That study showed that initially self-cutting can be hard to make sense of, but mediating it through texts and images can make it become more meaningful for the person involved—especially if this is done while communicating with online peers. In “Walking Wounded,” these outcomes will be presented through a concrete example—the images and texts produced by Sem. Self-cutting is a self-explanatory term, but it is also part of a repertoire that is connected to concepts like self-mutilation, self-induced violence, self-harm, self-injury, and Non-Suicidal Self-injury.³ What these concepts have in common is that the harmful act is understood as not being suicidal. They create a pre-understanding for Sem, but they are not essential for the analysis—its focus is on media and meaning-making.

Media is defined here as something material that links one “thing” to another (Peters 2015: 46), for example a thought that is mediated through words or, in this study, a self-cutting experience that is mediated through images and words. This means that when self-cutting is defined as a medium, it is understood as something that mediates inner experiences or thoughts. When self-cutting appears in social settings it can also become part of a culturally accepted repertoire (see, for example, Adler and Adler 2007). However, this study does not examine the act itself; instead, it analyzes how self-cutting and its consequences are mediated. The study is based on the sociocultural concept of mediation being a way to achieve knowledge of the thing that is being mediated (Säljö 2000: 66–67), for instance, describing something in words makes it become more concrete and thus easier to deal with.

Different media have different characteristics, which means that they convey meaning in different ways, for example images have synchronic qualities—all of the visual elements are present at the same time—whereas a text is sequential in that it moves from one word to another. Accordingly, each has medium-specific possibilities for and limits to conveying meaning, that is, affordances. One example is that words can be ambiguous while images are usually more precise and specific. An example of an ambiguous word (borrowed from Kress 2004) is “family,” which can allude to a wide range of possible social formations, while an image of a family could show a specific constellation, for example a nuclear family. The use of the word *media* in this study does not allude to mass media (Peters 2015: 48), like newspapers, websites or computer games.

³ A wide range of terms for behaviors that include self-induced harm has been suggested over the years: self-mutilation (Menninger 1938; Favazza 1996), self-injury and self-harm, or deliberate self-harm (the differences are discussed in Mayrhofer 2011, 27–29). Non-suicidal self-injury is quite common (American Psychiatric Association 2012), whereas self-inflicted violence (Alderman 1997) is seldom used.

A performative perspective has a focus on the transformational aspect of self-cutting and how repeating the act can maintain the change. Performativity theory focuses on utterances that do something with the world rather than describe or comment on it (Austin 1962), and in this study performativity is extended to another medium—self-cutting. *Thetic performatives* are especially interesting in relation to this study; these are utterances that constitute a “new state of things” (Preite 2012: 49). Butler’s example of the “initiatory performative, ‘It’s a girl!’” (1993: 232) is an illustration of a thetic performative that constitutes a gendered subject. Like all performatives, a thetic performative is successful only if necessary conditions are fulfilled: it needs to be uttered in a particular context, by an accepted person, and under the right circumstances (Austin 1962: 14–15). The initiatory act must often be followed by repetitive performatives to maintain the change (cf. Butler 1990: 33).

This study relates to previous studies that use media as a source for understanding self-harm and studies about how media construct and constitute self-awareness and identification. Numerous studies of texts produced by persons who harm themselves have been produced over the years (see overview in Edmondson et al. 2016). For this study, work that examined textual accounts on internet forums has been an important reference (see, for example, Whitlock et al. 2006; Adler and Adler 2011; Johansson 2010; Sutherland, Breen and Lewis 2013). However, a tendency in these studies to focus only on textual and verbal data in psychological research has been identified and questioned (see, for example, Johnson 2011: 175). As Reavey and others argue, studies that also use visual material can “create a richer picture of the topic” (2011: 5). People’s experiences of emotion have been seen as especially difficult to grasp by using only language (written or verbal) (Reavey and Johnson 2008: 299; Reavey 2011: 5). An example of this is how a visual artist has been used to capture people’s pain experiences in the work of Padfield et al. (2018). Studies on images of self-harm on different internet platforms have been carried out before; see, for example, Seko (2013) on Flickr, Baker and Lewis about photographs on an e-community (2013), and Brown et al. (2020) on Instagram.

Participant-generated visual material is used in PhotoVoice to explore social or psychological experiences (see Frith et al. 2005: 189; Reavey and Johnson, 2008: 300). In research contexts, photographs are often used in photo-elicitation sessions (see Harper 2002 for overview). In relation to self-harm, Edmondson (2013) used photographs produced by the participants as a starting point for photo-elicitation. In my research, I have previously carried out studies on how self-harmers use photographs (Sternudd 2012), but I have also analyzed the visual formal qualities of the photographic documentations created by self-harmers of their activities (Sternudd 2011; 2014), which is an overlooked aspect in previous studies.

Communicative aspects of self-injury have been highlighted in several studies (cf. Strong 2005; Bandalli 2011; Steggals et al. 2020a). Even if the communicative aspects of self-cutting are not a focus for this study, it is possible to see Sem's cutting as self-communication (Babiker and Arnold 1997; Brown et al. 2020; Nock and Prinstein 2004). The socio-cultural perspectives on self-cutting have been emphasized in several studies (see the overview in Mayrhofer 2011: 39–40), who understand the behavior as something that is a contextualized way of expressing mental distress. From a sociological perspective, self-injury internet resources have been studied by scholars like Adler and Adler (2007; 2008; 2011), Johansson (2010; 2011), and Chandler (2014). Mayrhofer concludes that self-injury should be understood not only in medical terms, as individuals' pathologic behavior, but also as a sign in social and cultural settings (2011: 184–185). In a similar way, Steggals et al. argue that self-injury “is a personal act, yet simultaneously a part of a person's relational life and interwoven with the interaction order” (2020: 164). In the analysis of Sem's images and texts, we will see that he fits well into this notion.

Material and Method

The material for this study consists of texts and photographs produced by Sem. I made contact with Sem in 2008 in connection with a study about the production and reception of photographs of self-injury. Participants for the study were recruited from a “self-injurers' Internet community, devoted to receiving and sharing information about [self-injury] and to giving support to self-injurers” (Sternudd 2012: 424). Sem offered me material that he had been producing since he had begun to cut himself. The material consists of four single sheets of paper; copies of seven pages from a notebook; a PDF booklet with the title *Bloody Diary* (see Image 1); and his posts from an online forum for self-injurers. The posts consist of seventy-one single messages produced over seven years, starting with $n=12$ messages in 2001, $n=13$ in 2002, $n=12$ in 2003, $n=8$ in 2004, $n=21$ in 2006, $n=4$ in 2007, and $n=1$ in 2008. The messages were downloaded, with Sem's permission, from the internet forum in 2008. I had further contact with him twice: in 2015, when I was starting to plan for this study, and again in 2019. On both occasions, I obtained his consent to use his material and informed him that he could change his mind and refuse to let me use it at any time.

Ethical review and approval were not required, according to the local legislation and institutional requirements regarding a study involving human participants. However, the study follows ethical considerations that are set out in the relevant Swedish law (2003:460). Ethical considerations are crucial in research relating to sensitive issues like NSSI (e.g., Lloyd-Richardson et al. 2015). The law states that research that involves a method that could have a

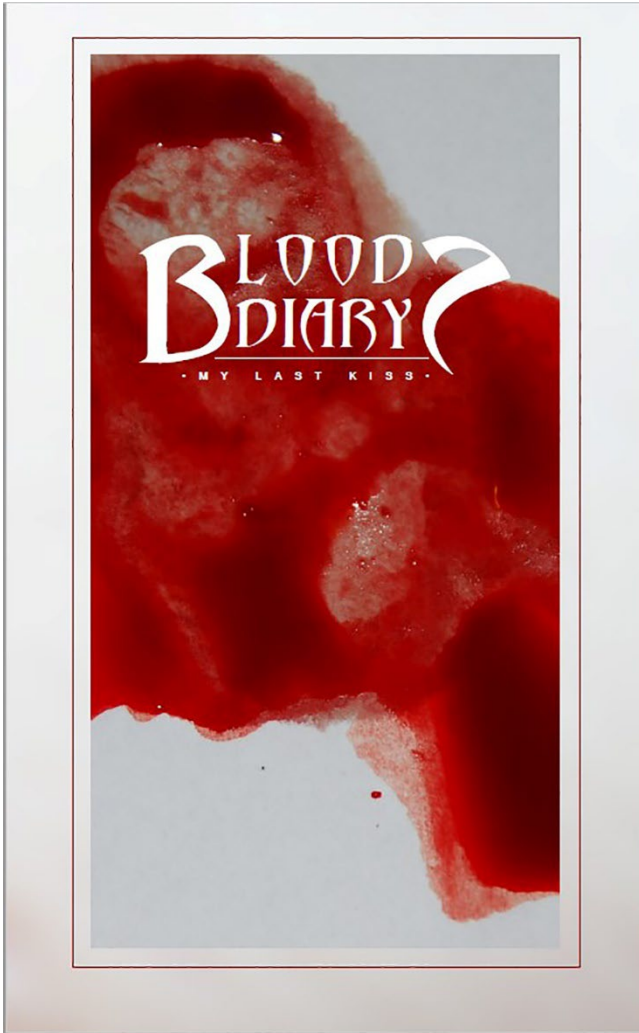


Image 1. Cover of Bloody Diary © Sternudd, printed with permission from the copyright holder.

physical or psychological effect on the person involved or involves an obvious risk for the person must obtain ethical approval. This does not apply to this study. In this case, the material consists of media produced by the sole participant; the study does not involve any analyses of him beyond this media and therefore he is not put at any risk. The contact that I had with Sem concerned factual questions, and the conversation did not involve in-depth questions about sensitive issues. He provided written informed consent regarding participating in the study and the publication of any potentially

identifiable images (including photographs) and data included in this article, the latter achieved by way of a temporary transfer of copyright and immaterial intellectual property rights (Sem by mail 2021). The material has been anonymized and information about Sem has been limited to a need-to-know basis. This has minimized the risk of exposing Sem's identity. Using direct quotes from an internet forum can be problematic because it might be possible to identify someone who made a comment through search engines. However, as the internet community in question was closed down years ago, direct quotes made on its forum are not traceable (not even through search engines like Way Back Machine). Despite this, I have not revealed the name of the community in the article. The design of the study and the measures that have been taken to anonymize the risks of exposure mean that Sem has not been exposed to any "obvious risk" of harm, either physical or psychological (Law 2003:460 2§) in this study and therefore it does not fulfill the prerequisite in the law.

The images and texts were analyzed using a qualitative content method (see, for example, overviews in Rose 2012 and Bryman 2012, and applications in Wilstrand et al. 2007 and in Schneider and Trottier 2011). The first step in the process of analyzing the texts, which was guided by an inductive approach, was counting the frequency of the words used.⁴ The words were then categorized. For instance, words like border, invading, and skinless were categorized under the label "boundary". Next, these categories were sorted into themes; boundary, for instance, was part of the theme "getting something out" through cutting. The fourth stage consisted of constructing concepts that resonated with the categories and themes. In our example, this resulted in the concept "something is hidden on the inside, under the skin." The analysis suggested that the material could be sorted into three groups, called *domains* in the presentation of the result (see section 3.2) The names given to these groups were inspired by a passage in Sem's writings: "cutting has taken me to a wonderful place" (fourth year, August 22). The domains relate to different aspects of self-cutting that stood out in the analyses: Sem's writings about the first time he cut himself, which resulted in calling one domain *the performative act*, and the other two domains capture texts that are about the consequences of the act—*the unstructured domain* and *the new social domain*.

Content analysis was done regarding the representational content of the photographs in the images, that is, what they represent, such as blood and razorblades. The images were also scrutinized regarding both their formal and their representative aspects. The formal analysis focused on elements that was identified as important because they could convey some aspects of how Sem experienced and perceived the situations that are depicted in the images. For example, *balance* and *stability* are present when the object/s is in the middle of the image or when objects of similar size are placed at each side of the

⁴ As is usual in standard textual analysis, so-called stop words were excluded.

image at equal distances from the center. Balance indicates harmony and tranquility, whereas lack of balance relates to disturbance and dynamic activity (cf. Arnheim 1974; Schneider Adams 2018). A horizontal distribution of the visual elements in an image gives it a more stable and calmer character than a vertical one (ibid.). *Flatness* is another formal aspect that is noticed, as, in line with Mulvey (1975) and Pollock (1990), a depiction that does not include representations of depth through perspective makes no opportunity for imagined activity.⁵ A lack of space also decontextualizes the objects in an image, which means that they become more generalizable and therefore possibly relevant for a larger group of viewers. *Isolating* a visual element in an image, for instance through framing, is one way of creating a focus on them, according to Marner (1999). As with de-contextualization, isolation gives an element a more generalized meaning (ibid., 74). In the analysis, the right-hand side of the image is understood to represent the future and the left-hand side the past (Kress and van Leeuwen 1996/2006: 179–185), as in the Latin alphabet.

Result

Sem is a cisgender male who cut himself for the first time when he was around forty. This is quite a late debut, compared to most other people who harm themselves (e.g., Hawton et al. 2002), but he is not unique (cf. Knightsmith Hesmondhalgh 2015; Frithiof 2011). At the time of this study, he was living with his partner and their children. Sem, economically, is middle class; he has a master's degree and is employed as a social worker. In his youth he dreamt of becoming an artist. Through his work he had met young people who harmed themselves through cutting. Sem's fear of being disclosed as a cutter might not only relate to envisaging problems with his family and friends but probably also relates to others' view of whether he could continue to be trusted to work with young people who may be dealing with issues that he himself is suffering from.

His first experience with self-cutting happened just after an incident that threatened the life of one of his children. He explained that the fear caused by this incident made him panic and that this brought up painful childhood memories. One of them was his twin sister's death from anorexia, when they were fifteen years old. He was quite affected by the loss of his sister, but he "buried it" deep inside as he did not want to trouble his parents.

Sem's first language is not English, which affects how he expressed himself on the forum, where the main language was English. I have translated the texts from his notebook myself.

⁵ This follows the logic that a third dimension is required for activities to take place.

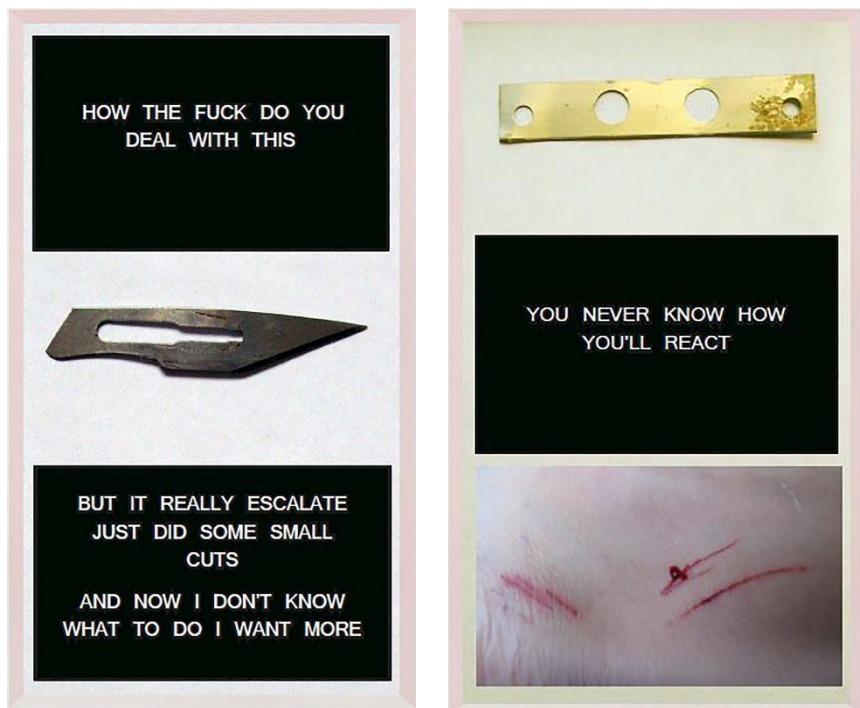


Image 2. *Bloody Diary*, p. 7. Montage made by Sem, based on photographs and forum post from 4 October the first year that he cut himself.

Image 3. *Bloody Diary*, p. 11. Montage made by Sem, based on photographs and forum post from 20 October the first year that he cut himself. © Sternudd, printed with permission from the copyright holder.

Bloody Diary

Bloody Diary includes twenty-seven montages, including fifty-one photographs and twenty-eight text panels. The majority of the photographs ($n=47$) relate to Sem's self-cutting activities.⁶ Blood is the most frequent element ($n=16$) in the photographs, followed by scars and wounds. Tools, like razorblades, are depicted quite frequently ($n=12$). Judging from the details that can be seen in the photographs, it was common to do this activity in bathrooms ($n=8$). Tools for dealing with blood and wounds, like wipes, tourniquets, and Band-Aids, appear in nine photographs. The montages in *Bloody Diary* are divided into three fields, consisting of texts, white sans serif capital letters on a black background, and photographs. Each panel is 115.1 x

⁶ Four photographs depict pins stuck through Sem's skin. They will not be analyzed in this study because doing this is a different self-harming medium. Mayrhofer shows that different self-injuring methods have different function (2011: 121–122).

69.6 mm (4.531 x 2.74 inches), and in total each montage is 115.1 x 211.7 mm (4.53 x 8.33 inches). Sem has explained that his intention was that the proportions of both the panels and the montages should correspond with the proportions of a classic razorblade.

The use of the word diary in the title refers to a genre that relates to secrecy and confessions, and narration and narratives. This narrative aspect is strengthened by the style of the text panels, which are reminiscent of dialogue intertitles in a silent movie that includes texts that explain what is happening in the scenes.⁷ The capital letters could signify shouting (as used in internet lingo). Just like in a diary, the texts and photographs that document the act were produced in one day (even if the montage was made later). Most of the tools and bandages were not photographed during the act but were kept and documented later.

Six montages have been selected as examples to be analyzed; they represent the act from the start to the end. In the analysis, the montages will be analyzed as micro narratives that are read from top to bottom.

Image 2 consists of two text panels and one photograph. A close look shows that the photograph is a background on which the text panels have been placed. This structure is repeated in all of the montages except for those in Image 4. The text on the first panel is formulated as a question that runs across two lines: “HOW THE FUCK DO YOU / DEAL WITH THIS.” Nevertheless, because the second line does not end with a question mark, it can be read as an exhortation. The meaning of the text and its relation to the content of the other panels are not obvious, and this is often the case in the diary. If the text relates to the blade of a scalpel, for example, the word “THIS” in the text panel possibly does not just refer to the depicted blade. It is more likely to be a synecdoche that is referring to the act of cutting yourself. The blade, which is lying on a blue-toned white surface, casting a small shadow on the surface, is out of context, just like the texts are. The point of the blade, which is pointing to the right, can be interpreted as an index for a future that is approaching. The first sentence below the blade confirms that the subject is cutting: “BUT IT REALLY ESCALATE / JUST DID SOME SMALL / CUTS.” It seems as if Sem started to cut himself just to try it out and then he suddenly began doing more and more cutting. “THIS” in the panel above the photograph might refer to an act that he lost control over. This interpretation is confirmed by the following lines: “AND NOW I DON’T KNOW / WHAT TO DO I WANT MORE.” This is an example of how Sem was intrigued by the act from the beginning. The last words indicate that he will continue cutting himself—which is in line with the interpretation of the position of the blade.

⁷ In a study on YouTube videos on self-injury that I did with Anna Johansson, intertitles were used in a similar way (Johansson and Sternudd 2015).

The top panel of **Image 3** depicts a blade from a disposable razor. It is creased and discolored, with something that, in this context, could be dried blood. With its warm yellow color, the blade stands out in contrast to the light blue background. The almost horizontal position of the blade makes the composition stable. The text on the middle panel, “YOU NEVER KNOW HOW / YOU’LL REACT,” could be read as Sem’s comment on his own experience or a warning to others. Both interpretations are probably possible. The text in Image 3 is part of the same thread as the texts in Image 2. The bottom panel consists of a photograph showing some blue-toned skin with two scars on the left lower side that correspond to two fresher scars on the right. The light is soft, which makes the skin look smooth. Image 3 is a narrative that shows cutting before and after, with a middle panel that represents a reflection of the experience of self-cutting. The montage is the fourth in the diary; it is early days for Sem as a cutter, and his texts reveal his uncertainty about what is happening to him. His cuts are still shallow here—the cuts of a more experienced cutter seem to appear in the next montage.

Image 4 consists of two photographs and a text panel in between them. The photograph at the top depicts a classic razorblade lying on a piece of whitish cloth with red stains on it. Behind the object, a gray-greenish surface covered with tiny dark dots is visible. This gives the photograph a three-field structure. In the center of the upper field (the razorblade) a dark red elongated mirror symmetrical shape appears. This shape, which is formed by the cut-out part in the middle of the razorblade, is visually emphasized by the surrounding fields, and the dark red color stands out and contrasts with the rest of the image. Through this formal display, the razorblade is isolated and becomes the center of attention. It is notable that the blade is lying on top of the blood that cutting with it has produced. Even though the razorblade is positioned to the left, which makes the photograph a bit unbalanced, the composition is quite static and is dominated by horizontal, fairly straight lines. A background story, written down in Sem’s notebook, reveals that the cutting took place in a public toilet at an airport (nb p. 4). With this in mind, the cloth becomes a form of protection against the dirty floor, a setup that allows both a hygienic and a symbolic meaning. The photograph at the bottom is an extreme close-up of six bleeding wounds that form more or less straight lines that are angled down toward the bottom right of the image. From all of the lines, the blood creates amorphous organic red forms; their color connects them to the inner field of the razorblade in the photograph at the top. In between these photographs is a text panel. The first two lines say “IT’S NOT BLEEDING ENOUGH / MORE CUTS.” This thought possibly led to more cuts, until he was satisfied with the effect, and then he was “WALKING AWAY WOUNDED.” A bloodstained cloth and a clean, sharp tool are left behind. The association between the photographs and the intertitle suggests that the images should be read in a nonlinear way. The story starts in the middle, with



From left to right:

Image 4. Bloody Diary, p. 57. Montage made by Sem, based on photographs and forum post from 13 February the second year that he cut himself.

Image 5. Bloody Diary, p. 37. Montage made by Sem, based on photographs and forum post from 18 November the first year that he cut himself.

Image 6. Bloody Diary p. 23. Montage made by Sem, based on photographs and forum post from 27 October the first year that he cut himself. © Sternudd, printed with permission from the copyright holder.

the evaluation of the cuts and the solution, and then moves down to the bottom photograph, with the bleeding wounds, and ends with the blade put down in the photograph at the top. Like the walking wounded who emerge from a battlefield, Sem is leaving his own battle. From the notebook, we know that Sem left the toilet and got on a flight.

Image 5 consists of three photographs; those at the top and the bottom both depict close-up photographs of a body part with scars and bleeding wounds. They seem to have been photographed in a sequence on the same occasion. The drop of blood that is bulging out of the wound in the top photograph has trickled its way along the skin by the time the photograph at the bottom was taken. The pale skin emerging from complete darkness is reminiscent of chiaroscuro, a technique popular in seventeenth century art, which often aimed to induce intense feelings. The dark red, nearly black, color of the blood and the blurriness of the photographs emphasize this conception. A faint light is reflected in the drops of blood in both photographs, and, with the brighter parts of the skin, these create contrasts in the photographs. With its dark, gloomy, and quite indistinct character, this triptych differs from the previous ones in the series. The upper and lower panels are lying on top of a third photograph, which depicts a folded and bloodstained disposable wipe against a blue-gray background. The way in which the wipe is folded makes the blood and shadows create the form of a cross. As in Image 4, the photographs in Image 5 are constructed to form a nonlinear narrative, which begins with the photograph at the top, jumps down to the bottom photograph, and then ends with the background photograph. The blood on the wipe seems to come from the blood in the photographs that are lying on top of the middle one. In this conception, the end represents the aftermath: cleaning up after the activity has taken place but also a cross, a symbolic representation of death and sacrifice.

The montage in **Image 6** consists of one text panel and a photo that is placed on another photograph so that it slightly overlaps it. The first panel displays the following text: “AND YOU DON’T HAVE TO / TELL ME THE PROBLEMS / THIS WILL GIVE ME.” This text is part of a forum conversation in which Sem states that he is not taking the consequences of cutting lightly (forum post first year, October 27). This montage is based on material that was produced soon after his first experience with self-cutting. The text may therefore also indicate that Sem was not familiar with the culture on the forum. On the forum, written texts about the experiences of self-injury were seen as unproblematic, as long as they were not too “graphic” and thus understood as triggering. Sem had probably not calibrated his posts to fit the discourse on the forum yet.

Below the text panel, there is a photograph of a roughly triangular brown shape, reminding of a Rorschach inkblot, on a light-yellow background. A closer look reveals that the yellow background is possibly a Post-it note. The

bottom photograph depicts something that looks like an ankle, with fifteen more or less vertical cuts and two plasters lying upside down, possibly having been removed from the wounds. Bloodstains are visible on the plasters. The composition is quite unbalanced: the plasters are at an oblique angle to the scars, the cuts on the skin in the bottom photograph look haphazard, and there is a blurred blob of blood to the far right. The photographs are also a bit unclear and have a low contrast. Set against this are the highly contrasting black background with white text and the bright-yellow paper of the Post-it note. These could be interpreted as meaning that the text is a reminder (like text on a Post-it note) that the activities that are being executed by Sem are problematic and will get him into trouble. As a narrative, the content of the text is illustrated by the photographs, which depict the immediate and real problems with self-cutting—it creates wounds that need to be taken care of.

Bloody Diary, discussion

The most striking feature of the montages is that they are indices of activities. This aspect is most prominent in the photographs of Sem's wounds and scars. A photograph as a medium has a specific quality that it is important to consider here: it is an index of the things it depicts (Kress and van Leeuwen 2006: 155; Sonesson 1989) and therefore often understood as proof of what has happened. However, photographs do not explain what has happened—they just show what is in front of the camera. For Sem, the photographs are important because they are indices of an act that gives him a fixed point. He writes that the “wound[s] and scars [are] nearly all I feel sure about, all that's real for me” (first year, September 9). He states that even if it is possible to relativize or diminish everything he has done in his life, it is not possible to question the cutting (first year, December 9).

During the period that Sem was cutting, he constantly took photographs of his cuts; it became part of his routine. This documenting seems to have been quite obsessive. He has over two thousand photographs in his archive (conversation with Sem 2019), which includes snapshots of nearly all of his self-cutting. Through these photographs, he has evidence that the cutting really happened. They show what he is capable of and that he has done something undisputable. In a previous study on self-injurers' use of photographic documentation, notions of evidence were important factors—especially when fading scars triggered more self-cutting (Sternudd 2012). It is also tempting to see the indexical feature of photographs as a way of fighting against feelings of emptiness—photographs give Sem proof that he is real.

In some religious contexts, relics, whose meaning rests on indices, are powerful objects that are based on the notion that a holy person has touched them or that they are part of their bodies. In *Bloody Diary*, the tools and bandages in the photographs are reminiscent of relics. These objects are decontextualized by being photographed against a neutral background. The

relics get their meaning through the context; the photographs of the act and the text get theirs in the montage. As the texts were produced on the same day that the act took place, the texts also become a kind of indices. However, the texts do not function as captions that explain the content of the photographs. Instead, they are detached from the context, just like the depictions of the tools.

As representations of self-cutting, the montages are vague and puzzling. This impression is strengthened by the often tranquil composition in the montages. In contrast to the dramatic and violent content, the often soft light, low contrast, and stable composition give the images a calm and harmonic atmosphere. One example of this is where light comes from above (e.g., Image 2) and therefore depicts the objects without shadows—as floating in the air, separated from any context. A sense of emptiness and meaninglessness follows this detachment. The structure of the montages with three panels suggests that they could be read like a vertical comic strip. If so, how do they narrate the act? The analysis shows that Sem’s montages do not follow the order of the activity—before and after the cut. Instead they often break this causality by changing the order of the panels, as in Image 4. He often creates a circular montage, with a panel that refers to other panels in the image—the meaning stays inside the montage, so to speak. The detached character and illogical order of the montages gives them a sense of estrangement, an effect that has often been used in fine art since the 18th century.⁸

Forum posts and other writings

“Shit, I really do this!” (first year, October 4) was the first forum post that Sem published. He wrote it on a discussion thread entitled “The I’m having An Urge Thread. *SI*.”⁹ In this thread, members talked about how they craved harming themselves. In context, “this” refers to injuring yourself. Judging from the wording and the exclamation mark, Sem was quite affected by the act. It seems to have been a moment of panic and astonishment, and something that was hard to handle.

In the next section, the presentation of the results from the analysis of Sem’s texts is structured like a walk through different domains that appeared through the performative act. The presentation begins with *the performative act*, an act that “opens” two other domains: the unstructured and the *new social domains*, roughly referring to chaos and order respectively. In these domains, different “rooms” are located. They represent the themes and concepts derived from the analysis. Even though the analysis forms a linear

⁸ Cf. Kant’s concept of disinterested judgment in relation to aesthetics and art. Sternudd (2011) discusses the formal similarities and fine art (as defined in Kress and van Leeuwen 2006).

⁹ On the forum, *SI* indicated a trigger warning, in this case Self-Injury. *SU* was used to warn for content related to suicide and so forth.

narrative, it is important to have in mind that for Sem the notions and experiences of the rooms often occurred simultaneously.

The performative act

Two events in Sem's personal history became central to his understanding of what made him cut himself for the first time. Both of these events relate to emptiness, which is a reoccurring theme in his texts. In Sem's history, *emptiness* is connected to being left and losing important others. Key episodes for him are the death of his sister and being left alone at a hospital when he was a small child.

I've been thinking that it all started with the death of my sister – it could explain my death anxiety and my self-destructive behaviour. But now I start to think that it all started long before that, when I was left at hospital as an infant (at that time parent[s] didn't stay with their children). (Third year, April 18)

These events seem to have created a sense of emptiness, which he has carried with him over the years. This conclusion is strengthened by his experience of having a sense of losing his parents (again) while they were grieving for their daughter. The tragic event involving his sister becomes part of the themes that can be described as *being left alone* and being *unable to control* the situation. *Being helpless* becomes, through this event, related to emptiness. With this in mind, it is logical that Sem needed a way to cope with his feelings when he thought he might lose his own child.

Why he chooses self-cutting as a coping method probably has to do with becoming familiar with the method through his work. However, other explanations also appear in his writing: the character of the method puts the body at the center of the act—something that is also the case with anorexia nervosa, which his sister suffered from. Sem sometimes explains his cutting as a way of remembering her and keeping her alive: “she's not really dead as long as someone remembers her” (second year, November 4). Self-cutting, then, relates to his sister and maybe to sharing her pain. Sem's understanding of his cutting as rooted in his childhood fits with the concept that mental distress is established during a person's childhood. In line with this, Sem sometimes expresses frustration at how his sister's death controls his life (nb p. 6).

Sem seems to understand his self-cutting as something existential. In a fragmented passage from his notebook, he writes about an inner void and an emptiness. However, an existing “core” inside him conquers the darkness (single sheet #1). On the other hand, he sometimes expresses a death wish by denying his body “life-sustaining” means such as food and sleep (single sheet #4). It seems as if Sem, through his writings, tries to understand himself and why he cuts himself. His texts are characterized by an exploratory attitude; he fumbles around, suggesting different explanations that frame his activities in

different, sometimes contradicting, statements. As in the montages, his writings explore the act and the experience that comes out of it.

Sem frequently addresses different aspects of feelings and emotions in his texts, as well as his ambiguous relationship with them. In his notebook, he writes about the experience of cutting himself in a way that involves emotions and physical reactions. He writes about a “rush” that is released through the cutting and how his body is “starting to shake” (nb p. 4) after the cut. In a forum post, he writes that he is not cutting to experience the pain (in the meaning of a nociceptive sensation). For Sem, the sight of his blood is more important, and he also likes “the tickling feeling when it runs down [his] arm” (fifth year, June 19). Even if the sensations involved in self-cutting are not always described with such lightness, in general his self-cutting generates feelings that are manageable. For Sem, seeing blood temporarily removes his anxiety and similar emotions and feelings. On a conceptual level, he often uses the so-called humoral and mechanical understandings of feelings (cf. Sternudd 2014: 16). Like the steam in a steam engine, feelings that are not expressed create power that is captured and remains trapped under an armor of strength. Through self-cutting, these feelings are released, but in a controlled way. However, Sem’s relations to feelings are ambiguous. He writes about how good it feels afterwards, when he is relieved “from all bad emotions” (second year, November 25), but he also asks whether he uses it as “a strategy to avoid dealing with the true hard feelings?” (fourth year, November 7). Notably, the idea that self-cutting is done to deal with intense feelings does not differentiate between negative or positive feelings. Sem writes that maybe he has problems with *intense* feelings (third year, November 30). In these texts, he appears to use cutting as a way of *escaping* intense experiences, no matter what they stand for. Even though the intensity of feelings is problematic for Sem, he is also scared when he is not feeling anything (third year, November 4).

As in the previous section, we can see that Sem’s statements give diverse impressions. He describes that having strong feelings is a problem to the extent that experiencing a traumatic situation led to his first cut. After that, self-cutting became a way of coping with these feelings; on the other hand, he also states that feeling something is better than feeling nothing. The statement that cutting “makes me cry and feel, [it] releases tensions and emotions” (fifth year, November 7) relates to the metaphor that is quite commonly used by self-injurers on the internet: my blood is my tears (cf. Sternudd 2014, 18). This is an example of how Sem is probably influenced by how others express themselves on the forum.

The act. As we have seen in the *Bloody Diary*, in his writings Sem describes over and over again how he cut himself. He often returns to the sight of blood and how it feels to see blood: “I get excited when I see the dark red blood coming out” (nb p. 4). The visual impact is important for him. Looking at the

words and the themes he uses in his texts conveys something about what the act entails and how Sem experiences it. He seldom confirms where the act takes place, but from the montages, we know that he sometimes cuts himself in bathrooms (on bathrooms and self-cutting, Sternudd 2014, 24–26). Different types of blades are mentioned, but other tools like needles and pins also appear in his texts. The word cut and various forms of it are by far the most common words in Sem's texts. Apart from cut, the words blood, control, and feeling are most common. The results of the act are referred to as wounds or damage. Descriptions of the aftermath of the act include words relating to taking care of the wounds, for example with disinfectant and Band-Aids.

One month after his first cut, Sem writes in the notebook about his fears concerning cutting himself with a razorblade as it can result in cuts that are unintentionally too deep and dangerous: "I'm afraid of the razorblade—it cuts so smoothly through the skin" (nb p. 2). However, he has mixed feelings toward the tool. In one section, Sem describes the act of cutting as a "romance" with the razorblade: "it's so precise, so smooth—quickly making so much damage, so easily. [First] you see nothing and then the drops of blood [...] it's really so frighteningly beautiful" (ibid.). In this quote, his mixed feelings about the act appear, but again the visual impact of cutting seems tempting.

In a forum thread, Sem writes: "I can get very emotional when I see the wound open, maybe it's because I get a glimpse of something that's really me, on the inside" (fourth year, February 17). In this quote, the importance of releasing something from inside himself appears again. From his texts, it is also clear that the visual impression of the physical inside is important. Seeing the blood caused by cutting seems to reassure Sem that inside his body there is not just a void. Blood becomes, then, a symbolic sign that an inside exists and indexical proof that there really is something there. We can also see that the theme of emptiness reoccurs here.

The visual impact of cutting dominates Sem's experience of it. He often writes that he likes to see the blood flowing, but when he loses control over the act it can be quite frightening. On one occasion, he describes the aftermath of self-cutting looking the same as after a "car accident" (second year, November 25). Nevertheless, the sight of blood and wounds is usually quite pleasing and essential to him. However, as the following quote, written after he had cut himself again after a break, shows, several sensory modes are involved in self-cutting: "it all comes back to me/the smell/the intensesness [...] a new blade/old blood/and the smell" (sixth year, January 12). The quote is also interesting as it indicates that it is important to consider self-cutting as a total experience, which can involve all of a person's senses.

Shaping and transforming. Performative and transformative aspects of the act of self-cutting are identified in Sem's texts by words related to notions like change and shifts, reconfiguration, and formation. These examples of

words related to a thetic performative are expressed in writings that compare the first time with “coming home” (fifth year, November 7). However, the act also changes, or, as Sem puts it, reconfigures him in a physical, concrete way. Sem writes that, apart from obvious marks on his skin, cutting also “reconfigures [his] body” (fifth year, September 11). The scars change his “way of moving and [his] body posture” (*ibid.*). The constant need to hide the scars gives him a special awareness of his body, and in relation to the gaze of others he needs to “constantly think about what body parts [that] can be visible” (p. 49). Even though the scars fade over time, Sem has to live with some of them forever. Thus, the performative change that is caused to his body through the scars is permanent. Sem also relates cutting to making the body more real for him. For instance, when he describes the day after he has cut himself, he states that it feels “as [if] the skin is thinner”, that he is “feeling more sensitive, skinless, and vulnerable but also present” (fifth year, October 9).

Cutting can also create something that Sem calls a place: “The last time cutting has taken me to a wonderful place, a place without worries and emotion, being totally blank and empty for a while. Like being dead, that I fear so much—but now I’m in control” (fourth year August 22). It is a good place where he can control things he fears, like death. It is also place where he finds his sister (nb p. 4). In a passage in which Sem explains how he prepares himself for cutting, he says that he needs to “get over the threshold” (fourth year, January 19) to get to the other side—from a “brand new frightening world” (*ibid.*) to something real. It is notable that although self-cutting is usually regarded as destructive, in these statements it becomes a creative force. It creates a sensitive body: “It make me as something that is real, it defines me. It makes me cry and feel, releases tensions and emotions” (fifth year, November 7).

The unstructured domain

Sem’s first text in his notebook begins with the word “invaded”; on the following line the word “porous” is used, and the section ends with the comment that “keeping the borders” is important as “inside there is nothing” (single sheet #1). His later writing suggests that he has a fear of being invaded by others and that he needs protection. During this early period of self-cutting, Sem felt as if he was trapped by relations that limited his bodily independence; “in a relation your body isn’t only yours anymore” (first year, October 25). In this perspective, self-cutting could be a way of reclaiming his body.

Many of Sem’s writings seem to allude to protests. He is often a bit edgy, stating that “my cutting does not harm anyone else—I can do whatever I like with my body, it is mine.” He exclaims “NO” several times, for instance when he gives an answer in a fake interview he conducts with himself, he says: “When I talk about resistance, I stress the active NO that cutting is for me.

[Cutting] is something active and in a way also an aggressive act” (nb p. 5). His uses of the words *active* and *aggressive* could reflect a reaction to the notion that self-cutting is often linked to the idea of victims. Instead, self-cutting, to him, is a strong statement meaning “I draw a line” (first year, December 12). In my previous work, I have developed the notion that cutting can be seen as drawing a contour around the body (Sternudd 2011: 86–88). Just like in a drawing in which a contour made by a pencil defines a shape and lifts it up from the background, Sem is cutting himself out of (or into) the world. In his texts he frequently uses words that connect the skin to a border; a border that needs to be protected and that is also a place for reclaiming the body. Without the skin, the body becomes vulnerable, but at the same time, cutting is described as a type of protection, which is a contra- intuitive concept as cutting yourself literary means that your bodily border is opened.

Deviancy. On several occasions, Sem relates his self-cutting to drugs.

For me cutting is both handling emotions and also something that is something like a drug, I can actually long for the “good” extreme feeling (like falling down down for ever in a dream—a feeling beyond description with words). (Second year November 25)

On other occasions, he compares the self-cutting experiences with a kick (third year, March 3). Sem uses terms that often relate to drug addiction; he writes about the urges he has to cut and when he cannot resist his cravings, he calls it a relapse. In Sem’s descriptions of himself, an addictive body appears, a body that is shaped through repeated cutting and that yearns for its “drug”—and like an addict, it seems harder and harder for him to stop cutting. By describing self-cutting as an addiction, he positions the act as socially unaccepted and himself as deviant. It should be said that Sem’s statements could be influenced by the conversations in his internet community, where comparing self-cutting to drug abuse was quite common.

A dominating theme is that self-cutting excludes Sem from a “normal” social context. In Sem’s writings there is a tendency to argue against common notions of self-cutting as something negative, for instance in the provocative statement mentioned earlier that claimed that self-cutting is something enjoyable and that argues against the victimization of self-cutters. Being strange or different can be related to notions of deviancy and social exclusion, especially as cutting yourself is not generally accepted in society. In this logic, becoming strange is not entirely negative—it has some benefits, such as understanding something that others do not. To make yourself special, you need to constitute something outside—outside of ignorance—with people who do not understand. This follows a logic that says that those who exist outside the world of self-cutting cannot fully understand, because they are unable to see beyond the wounds and scars and the notion that someone can

deliberately hurt themselves. It follows from this that Sem becomes constantly fearful that his cutting will be revealed by his nearest and dearest (nb p. 4). His family is not the only thing at stake; his job and social position are also threatened.

Romanticism. In his writings, Sem often uses wordings that relate to vulnerability, sometimes describing himself as someone who is walking wounded. This relates to actual situations, where he literally walks around among people with fresh and sometimes still-bleeding cuts, but it also relates to victims of war (see Farlex Dictionary of Idioms 2015). The trope can constitute a self-cutter as someone who fights a battle with their feelings and gets hurt by the act. They are somebody who has survived and who has scars; they walk around in solitude with no one to comfort them. Sem often uses such romantic notions and vocabulary. His texts often allude to the notion of the sublime, where fear and beauty become two sides of the same coin. Sublimity is also present when he tries to address the experience of self-cutting by using words like intense and flow, and he relates the state he reaches to death and annihilation.¹⁰

Sem often highlights the control aspects of cutting and that it is not connected to suicide. Nevertheless, it is important that he also notes the potential danger of self-cutting:

Immediately I felt that this was bad, it hurt like hell and it was deeper than I use[d] to cut (usually it has been quite superficial cuts). And I panicked [...] Thought now I blow it, this time it is over the line [...] No good feeling after SI this time, only panic and I ran around dripping and pouring blood all over the place. [...] I flipped out, got severe anxiety attacks that stayed with me the rest of the night. (Second year, November 25)

In this quote, Sem acknowledges the destructive aspects of self-cutting and what happens when it gets out of hand. However, like a Romantic artist, he is balancing on a dangerous edge, an edge that seems both frightening and tempting for him. In other texts this romantic trait appears in descriptions like being out of control, having a sense of emptiness, and being in the moment.

Death is, for Sem, the ultimate loss of control, but losing control also relates to his aging body—with a blade in his hand, he can take control over death and aging. Just like his attitude toward control, Sem seems to vacillate between having uncomfortable feelings that he has nothing inside him and trying to archive emptiness. Chaos and emptiness trigger self-cutting, but it is also a desirable place to be. It is a state that seems to be connected to a wish to be in the moment; as he says, being empty can be great if it is self-induced—all feelings are gone and you just exist. It is a state of being callous, being insensible.

¹⁰ On the sublime, see Lyotard (1991).

However, there is also a component of self-contempt in the Romantic position. Sem sometimes relates it to notions of being pathetic and weak (third year, January 14). When he states that he is someone who deserves to be cut, he contradicts the notion of self-cutting as an act creating a good place. Instead, he seems to be punishing himself because he thinks he is worthless, using words related to self-blaming and self-loathing.

The new social domain

The new social domain differs from the previous domains as it is characterized by control, not by chaos. Like the unstructured domain, its origin is the first performative act, but it is constituted to a higher degree by the repetition of the act. In this section we address Sem's writings that refer to social aspects of the act, like rules and rituals. He says that he needs "a principle to rule my actions, to tell me what's right and wrong" (fourth year, February 17). One way to achieve this is for his self-cutting to become more like a habit or ritual than a single experience. We have seen earlier that the use of a drug, as a deviant habit, became connected to cutting. However, drinking also became part of the ritual (fifth year, September 17). He also writes that self-cutting that is "done regularly [with the] same routine" (fifth year, February 27) has possibly become a habit. After five years, self-cutting has changed from something exceptional to something that Sem describes as a trivial habit: "Got up at six, the cut started to bleed again during morning washing, went to work" (fifth year, June 10). A reference to machines and robots emphasizes the detached view of cutting. Sem writes about how his cutting has become something that he does automatically but that it is not necessarily safer: he says that he "went for the blade like a robot and did a worse cut than I've done since one year ago" (third year, November 5).

Sem sometimes puts the act in a religious context. In an early text from his notebook, he uses expressions that refer to the passion of Christ—"to be reconciled with the cross/wordlessness/death" (nb 6)—and five years later he writes: "I don't want the flow to stop/let it bleed, let it bleed/my cross/and the tears" (fifth year, December 9). In line with this symbolic conceptualization of the blood that is released by a cut, a communicative aspect of the act is articulated. In a fake interview with himself, Sem relates the act to communication:

Q: Do I use [self-cutting] as a means to express my feelings in a physical way?

A: I see my cutting [...] as a symbolic way of expressing something that I do not know what it is. (nb p. 5)

Sem's answer reveals an interesting notion—the need to communicate something that is impossible to understand and express.¹¹ Another remark that is important in relation to this is that it seems as if self-cutting is significant as a medium in itself: that the powerful expression it articulates is more important than the content of the expression.

Belonging. We can see how Sem's notion of cutting changes over time; some of the tension associated with it lessens, possibly through the repetition of the act. The cutting becomes something unintentional, automatized. But it is relevant that he writes on a forum whose members are all familiar with the act and its consequences, so his writing there is part of his socialization into the community. His normalization of cutting himself and minimizing the consequences (of the act) might make the affective aspects seem less important. However, this strengthens his constitution as a self-cutter. Many of his statements that are connected to the deviancy of the act are the same as the ones that make a person who cuts him/herself part of a group: “as a cutter you're definitely part of the gang, you're one who cuts, this [gang] can be lame, pathetic, and immature but if you cut [...] then you are a person who cuts” (nb p. 2). Five years after he started cutting, Sem states that it is “what I do, and it's the only real identity I have left – my fixed point” (fifth year, October 15). In this respect, Sem differs from other people who cut themselves. For him, self-cutting has turned into a way of becoming someone. The act in itself has the potential to define someone, which makes the act performative on a social level too.

Through his ongoing cutting and his participation in the activities of the online community, Sem became part of a social context. He became a member of this community because he needed a safe place in which to communicate the way he felt about his cutting and he needed to understand the meaning of it. Even though he understands the act as reflecting an incapacity to express himself, he thoroughly explored the act and thus attracted others' interest in him through his self-cutting. The internet community became important for him as a nonjudgmental group, with members that had personal experience of self-injury. This was important to Sem: to be accepted, you had to be someone with personal experience of deliberately harming yourself. But even though the community was supportive, this did not mean that self-injury was understood as something good or acceptable. Sem struggled quite a lot at the beginning to fit into the social norms of the community, but being part of the community meant being included, and he could find people that he could easily identify with there.

¹¹ See Tomkins' concept of affective experiences of a newborn child, who without a language can only express their experience through an unarticulated scream (Tomkins 1995, 54).

Control. Sem describes cutting as something that gives a point a view, a perspective that is exclusive. Control is, as discussed above, one of the most frequently used words in Sem's texts. It can relate to things that control his life, such as the memory of his sister or his partner's influence, or to how cutting is a way of taking control of an emotional pain—if he controlled the pain, he “controlle[d] death” (nb p. 6). This importance placed on being in control spills over to being in control of the act of cutting—an act that should be planned and prepared for, and executed with medical equipment. Sem describes himself as a responsible cutter who plans well and keeps his cutting within limits, that is, he is not suicidal. He stresses the difference between intentional cuts and accidental ones. Being in control equals exposing the body to harmful acts. Self-cutting is a creative and repetitive performative act that results in the forming of a new social body.

The importance of control relates to different notions. Sem is in need of a fixed point and self-cutting gives him a structure. Cutting becomes a way of handling a new situation and it releases inner feelings. It also reveals something and gives some meaning to the world. In his notebook, Sem tries to make sense of the cutting and wonders if it is a way of fooling himself with feelings that are controllable. He sees cutting as an act that can move someone from being broken to being healed (nb p. 3).

Discussion

In the introduction, three questions were posed. First question What can the images and texts created by Sem tell us about how he perceived his first self-cutting experience? The results show that even from the beginning, he seemed puzzled by what he had done. In the montages from *Bloody Diary*, this uncertainty is quite conspicuous; the photographs and text panels are placed side by side but the connections between them are often unclear. In his notebook and forum posts, some aspects of his texts are prominent—Sem understood that something important had happened, something that could result in a dramatic shift in his life. But at the same time, he was very confused and needed help, which is why the discussion with his peers became so important for him. From the first cut, he understood that those around him who had no experience of self-cutting would not understand, so he turned to the internet community for help and support to sort himself out. In this respect, Sem is representative of many self-cutters and self-harmers who searched for help and support from peers on the internet during the first decade of the new millennium.¹²

¹² These years were the heydays for the self-help communities described exhaustively in the work of Adler and Adler (2007; 2008; 2011). These communities seem to have been replaced by other internet resources during the last decade. On the decline of self-injury forums, see Adler and Adler 2011: 49–50.

The second question read: What can the images and texts created by Sem tell us about how he perceived and his repeated cutting over the subsequent years? Being someone who cuts himself seems to have given Sem a fixed position. He refers to this as a “real identity” or a “core.” Conceptually, these words follow a notion about the difference between people’s interior existence and their exterior existence—the superficial outside in contrast to the real inside. However, judging from his texts, it was not until Sem understood himself as a full member of the community that he took on the identity of someone who cut himself. This phenomenon, transforming an activity into an identity, is not unique to Sem. For instance, in research by Adler and Adler (2008: 41), an informant describes how the “habit” of doing “it” [harming herself] becomes a self-abuser identity (see also Johansson 2011). Sem’s identity as a cutter seemed to have been established first when self-cutting had become a habit. This stresses the importance of repetition as a performative ground—even if the performative force is present during the first act, it needs repeating to establish the change (Butler 1993: 33). Sem uses the metaphor “walking wounded” to describe how he sees himself after cutting, a trope that makes an analogical comparison between the self-cutting and injured soldiers who walk around during a battle. It also refers to a solidarity among those who have experienced the same battle: “many of the walking wounded helped with the more seriously injured cases” (Farlex Dictionary of Idioms 2015). The communication that took place on the forum could be seen as a way of getting help, but it could also be viewed as a method of helping others in the same situation—those who are fighting on the same battlefield.

Sem often uses formulations that animate or transform objects and activities. For instance, the act of cutting can be referred to as a place where emotions are released and concretized. One way of understanding this is to consider that when Sem cuts, his focus on the act becomes so intense that he shuts out the world around him: “I’ve noticed that after I’ve cut all of my focus, my attention is directed towards it” (fourth year, November 7). This dissociation experience can last for quite a long time. However, cutting is not just transformed into a physical entity; Sem also describes self-cutting as someone who comes to visit, as a friend. He writes, “When he’s done his job I have to deal with the consequences and [that] sucks (but it’s nice to have a friend)” (fourth year, January 19). It appears as if Sem, by describing self-cutting as the property of someone/-thing else he removed his own response for cutting himself.

In his writing, Sem uses an approach to cutting that relates not only to Romanticism but also to certain alternative cultures. For instance, by choosing to photograph a razorblade for *Bloody Diary* he connects the diary to the emblematic status the razorblade has had over the years in alternative cultures like punk, goth, black metal, and emo. A razorblade is the prototypical tool of self-cutting, and even if overviews of photographs of self-cutting show that

other tools are used, the classic razorblade has become almost a fetishized object. Connecting goth and other alternative cultures with self-harm is quite common in the literature (see, for example Rutledge, Rimer and Scott 2008). Sem's writings also fit into a Christian tradition of wounds that heal, and the possibility that through cutting, death can be defeated—cutting makes the emptiness inside bearable. We can assume that the activity and a cultural recognition of it as a culture with Romantic features influenced and inspired Sem. Even if there were other reasons why he chose to cut himself, such as the physical/bodily character of the act, he was also intrigued by the style of the act.

The last research question concerned whether there is a difference between the meaning expressed in Sem's images and texts that is based on their different media characteristics. The results indicate that the photographs in the montages, through their ability to be indices, proved that he cut himself. As his self-cutting became an important way of defining himself, because it was undisputable, these media products also became important, even more so since most scars fade over time (cf. Sternudd 2011). It is possible that the religious aspect of relics influenced the creation of the montages. Sem's photographs also fit well with the visual accounts of self-cutting that are uploaded to online platforms. They also correspond well with the results from my previous studies. Like many photographs of self-injury, they are close-ups that document cuts or scars on an arm or a leg, and they reveal little information about the context (Sternudd 2011; 2014). Just like for many self-injurers in my studies, Sem's documentation of his injuries became an obsession over the years, as if every moment that he was carrying them out was important. What makes the photographs in Sem's *Bloody Diary* special is their relation to his textual comments on the internet forum. The analysis showed that the images' formal and representational qualities are reminiscent of fine art. The combination of photographs and texts in the montages decontextualized them and the record of Sem's self-cutting experience became quite vague. This ambiguity is deepened through the nonlinear narrative in the images that creates a sense of circularity: the panels seem to refer to each other in a way that is reminiscent of a feedback loop. This movement connects with how Sem captures the experience in words, using words like emptiness and void. However, Sem might have found this static configuration unsatisfying—his last montage relating to cutting is in June in the second year, and after that, there is only text.

Even though Sem argues that the experience of cutting oneself is impossible to describe in words, he does in fact keep describing it in various ways. The notion that self-harm is a way of expressing something inexpressible is quite common in the literature and in the relevant research; see, for example, Bandalli (2011: 51), who writes that self-harm expresses and communicates "inexpressible emotions and issues." In a review of young people's experiences of self-harm, Lindgren et al. (2021) develop this

common communicative aspect, defining it as “speaking without words” (7). Steggals et al. conclude that when the normal language it is not working, it is replaced by self-injury an “alternative semiotics of communicative body” (2020a: 167). Sem tries to answer the what, why, and how questions by using different words that could establish a coherent logic that explains what he was doing to himself. Nevertheless, his statements are often contradictory. For example, he says that he feels as though he is being invaded, but to defend himself he opens up his skin by purposely cutting it. Sem’s thoughts are often all over the place. Just like for many of Sem’s peers (cf. Lindgren et al. 2021: 3), control is a concept that is at the center of his articulation of his cutting—no matter which domain they appear in.

Sem’s writings about his experience have at least two purposes. They are a communicative practice that addresses his peers and himself and are also self-reflective acts in which he tries to put his experiences into words and, through this, to understand them. Writing to his peers on a community forum was also a way of being “seen” by others and thus confirmed as someone who belongs to the community and who is recognized as a legitimate member of that group (cf. Johansson 2011).

Different media based on written texts are used by Sem to explore and come to terms with his self-cutting. The texts in the montages stand out as snapshots that capture a moment, but there is no context. In contrast to these, the writings in the notebook and on the internet forum are media that made an introspective and interpersonal exploration of the act possible. A clear example of the former is the fake interview he had with himself; the question-and-answer format of the genre forced him to describe his experience in words. The discussion with his peers and how they described their experiences gave Sem’s self-cutting a context. When Sem describes the act of cutting, he does not state that he is frightened of the possible dangers involved in the act. When he does express any concern about his wounds, it relates to how they may expose what he has done, although this fear of exposure to some degree involves the possibility that his cutting could hurt significant others emotionally (cf. Moyer and Nelson, 2007; Tillman, Prazak and Obert 2018). However, Sem does not seem ashamed (as described by Lesniak 2010; McAndrew and Warne, 2014; Tan et al., 2019); instead he often uses expressions that allude to pride and bravery.

Self-cutting as a medium has some striking features for Sem. Seeing blood triggers him; it represents an inner state and is also a powerful aesthetic visual element. It is beautiful and frightening at the same time, and also comforting and possible lethal. Self-cutting is a strategy that can be understood as a way of comprehending something through the body—a medium that makes the practitioner special. It mediates inner experiences and painful memories from Sem’s history. Through this mediation, these inner entities get a visual form, a material aspect (the body), and a nociceptive or tactile experience. Through a mediation to a social meaning, the self-cutting is connected with others and

given (sub)cultural recognition. For Sem, the internet forum fulfilled the requirements for being a successful performative act; the context and circumstances were right and he was accepted as a self-injurer. Sem's images and texts describe self-cutting "as both a personal and a social practice" (Steggals et al. 2020b: 271).

On numerous occasions, Sem states what the act does, so it is often given performative qualities, but it can often have other purposes and effects. A list of words that Sem uses to describe the outcome of self-cutting in his writing is quite long: self-cutting is healing; it deals with or creates feeling and it visualizes inner experiences. The act also makes meaning and communicates. Self-cutting, for better and worse, closes some social contexts and opens up others. Self-cutting is like a drug or a punishment. On a personal level, self-cutting brings Sem closer to his memories. The complexity of the act is manifested in the inconsistent character of the list.

In the analysis, the performative character of self-cutting becomes clear. The results showed the dramatic effect that the first episode of cutting had on Sem. The act—as a thetic performative act—seems to have the power to immediately change Sem's perception of himself and of his body. Through cutting, Sem reached a stronger sense of being able to define himself. Notions that were probably important for Sem's identification as a cutter were the solid and undeniable character of the act and the consequences of it. Nobody can dispute that you have cut yourself because the scars are there.

For Sem, self-cutting has two, seemingly contradictory, major outcomes: the act excludes the executor from having what is perceived as a normal life, but at the same time it defines the person, and they become part of the community of people who cut themselves. These transitions signify, simultaneously, a corporeal change and an abstract, social change that joins people together through the thetic act. As we have seen, Sem's writings establish a logic that helps him to understand his self-cutting. This logic is constituted around some significant themes and concepts. Childhood and painful memories are two of them, together with being left behind and emptiness (cf. Babiker and Arnold 1997: 62). Hence, Sem's self-cutting involves feeling as if he is making his body move closer to his sister by mimicking the experience of her body being in pain. Filling in the emptiness, the void he has inside relates cutting to let the inner flood out.

Control and chaos and being out of control are concepts that self-cutting relates to in different ways: it can involve accepting the chaos and letting yourself fall into the void, but it can also involve taking control of the chaos and conquering death by controlling the potential means of achieving death, creating a powerful new identity, and walking away wounded.

This study has shown how visual and textual mediations of self-cutting highlights different aspects of the act—images easily capture the experience

itself, while in contrast, text can be more reflective. Further studies could confirm whether the results of this study could be generalizable. Nevertheless, this study has shown how meaningful images and texts produced by persons with experience of self-cutting can be for understanding the meaning of the act. This could be important in the treatment of people who suffer from self-harmful behavior.

References

- Adler Patricia.A. & Adler Peter (2007), "The Demedicalization of Self-Injury: From psychopathology to Sociological Deviance#", *Journal of Contemporary Ethnography* 36 (5): 537–570.
- Adler Patricia.A. & Adler Peter (2008), "The Cyber Worlds of Self-Injurers: Deviant Communities, Relationships, and Selves", *Symbolic Interaction* 31 (1): 33–56.
- Adler Patricia.A. & Adler Peter (2011), *The Tender Cut: Inside the Hidden World of Self-injury*. New York: New York University Press.
- Alderman, Tracy (1997), *The Scarred Soul: Understanding & Ending Self-Inflicted Violence*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- American Psychiatric Association, (2012), *DSM-5 Development, V 01 Non-Suicidal Self Injury*. <http://www.dsm5.org/ProposedRevisions/Pages/proposedrevision.aspx?rid=443>. [Accessed February 10, 2014].
- Arnheim, Rudolf (1974), *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye, the New Version*. University of California Press.
- Austin, John Langshaw (1962), *How to do Things With Words, The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. London: Oxford University Press 1962.
- Babiker, Gloria, & Arnold, Lois (1997), *The language of injury: comprehending self-mutilation*. Leicester: British Psychological Society.
- Baker, Thomas G. & Lewis, Stephen P. (2013), "Responses to Online Photographs of Non-Suicidal Self-Injury: A Thematic Analysis", *Archives of Suicide Research*, 17:3, 223–235.
- Bandalli, Peter K. (2011), *A Phenomenological Analysis of the Expressive and Communicative Functions of Deliberate Self-Harm*. Diss. (PhD) University of Bath: Department of Psychology.
- Brown, Rebecca C., Fischer, Tin, Goldwisch, David A. & Plener, Paul L. (2020), "'I just finally wanted to belong somewhere'— Qualitative Analysis of Experiences With Posting Pictures of Self-Injury on Instagram", *Frontiers in Psychiatry* 11: 274, 1–8.
- Brown, Tiffany B. & Kimball, Thomas (2013), "Cutting to Live: A Phenomenology of SelfHarm", *Journal of Marital and Family Therapy* 39(2):195–208.
- Bryman, Alan (2012). *Social research methods. 4. ed.* Oxford: Oxford University Press.
- Butler, Judith (1990), *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.

- Butler, Judith (1993), *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. New York: Routledge.
- Chandler, Amy (2014), "Narrating the Self-injured Body", *Medical Humanities* 40:111–116.
- Edmondson, Amanda J. (2013), *Listening With Your Eyes: Using Pictures and Words to Explore Self-Harm*. Diss. (PhD) The University of Leeds: Academic Unit of Psychiatry and Behavioural Sciences.
- Edmondson, Amanda J. & Brennan, Cathy A. & House, Allan O. (2016), "Non-suicidal Reasons for Self-harm: A Systematic Review of Self-reported Accounts", *Journal of Affective Disorders* 191: 109–117.
- Farlex Dictionary of Idioms. (2015), "Walking Wounded", <https://idioms.thefreedictionary.com/walking+wounded>[Accessed March 4, 2021].
- Favazza, Armandor R. (1996), *Bodies Under Siege: Self-mutilation and Body Modification in Culture and Psychiatry*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Frith, Hannah, Riley, Sarah, Archer, Louise & Gleeson, Kate (2005). "Editorial", *Qualitative Research in Psychology* 2(3): 187–198.
- Frithiof, Lotta (2011), "Slutade när hon läste journalerna" [She Stopped when She Read the Journals], *Uppsala nya tidning* Mars 23.
- Harper, Douglas (2002), "Talking about pictures: A case for photo elicitation", *Visual Studies* 17:1, 13-26.
- Hawton, Keith, Rodham, Karen, Evans, Emma & Weatherall, Rosamund (2002), "Deliberate Self Harm in Adolescents: Self Report Survey in Schools in England", *BMJ* 325: 1207–1211.
- Johansson, Anna (2010), *Självskada: En etnologisk studie av mening och identitet i berättelser om skärande* [Self-Injury: A Ethnological Study of Meaning and Identity in Narratives About Cutting], PhD diss., Umeå University, h: ström – Text & kultur.
- Johansson, Anna (2011), "Constituting 'real' Cutters: A Discourse Theoretical Analysis of Self-harm and Identity", in *Tracking Discourses: Politics, Identity and Social Change*, eds. Egan Sjölander, Annika & Gunnarsson Payne, Jenny, 197–224. Lund: Nordic Academic Press.
- Johnson, Katherine (2011), "Visualising Mental Health with an LGBT Community Group: Method, Process, Theory", in *Visual Methods in Psychology: Using and Interpreting Images in Qualitative Research*, ed Reavey, Paula, 173–189. New York: Routledge.
- Knightsmith Hesmondhalgh, Pooky (2015), "Adult Self-harm: A Secret world of Pain," *LinkedIn*, <https://www.linkedin.com/pulse/adult-self-harm-secret-world-pain-dr-pooky-knightsmith-hesmondhalgh?articleId=6042932565889863681>. [Accessed Mars 4, 2021]
- Kress, Gunther (2004), "Reading Images: Multimodality, Representation and New Media", Chicago, IL: Institute of Design, IIT. <http://www.knowledgepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html>. [Accessed August 8, 2011].
- Kress, Gunther- & van Leeuwen, Theo (2006), *Reading Images: The Grammar of Visual Design, 2nd ed.*, London and New York: Routledge.

- Lesniak, Rhonda Goodman (2010), "The Lived Experience of Adolescent Females who Self-injure by Cutting", *Advanced Emergency Nursing Journal* 32(2):137–147.
- Lindgren, Britt-Marie, Wikander, Tove, Neyra Marklund, Isabel & Molin, Jenny (2021), "A Necessary Pain: A Literature Review of Young People's Experiences of Self-Harm", *Issues in Mental Health Nursing*. 1–10.
- Lloyd-Richardson, Elizabeth E., Lewis, Stephen P., Whitlock, Janis L, Rodham, Karen & Schatten, Heather T. (2015), "Research with Adolescents who Engage in Non-Suicidal Self-Injury: Ethical Considerations and Challenges", *Child & Adolescence Psychiatry & Mental Health* 9(37):1–14.
- Liotard, Jean-François ([1991] 2012), "The Sublime and the Avant-Garde", in *The Bloomsbury Anthology of Aesthetics*, eds. Tanke, Joseph & McQuillan, Colin, 531–542. New York: Bloomsbury.
- Marnar, Anders (1999), *Burkkänslan, surrealism i Christer Strömholms fotografi, en undersökning med semiotisk metod* [Canned Feeling – Surrealism in the Photography of Christer Strömholm – A Semiotic Inquiry], PhD diss. Umeå: Umeå universitet.
- Mayrhofer, Andrea (2011), *The Practice of Non-suicidal Self-injury, A Sociological Enquiry*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- McAndrew, Sue & Warne, Tony (2014), "Hearing the Voices of Young People who Self-harm: Implications for Service Providers", *International Journal of Mental Health Nursing* 23(6), 570–579.
- Menninger, Karl A. (1938), *Man Against Himself*. New York: Harcourt, Brace.
- Moyer, Michael & Nelson, Kaye Welch (2007), "Investigating and Understanding self-mutilation: Student voice", *Professional School Counseling* 11(1): 42–48.
- Mulvey, Laura (1975), "Visual Pleasure and Narrative Cinema", *Screen* 16(3): 6–18.
- Nock, Matthew K. & Prinstein, Mitchell J. (2004), "A functional approach to the assessment of self-mutilative behaviour", *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 72: 885–90
- Foynes, Melissa M., Singh, R. Sonia & Landes, Sara J. (2004), "A Functional Approach to the Assessment of Self-mutilative Behaviour", *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 72, 885–90.
- Padfield, Deborah, Omand, Helen, Semino, Elena, Williams, Amanda C. de C., & Zakrzewska, Joanna M. (2018), "Images as Catalysts for Meaning-Making in Medical Pain Encounters: A Multidisciplinary Analysis", *Medical Humanities* 44: 74–81.
- Peters, John Durham (2015), *The Marvelous Clouds: Toward a Philosophy of Elemental Media*. University of Chicago Press.
- Pollock, Griselda (1990), "Missing Women: Rethinking early Thoughts on Images of Women", in *Thecritical image: Essays on Contemporary Photography*, ed C. Squiers, 202-219. Seattle: Bay press.
- Preite, Chiara (2012), "Performativity and Denotic Strategies in French Arbitration Awards", in *Arbitration Awards: Generic Features and*

- Textual Realisations*, eds V.K. Bhatia, G. Garzone, C. Degano, 47–66. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Reavey, Paula (2011). "The Return to Experience", in *Visual Methods in Psychology: Using and Interpreting Images in Qualitative Research*, ed Reavey, Paula, 1–13. New York: Routledge.
- Reavey, Paula & Johnson, Katerine (2010), "Visual Approaches: Using and Interpreting Images", in *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*, eds Willig, Carla & Stainton-Rogers, Wendy, 297–314. Los Angeles: SAGE.
- Rose, Gillian (2012), *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials*. 3rd ed., London: SAGE Publications.
- Rutledge, Carolyn M., Rimer, Don & Scott, Micah (2008), "Vulnerable Goth Teens: The Role of Schools in this Psychosocial High-Risk Culture", *Journal of School Health* 78: 459–464.
- Schneider Adams, Laurie (2018), *The Methodologies of Art*. London: Taylor and Francis.
- Schneider, Christopher J. & Trottier, Daniel (2011), "The Vancouver Riot and the Role of Facebook in Crowd-sourced Policing", *BC studies*, 2012-09-22, Vol.175 (175), p.57–158.
- Seko, Yukari (2013), "Picturesque Wounds: A Multimodal Analysis of Self-Injury Photographs on Flickr", *Forum: Qualitative Social Research* 14 (2).
- Sonesson, Göran (1989), *Semiotics of Photography — On Tracing the Index*. Lund University: Report 4 from the Project "Pictorial meanings in the society of information", https://www.academia.edu/492222/Semiotics_of_photography_On_tracing_the_index. [Accessed March 4, 2021].
- Steggals, Peter, Lawler, Steph & Graham, Ruth (2020), "The Social Life of Self-Injury: Exploring the Communicative Dimension of a Very Personal Practice", *Sociology of Health & Illness* 42(1): 157–170.
- Sternudd Hans T. (2011), "The Discourse of Cutting: Regaining Control and Meaning Making", in *How does it Feel? Making Sense of Pain*, ed Sternudd, Hans T. & Tumini, Angela, 75-98. Oxford, United Kingdom: Inter-Disciplinary Press.
- Sternudd Hans T. (2012), "Photographs of Self-Injury: Production and Reception in a Group of Self-Injurers", *Journal of Youth Studies*, 15: 421–436.
- Sternudd Hans T. (2014), "I like to See Blood": Visuality and Self-cutting", *Visual Studies* 29 (1): 14–29.
- Sternudd Hans T. (2019), "The Logic of Cutting Yourself: From Senseless Chaos to Signifying Order. In *Transmediations! Communication across Media Borders*, ed Salmose, Niklas & Elleström, Lars, 139–163. London: Routledge.
- Strong, Marilee ([1998] 2005), *A Bright Red Scream: Self-Mutilation and the Language of Pain*. London: Virgo Press, 2005.
- Sutherland, Olga, Breen, Andrea & Lewis, Stephen (2013), "Discursive Narrative Analysis: A Study of Online Autobiographical Accounts of Self-Injury", *The Qualitative Report; Fort Lauderdale* 18(48): 1-17.

- Swedish Law 2003:460, om etikprövning av forskning som avser människor [Vetting the ethics of research involving humans] (SFS), Ra"ttsna"tet. Available from: <http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/20030460.HTM>. Visited 4 March 2021.
- Säljö Roger (2000), *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv* [The Practice of Teaching: A Sociocultural Perspective]. Stockholm: Prisma.
- Tan, Su Chen, Tam, Cai Lian & Bonn, Gregory (2019), "Feeling Better or Worse? The Lived Experience of Non-suicidal Self-injury among Malaysian University Students", *Asia Pacific Journal of Counselling and Psychotherapy* 10(1): 3–20.
- Tillman, Kathleen S., Prazak, Michael & Obert, Megan L. (2018), "Understanding the Experiences of Middle School Girls Who have Received Help for Non-Suicidal Self-Injury", *Clinical Child Psychology and Psychiatry* 23(4): 514–527.
- Tomkins, Silvan S. (1995), *Exploring Affect: The Selected Writings of Silvan S Tomkins*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilstrand, C., Lindgren B.-M., Gilje, F. & Olofsson, B.¹³ (2007), "Being Burdened and Balancing Boundaries: a Qualitative Study of Nurses Experiences Caring for Patients who Self-Harm", *Psychiatric and Mental Health Nursing* 14: 72–78.
- Whitlock, Janis, Powers, Jane.L. & Eckenrode, John (2006), "The Virtual Cutting Edge: The Internet and Adolescent Self-Injury", *Developmental Psychology* 42 (3): 407–417.

¹³ First name is not stated in the article.

Från progressivism till postmodernism. Om den föränderliga synen på "flum"

Gustav Borsgård

Inledning

Om man gör en sökning på begreppet "flum" på en större svensk nätbokhandel får man upp titlar som *Frisk utan flum* (Ahlsén & Norrbom 2017), *Kreativitet utan flum* (Ekberg 2014), *Mindfulness utan flum* (Nilsson 2020) och *Chefens bästa vän. Ledarskap utan flum* (Capotondi 2020). Dessa sökträffar gör det å ena sidan tydligt att flum är ett fenomen man bör undvika – några titlar som sjunger flummets lov syns inte till. Å andra sidan synliggör sökträffarna hur retoriskt tacksamt det kan vara att använda sig av flumbegreppet som kontrast och antites. Med filosofen Friedrich Nietzsche kunde man säga att denna retoriska strategi drivs av en reaktiv kraft som saknar substans i sin egen rätt. Genom att utmåla det man står för som motsatsen till "flum" definierar man samtidigt sig själv genom det man *inte* är, genom det man tar avstånd från.

Vad är det då man tar avstånd från när man utmålar någonting som "flum"? Om detta handlar denna text, som intresserar sig för hur det under senare år har blivit vanligt att i skoldebatten koppla samman flum med så kallad postmodernism. Texten ger en kortare historisk överblick av hur flumbegreppet har använts retoriskt i debatten om den svenska skolan, för att därefter gå över till en rad böcker som under senare år har kritiserat postmodernismens inflytande över svensk skola och idédebatt. Avrundningsvis ifrågasätter texten denna traderade uppfattning om postmodernism och diskuterar vad kritiken säger om den samtida kulturens förhållande till kunskapens beskaffenhet och värde.

Fyrtiosex år av flum

Användandet av begreppet "flumpedagogik" i den svenska skoldebatten går att spåra tillbaka till år 1977 (Norlin 1995). Förledet flum- lånades ur den svenska drogdiskursen som en förklenande beteckning för "flummare", det vill säga narkomaner, pundare eller hippies ur den så kallade Flower Power-kulturen. Under 1980- och 90-talen användes flumbegreppet i skoldebatten som ett sätt att diskreditera 1960-talens och 70-talens så kallade flumpedagogik (Wallgren 1999; Hellman 1995; Engberg 1994; TT 1985). På denna sida av millennieskiftet tycks det emellertid ha blivit vanligare att i skoldebatten förlägga flumpedagogikens storhetstid till 90-talet (Barvå 2021; Tobé, Eriksson & Åsebol 2013; Attorps 2011; Teoderescu 2010; Holmberg, 2005). Vanligast är att flumbegreppet används av högerdebattörer som ämnar

kritisera vänsterns skolpolitik, men man kan exempelvis notera hur socialdemokraten och blivande statsministern Göran Persson i början av 1990-talet såg de kommande skolreformerna som ett sätt att rensa ut den gamla "flumskolan" (Hultén 2019: 21–30).

Här råder med andra ord en viss begreppsförvirring, som säger någonting om hur "flum" är ett begrepp i rörelse. Var det under 60-, 70- eller 90-talet som flumskolan slog igenom? Ska flumpedagogiken politiskt sett betecknas som vänster, höger eller kanske nyliberal? Gör man en sökning på begreppen "flum" och "flumpedagogik" i Mediearkivets databas hittar man en rad disparata företeelser som genom åren har betecknats som flum i debatten om skolan. Det kan röra sig om överdriven jämlikhetssträvan (Albinsson Bruhner 1999), friskolor (Sääsk 2016), entreprenöriellt lärande (Barvå 2013), marknadsstyrning (Linderöth 2017), skolundervisning som tar stöd av internet (Attorps 1998) eller rentav musiklektioner med inslag av reggae-musik (Lindkvist 2003).

Exemplen är inte uttömmande, men visar att flumbegreppet onekligen är ganska töjbart. Kännetecknande för den typen av vittfamnande begrepp brukar vara att de kan rymma mycket just för att de i sig själva betyder lite. Filosoferna Claude Lévi-Strauss och Ernesto Laclau använder begreppet flytande signifikanter för att referera till ord som saknar en överenskommen mening och vars betydelse i hög grad blir kontextberoende. Det finns flytande signifikanter med positiv laddning, som "kunskap", och sådana med negativ laddning, som "flum". Ur det perspektivet är det viktiga med flumbegreppet inte vad det egentligen betyder utan att det konnoterar någonting icke-önskvärt, vilket man retoriskt sett kan dra nytta av för att diskreditera ideologiska motståndare och skänka trovärdighet åt vad man nu själv representerar. På så vis är flummets mest träffande synonym kanske helt enkelt "det som är dåligt" (Borsgård 2023).

Även om det reaktiva sätt som flumbegreppet ofta används på gör att dess definition blir undflyende, så kan man i skoldebatten ändå urskilja konturerna av någon form av standardförståelse av flum. Enligt Hultén (2022) och Holmberg (2010) betecknar flum den form av kunskap som är kontextberoende och öppen för tolkning eller förhandling. När begreppet används i skoldebatten refererar det därför oftast till humanistiska och estetiska ämnen som sysslar med tolkning, konst, abstrakt tänkande och historisering. Hultén (2022) ställer sig frågan om det är så att tolkning och abstrakt tänkande emellanåt avfärdas som "flum" just för att det är ganska svårt och utmanande. Holmberg (2010) påpekar i sin tur att de naturvetenskapliga skolämnena, hur abstrakta eller teoretiskt avancerade de än vara månde, sällan utmålats som flummiga. Till standardförståelsen av flum hör också att associera det med särskilda undervisningsformer – som grupp-arbeten eller elevcentrerat lärande – som ämnar problematisera en mer traditionell eller direkt kunskapsförmedling. Följaktligen kan flum också hänvisa till "vänsterorienterade" utbildningsfilosofier som progressivism och

konstruktivism, som historiskt sett har präglat svensk skolutbildning sedan 1900-talets mitt (Broady 2011).

Ser man till svensk dagspress ökade användningen av flumbegreppet efter 1994, det vill säga samma år som grund- och gymnasieskolan fick nya läroplaner, som präglades av en konstruktivistisk och sociokulturell syn på lärande (Sundberg 2018; Hultén 2019; Borsgård 2021a). Ytterligare en ökning ägde rum kring millennieskiftet, vilket skedde i samband med att flumbegreppet användes politiskt-retoriskt av de borgerliga politikerna Lars Leijonborg och Jan Björklund (Leijonborg & Björklund 2000; Wiklund 2006). Flumbegreppets förekomst i dagspressen har en hittills oöverträffad topp år 2010. Går man till läggen har detta med debatten om 2011 års läroplansreformer att göra, men också med det faktum att 2010 var ett valår; dåvarande utbildningsministern Jan Björklund var under denna period tämligen offensiv med sin dikotomiska uppdelning mellan ”flum” och ”fast kunskap” (Adolfsson 2013).

Under 2010-talet blev flumbegreppet verkligen något av en stapelvara i den svenska skoldebatten och begreppet har bland annat hållits aktuellt genom kritiska debattinlägg om Sveriges nedslående PISA-resultat år 2012 (Björn 2014; Boström 2013; Hörstadius 2013). Under senare år har flumbegreppet fått ny näring genom att det har kopplats samman med så kallad ”postmodernism”, som sägs vara tankeströmning som har inverkat menligt på svensk skolutbildning under en längre tid (Cardelús 2022; Barabash 2022; Gür 2022). Glidningen från ”progressivism” till ”postmodernism” är dels ytterligare ett exempel på hur flum kan fungera som en flytande signifikant, dels värt att utforska närmare eftersom det kan säga något intressant om den samtida kulturens förhållande till kunskap.

Postmodernism som flum

När röster i debatten höjs om att ”postmodernt” flum har haft en skadlig inverkan på den svenska skolan så utgår detta vanligen från en verklighetsbeskrivning som gör gällande att vi lever i ett så kallat ”post-truth society” som har blivit ”faktaresistent”, det vill säga oemottagligt inför objektiv kunskap och logisk argumentation. Den digitala teknologins utveckling – liksom den ökade differentieringen av grupper med skilda politiska intressen som pejorativt brukar benämnas ”identitetspolitik” – brukar också anföras som en grund till att samhällets medborgare har förpassats till diverse filterbubblor och självbekräftande ”safe spaces”. På grund av dessa förändringar i tiden antas samhällets förhållningsätt till sanning på bred front vara under uppluckring. Var och en har rätt till sin egen sanning, och ingens sanning är bättre än någon annans. Som litteraturvetaren Frida Beckman (2023) påpekar har populära samhällsdebattörer som psykologen Jordan B. Peterson och filosofen Stephen Hicks rimligen bidragit en hel del till att denna bild av ”postmodernism” har lämnat spår i svensk idédebatt.

Innan dessa begrepp – post-truth, faktaresistens, filterbubblor etcetera – blev på modet har bland andra fysikern Alan Sokal och filosofen Paul Boghossian varit framträdande kritiker av kulturvetenskaplig teori. I boken *Fear of Knowledge* (2006) beklagar sig Boghossian över hur en skepticism gällande möjligheten att nå objektiv kunskap har brett ut sig i akademien och samhället under de senaste decennierna. På svensk mark har filosofen Åsa Wikforss tagit fasta på Boghossians problembeskrivning, bland annat genom boken *Alternativa fakta* (2017). Påpekas bör att även om dessa böcker är kritiska mot så kallad postmodern teori, är det snarare konstruktivismens kunskapssyn som utgör kritikens huvudsakliga måltavla. Detsamma gäller för pedagogikforskaren Jonas Linderoths bok *Lärarens återkomst* (2016), som starkt kritiserar konstruktivismens långvariga inflytande över svensk skola. För Linderoth innebär det konstruktivistiska synsättet att kunskap består av ”subjektiva konstruktioner” och därför ”inte [är] detsamma som sanning” (2016: 39).

Linderoths problembeskrivning har i sin tur inspirerat bland andra språk- och litteraturforskaren Inger Enkvist (2023) och skoldebattören Isak Skogstad (2019), som dock tydligt kopplar samman konstruktivismen med en postmodern (och därmed skadligt relativistisk) kunskapssyn. Jag tror inte att Linderoth skulle vara helt nöjd med denna sammanblandning av begrepp, som hos Enkvist även får inbegripa progressivism, genus- och intersektionalitetsstudier. Dessa teoretiska perspektiv förenas, enligt Enkvist, av att de är ideologiska projekt som utmålar den vetenskapliga kunskapen som ett förtryckande maktinstrument. Postmodernismen beskrivs av Enkvist som en totalitär lära, vars yttersta syfte är att ifrågasätta objektiv kunskap: ”Postmodernister tror inte på sanning” (Enkvist 2023: 171).

Lika rymligt som begrepp är postmodernismen för litteraturvetaren Johan Lundberg, som i *När postmodernismen kom till Sverige* (2020) beskriver postmodernismens intåg i svensk idédebatt och skola som en medveten konspiration orkestrerad av ingen mindre än akademiledamoten Horace Engdahl. Postmodernismen har, enligt Lundberg, ”vanligtvis varit vänsterpolitiska filosofiska och ideologiska positioner som lanserats under täcknamnet ’teori’” (2020: 14). Också i journalisten Ivar Arpis och pedagogikforskaren Anna-Karin Wyndhamns bok *Genusdoktrinen* (2020) får sig så kallad postmodern teori en släng av slev, med fokus på hur vänsterradikal genus- och queerteori har infiltrerat svensk akademi och skola. I en debattartikel liknar Arpi (2020) postmodernismen vid ett smittsamt virus, vilket är en metaforik som han lånar av debattören Helen Pluckrose och matematikern James Lindsay, som beskriver postmodernismen just som en sjukdom i *Cynical Theories* (2020).

Även om det på flera punkter går att ifrågasätta Pluckroses och Lindsays historieskrivning över postmodernismen – att den vore en trojansk häst för renlärig marxism, till exempel – är deras bok uppenbarligen mer insatt i de teorier den kritiserar än de böcker som jag hittills har nämnt. Exempelvis

påpekar Pluckrose och Lindsay (2020) att de teoretiker som brukar refereras till som ”postmodernister” – Jean-François Lyotard, Jean Baudrillard, Jacques Derrida etcetera – var deskriptiva snarare än normativa i sina respektive samhällsanalyser. Enkelt uttryckt syftade de till att analysera (postmoderna) tendenser i samtiden, snarare än att propagera för dem, vilket inte sällan glöms i debatten. Till Pluckroses och Lindsays förtjänster hör också att de skiljer på så kallade postmoderna och poststrukturalistiska teorier från 1970- och 80-talen och det som i dag ofta klumpas ihop under samma etikett, exempelvis den svenska skolans styrdokument eller mindre lyckade avhandlingar i genusvetenskap från 2010-talet (Arpi & Wyndhamn 2020: 139–144). Det finns, med andra ord, en viss skillnad mellan Derridas spekulativa funderingar kring språkets beskaffenhet och ett affekterat debattinlägg eller ett statligt kursplansförslag från 2019 (Lundberg 2020: 226 f.). Pluckrose och Lindsay kallar det senare för reifierad postmodernism, ett begrepp som syftar till att beskriva hur ursprungsteoriernas spekulativa resonemang har kommit att tas för givna sanningar och omvandlats till formaliserade sentenser, verktyg och metoder.

Trots dessa nyanseringar blir ”postmodernismen” också hos Lindsay och Pluckrose ett synnerligen inkluderande paraplybegrepp, som inbegriper allt ifrån Frankfurtskolans kritiska teori från 1900-talets första hälft till dagens funktionalitets- och fettstudier. Det är också som ett vittfamnande paraplybegrepp – för att inte säga halmgubbe – som begreppet ”postmodernism” vanligen nyttjas i den samtida svenska skol- och idédebatten. Ett ökänt exempel är författaren och kulturskribenten Lena Anderssons texter, där postmodernismen har beskyllts för såväl längdskidsportens förfall som missbehaglig råbiff (Andersson 2017a; Andersson 2017b). Man kan tycka att det är sak samma vad Andersson nu väljer att filosofera om i sina DN-krönikor, men att det svepande sättet att förstå postmodernismen delas av vår sittande skolminister framstår som aningen mer bekymmersamt. I ett debattinlägg i *Dagens Nyheter* skriver skolministern Lotta Edholm (2023) att ”skolan har sedan många år varit starkt präglad av vad som kan beskrivas som postmodern pedagogik, som bidragit till att den ursprungliga idén om att lära ut fakta och kunskaper har frångåtts”.

Om kunskapens beskaffenhet och värde

Frångår postmodernismen fakta och kunskaper? Jag beklagar om detta resonemang framstår som postmodernt, men för att försöka reda ut den frågan måste man nog närmare definiera merparten av frågans begrepp. Det rör först och främst begreppet ”postmodernism” – som jag har varit inne på ovan är ett problem med denna paraplybeteckning att den klumpar ihop och gör en monolit av teorier som ofta har vuxit fram som motreaktioner och kritik mot annan ”postmodern” teori. Det finns genusteori som har bidragit med kunskap om marxismens blinda fläckar gällande exempelvis reproduktivt arbete, och det finns postkolonial teori som har kritiserat genusteori för att den förutsätter

ett särskilt (ofta vitt) kvinnligt subjekt; ett subjekt som i sin tur kanske antas vara normfungerande, vilket kan belysas av funktionalitetsstudier... Och så vidare. Poängen här är inte att ”postmodernism” utgör en organisk helhet som går från klarhet till klarhet, utan att det rör sig om differentierade discipliner som både skiljer sig från varandra och som i sig själva präglas av interna spänningar och motstridiga perspektiv. Vanligtvis finns det i debatten dock inget större intresse för dessa skillnader och variationer, utan användandet av begreppet ”postmodernism” tenderar att bli just reaktivt – nämligen ett retoriskt verktyg för att etablera sig själv som den rationella, logiska och icke-flummiga.

Två andra begrepp som skulle tjäna på att definieras närmare är fakta och kunskaper. Det är förvisso sant att det går att urskilja fakta, i bemärkelsen tydliga och sanningsenliga påståenden om en händelse eller ett fenomen. Som Beckman (2023) noterar finns det dock i dag en allt större tilltro till att sanningen är något som kan renskrivas från sina omständigheter. Beckman laborerar med utsagan ”X slår Y i huvudet”, lånad från kulturdebattören Erik Helmersson (2023: 101–109), som menar att postmodernt tänkande ifrågasätter sanningshalten i den typen av otvetydiga påståenden. Enligt Beckman är det förstås möjligt att nöja sig med faktapåståendet att X tydligen slår Y i huvudet, förutsatt att man enbart är intresserad av sanningen i sin allra mest elementära form. Detta i sig sanningsenliga konstaterande kan dock inte skänka någon nyanserad eller flerdimensionell kunskap om den omtalade händelsen, till exempel hur det kommer sig att skärmytslingen uppstod: ”Att det var X som slog Y i huvudet är ett faktum, men det är inte i sig vetande. Vi behöver både fakta och vetande om vi tycker att sanningen är viktig på riktigt” (Beckman 2023: 109).

Filosofen Nora Hämläinen (2019) är en annan av dem som under senare år har försökt nyansera förståelsen av det som brukar kallas postmodernism. Hämläinen menar att det visserligen är sant att några av de teoretiker som brukar förknippas med postmodernismen har talat om en upplösning av de stora berättelserna och att discipliner som genusstudier och postkoloniala studier har problematiserat vetenskapens objektiva sanningsanspråk. Som Hämläinen påpekar är det dock inte särskilt rättvisande att se det som att dylika teorier strävar efter att ogiltigförklara tanken om att kunskap är möjlig. Snarare kan man se det som att teorierna strävar efter ett mer nyanserat och sammansatt förhållningsätt till kunskap, genom att ställa högre krav på historisering och kritiskt tänkande. Utan att förneka elementära sakförhållanden blir det därigenom möjligt att undersöka hur det vi kallar fakta och kunskap ofrånkomligen är någonting medierat och historiskt, inramat av det språk som är tillgängligt för oss och inflätat i de maktförhållanden som präglar våra liv. Med andra ord handlar det inte om att ge upp strävan efter kunskap – att fastslå att ingens sanning är bättre än någon annans – utan om att skapa ett mer kritiskt-reflexivt förhållningssätt till den.

Till denna kritiska reflexivitet hör också ett visst mått av självkritik, det vill säga en benägenhet att rikta den kritiska luppen inte bara mot omvärlden, utan också mot det egna tänkandet, den egna verksamheten. Kanske är det den typen av självkritik som Enkvist (2023) reagerar på när hon skriver att postmodernismens anhängare utmålar den vetenskapliga kunskapen som ett förtryckande, västerländskt maktinstrument. Litteraturteoretikern Terry Eagleton (2003) är en av dem som har försökt förklara bevekelsegrunderna till den poststrukturalistiska teoriboomben – i USA kort och gott refererad till som ”theory” – som var livskraftig under förra århundradets sista decennier. Enligt Eagleton blev det, efter 68-rörelsens högljudda protester, ohållbart för humaniora att förstå sig själv som en utomstående och nyktert registrerande part som var opåverkad av kringgårdande maktstrukturer. Humanvetenskaperna blev således tvungna att genom kritisk självreflexion skärskåda sina egna föreställningar och syften: ”It is this critical self-reflexion which we know as theory” (Eagleton 2003: 27).

Samtidigt som Eagleton pekar ut denna förändring som någonting specifikt för humanvetenskapernas situation under andra hälften av 1900-talet, skulle man kunna tillägga att det han beskriver ju på sätt och vis bara är gammal, hederlig upplysning. Om man kan tala om upplysningens kärnvärden så innefattar dessa kritiskt tänkande mot företeelser i omvärlden likaväl som en beredvillighet till självkritik – på så vis verkar även en ”postmodern” filosof som Derrida i den västerländska upplysningens anda (Borsgård 2021b). Som filosoferna Max Horkheimer och Theodor W. Adorno (1947/2012) har understrukit riskerar dock en upplysning som brister i självkritik att slå över i sin motsats och skapa övermod, trångsynthet och förtryck (för att inte tala om krig och klimatkatastrof). Med andra ord finns det en överhängande risk att upplysningsförnuftet blir för säkert på sig själv, att det reifieras, det vill säga stelnar till dogm och ideologi. I den bemärkelsen tror jag att Pluckrose och Lindsay är något på spåren när de talar om en reifierad postmodernism – för visst går det att hitta exempel på svaga eller formelartade analyser som tar spjärn hos ”postmoderna” tänkare. Denna överhängande risk gäller dock, menar jag, för vetenskap och kritiskt tänkande över huvud taget. När kritiken blir för tvärsäker, eller för okritiskt underdånig, så upphör den att vara kritik.

En annan aspekt av sättet som postmodernism sammankopplas med ”flum” är mer krass ekonomisk. Som bland andra filosofen Jonna Bornemark (2018) har visat är den kunskap som premieras i dag av mätbart slag, vilket också gäller för skolvärlden i stort (Borsgård 2021a). Beckman skriver, angående skolans kunskapssyn, att ”[ä]r det inte mätbart blir det flummigt, vagt och, ja, postmodern” (2023: 109). Ekonomihistorikern Ylva Hasselberg (2019) skriver i sin tur om hur förväntningarna på att kunskapen ska vara mätbar och värdeskapande leder till att kunskapen riskerar att kommodifieras, det vill säga att den börjar betraktas som ett fast ting, snarare än som någonting föränderligt och skiftande. Den kommodifierade kunskapen är med

andra ord av ett konstaterande slag, medan den kunskap som lämnar rum för tolkning, historisering och kontextualisering tenderar att generera fler frågor än den besvarar.

De humanistiska och estetiska ämnena är inte sällan skickligare på att producera det senare än det förra. Det känns löjligt att ens behöva påpeka detta – men förmågan att skapa frågor är ju ingen beklaglig defekt eller ett olyckligt tillkortakommande, utan en betydande del av de humanistiska och estetiska ämnenas existensberättigande, värde och stolthet. Om man enbart är mottaglig för nyttoargument kan man tillägga att skapandet av frågor kan vara både socialpolitiskt och ekonomiskt nyttigt – det kan göra oss uppmärksamma på våra blinda fläckar, förhindra förhastade beslut, ja, till och med utgöra grogrund för (potentiellt lönsamma!) idéer och innovationer. Men först och främst, vill jag hävda, finns det ett egenvärde i att genom de humanistiska och estetiska ämnena upprätthålla mänsklighetens ständigt pågående samtal med sig själv, det vill säga i att vårda, hitta och omtolka mänsklig kunskap och erfarenhet.

Jag må förlåtas detta humanistiska högtidstal – poängen här är att den syn på kunskap som jag beskriver ovan passar ganska illa in i dagens dominerande kunskapsdiskurser. Vetenskapsfilosofen Isabelle Stengers skriver: "Only sciences that can prove things, that is, that can evoke facts as authoritative, are worthy enough to avoid disqualification" (2018: 23). Som Holmberg (2010) påpekar, angående den svenska skolan, verkar det som att argumenten mot flum i skoldebatten vanligtvis riktar udden mot just humanistiska och estetiska ämnen som värderar tolkning och mångtydighet. Att dessa ämnen utmålats som flummiga kan ju för all del ha att göra med att de stundtals är provocerande svårgripbara (Hultén 2022), men också med att den ekonomiska avkastning som de leder fram till antas vara påver (förmodligen, oftast, på goda grunder). Kritiken mot postmodernt "flum" bygger så sett inte bara på en ridderlig rädsla för att sanningen ska gå förlorad, utan också på att det, enkelt uttryckt, anses vara ett slöseri med tid och skattemedel.

Att tro på verkligheten

"Postmodernister tror inte på sanning", skriver alltså Enkvist (2023: 171). Utsagan leder mina tankar till en essä av den nyligen avlidne vetenskapsfilosofen Bruno Latour, som heter just "Do you believe in reality?" (1999). Latour har under de senaste decennierna varit en av de mest framträdande representanterna för så kallade *science studies*, det vill säga studiet av hur vetenskaplig kunskap formeras, upprätthålls och omprövas. I essän utgår Latour från en självupplevd intervjusituation där denna fråga riktas mot honom: "Tror du på verkligheten?". Latour beskriver hur han förfasas, inte för att personen som riktar frågor mot honom skulle vara naiv nog att tro på någonting så dumt som "verkligheten", utan för att det uppenbarligen finns skäl att tvivla på Latours ärliga strävan efter att beskriva den. Som Latour förstår det handlar studiet av hur vetenskaplig kunskap växer fram inte om att

ifrågasätta verkligheten, utan snarare om att ”addera verklighet”, det vill säga att tillföra fler dimensioner gällande vårt sätt att förstå hur sanning och kunskap görs: ”we have portrayed lively characters, immersed in their laboratories, full of passion, loaded with instruments, steeped in know-how, closely connected to a larger and more vibrant milieu” (1999: 2f.). Att skärskåda den vetenskapliga kunskapens formering handlar ur Latours perspektiv alltså inte om att ifrågasätta kunskap, utan om att noggrant kartlägga de förutsättningar som gör den möjlig.

Att Latour tas för en ”verklighetsförnekande” teoretiker framstår också som en smula underligt med tanke på att han själv har riktat kritik mot tänkare som brukar klassas som postmoderna, däribland Jean Baudrillard (Latour 2004). Rimligare är nog att förstå Latours arbete som en vidareutveckling av de vetenskapsteoretiska undersökningar som Thomas Kuhn genomförde under 1900-talets andra hälft, i synnerhet genom studien *The Structure of Scientific Revolutions* (1962). Inte heller Kuhn kan sägas vara en verklighetsförnekare eller förespråkare av relativism. Däremot visar Kuhn hur vetenskaplig kunskap växer fram inom ramen för mer eller mindre explicita antaganden, så kallade paradig, som förblir tongivande för vetenskapliga fält fram till dess att de stöter på tillräckligt många avvikelser eller anomalier. När förekomsten av dessa anomalier blir tillräckligt påträngande och när man inte hittar sätt att förstå dem inom ramen för de rådande paradigmen, så föranleder detta omprövning och i förlängningen vetenskaplig utveckling. Det som i sammanhanget är värt att understryka är att Kuhn inte uppfattar paradigmen som förtryckande. Den ”normalvetenskap” som utförs inom ramen för givna paradig – alltså vetenskap som inte stångar mot vetandets gränser, utan snarare innebär ett slags pusselläggande *business-as-usual* – är tvärtom en helt nödvändig förutsättning för att vetenskapliga framsteg ska komma till stånd. Anomalier framträder nämligen bara, menar Kuhn, mot bakgrund av det rådande paradigmet.

När Latour i sina vetenskapsteoretiska verk beskriver hur också icke-mänskliga aktörer – till exempel tekniska instrument eller för den delen ekosystem – blir delar av de komplexa nätverk som frambringar vetenskaplig kunskap så innebär inte heller detta något underkännande av den västerländska vetenskapstraditionen. Det innebär dock en problematisering av vanligt förekommande motsatspar och gränsdragningar – som de mellan natur och kultur, subjekt och objekt, mänskligt och icke-mänskligt – som vanligen strukturerar vår verklighetsuppfattning. Det är så Latours välkända sägning om att ”vi aldrig har varit moderna” (1993) bör förstås, nämligen som ett empiriskt underbyggt påstående om hur de kategorier som strukturerar vår verklighetsuppfattning i praktiken aldrig har varit så distinkta eller ”rena” som vi ibland verkar intala oss. Verkligheten finns – men den är mer komplex och långt trassligare (och kanske flummigare?) än vi vanligtvis brukar räkna med. Liksom för de ”postmoderna” teoretiker som Hämmäläinen (2019) tar i försvar

är detta inget skäl att bortse från verkligheten, men det är ett skäl att ägna den större uppmärksamhet och omsorg.

För att sammanfatta denna text vill jag hävda att mycket av den kritik som framförs mot ”postmodernt flum” tenderar att säga ganska lite om postmodern teori, och mer om förgivettaganden hos den part som yttrar kritiken. Som jag har varit inne på tenderar begreppet att användas pejorativt och reaktivt, som ett sätt att positionera sig själv som saklig, logisk och rationell. Som Beckman (2023) är inne på finns det kanske skäl att förstå denna kritik som konsekvensen av en viss handfallenhet inför att förstå samhället och världen. Beckman lyfter hur det finns aspekter av vår samtid – såsom, exempelvis, den högaktuella frågan om hur sanning medieras i en högteknologisk och digitaliserad värld – som så kallad postmodern teori kan hjälpa oss att bättre förstå. Det tar dock att man inte ser på teorierna som upphov till det tillstånd vi befinner oss i, utan snarare som analyser av det. (Att få för sig att samhället har hamnat där det har hamnat på grund av att allt för många människor har förläst sig på fransk filosofi från 60- och 70-talen är nog, trots allt, en smula verklighetsförnekande.)

Vidare så har jag i denna text diskuterat hur det ”postmoderna flummet”, inom skoldebatten, vanligen tycks förknippas med humanistiska och estetiska ämnen som sysslar med mångtydighet, tolkning och abstrakt tänkande. Jag menar att det är rimligt att anta att detta dels beror på att dessa ämnen har svårt att jämkas ihop med det ideal om mätbar kunskap som präglar samtidens utbildningspolicydiskurser. Dels menar jag att svartmålningen kan bero på att det är svårare att legitimera humanistiska och estetiska ämnen ur ekonomisk lönsamhetssynpunkt, om man jämför dem med mer teknologiskt inriktade ämnen.

Avrundningsvis menar jag att mycket av det som brukar klumpas ihop som ”postmodernism” inte bör förstås som teoretiska perspektiv som syftar till att ifrågasätta tanken om att kunskap är möjlig. Snarare menar jag att teorierna bör förstås som skilda sätt att göra kunskapen mer flerdimensionell, kontextuell och historiserad. Enkvist skriver om hur det inom postmodernism ”uttrycks en tvekan inför vad kunskap skulle betyda” (2023: 56). Om man godtar användandet av ”postmodernism” som ett vittfamnande samlingsbegrepp så menar jag att Enkvist har rätt – men denna tvekan står, som jag ser det, i sanningens och inte i relativismens tjänst.

Referenser

- Ahlsén, Maria & Norrbom, Jessica (2017), *Frisk utan flum. En vetenskaplig väg till bättre hälsa*. Stockholm: Fri Tanke.
- Adolfsson, Carl-Henrik (2013), *Kunskapsfrågan. En läroplansteoretisk studie av den svenska gymnasieskolans reformer mellan 1960-talet och 2010-talet*. [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet].
- Albinsson Bruhner, Göran (23 november 1999), ”Lära för livet”. *Svenska Dagbladet*.

- Andersson, Lena (17 februari 2017a), "VM i postmodern skidåkning". *Dagens Nyheter*.
- Andersson, Lena (13 oktober 2017b), "Allt förändras men är sig likt". *Dagens Nyheter*.
- Arpi, Ivar (18 juli 2020), "Tankeviruset som infekterar västvärlden". *Svenska Dagbladet*.
- Arpi, Ivar & Wyndhamn, Anna-Karin (2020), *Genusdoktrinen*. Stockholm: Fri Tanke.
- Attorps, Kaj (15 mars 2011), "Varför är skolan så dålig?" *Gefle Dagblad*.
- Attorps, Kaj (30 januari 1998), "Raserandet av det svenska kvalitetsgymnasiet". *Svenska Dagbladet*.
- Barabash, Margareta (23 augusti 2022), "SD har ensidiga lösningar på hur skolan ska räddas". *Östgöta Correspondenten*.
- Barvå, Henrik L. (27 januari 2021), "Fokus på lärande och kunskap". *Nya Wermlands-Tidningen*.
- Barvå, Henrik L. (8 augusti 2013), "En pedagogisk flopp". *Nya Wermlands-Tidningen*.
- Björn, Gösta (27 mars 2014), "Tidigare betyg är ett steg i rätt riktning". *Östgöta Correspondenten*.
- Boghossian, Paul (2016), *Fear of Knowledge. Against Relativism and Constructivism*. Oxford: Clarendon Press.
- Bornemark, Jonna (2018), *Det omätbaras renässans. En uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Stockholm: Volante.
- Borsgård, Gustav (2023), "Litteraturredaktiska gränser. Stat, subjekt, estetik". I N. Larsson, U. Németh & S. Parmenius Swärd (Red.), *Gränser* (s. 105–122). Stockholm: Svensk lärarföreningen.
- Borsgård, Gustav (2021a), *Litteraturens mått. Politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Borsgård, Gustav (2021b), "Entreprenören som poet. Om Schumpeter, Bloom och skapande förstörelse". *Nordisk kulturpolitisk tidskrift*, 24(2), 204–220.
- Boström, Sture (13 december 2013), "Så lyckades vi skapa en utarmad lärarkår". *Alingsås Tidning*.
- Broady, Donald (2011), "Skolan, medelklassen och statsprogressivismen". *Kritisk utbildningstidskrift*, 142–144, 73–89.
- Capotondi, Roberto (2020), *Chefens bästa vän. Ledarskap utan flum*. Stockholm: Bokförlaget Redaktionen.
- Cardelús, Erik (29 augusti 2022), "När har det flummats klart om skolan?" *Skola & Samhälle*. Erik Cardelús: När har det flummats klart om skolan? – Skola och Samhälle (skolaochsamhalle.se)
- Eagleton, Terry (2003), *After Theory*. London: Allen Lane.
- Edholm, Lotta (11 mars 2023), "Inga fler experiment med svenska skolan". *Svenska Dagbladet*.
- Engberg, Ulla (8 januari 1994), "Kurser för alla: Studieförbunden följer önskingar och trender". *Göteborgs-Posten*.

- Ekberg, Stefan (2014), *Kreativitet utan flum. Hemligheterna med att bli ett kreativt proffs*. Stockholm: Bokförlaget Redaktionen.
- Enkvist, Inger (2023), *Kunskap i kris. Ideologier i svensk skola på 2020-talet*. Möklinta: Gidlunds förlag.
- Gür, Thomas (10 februari 2022), "Vad är problemet med den svenska skolan?" *Fokus*.
- Hasselberg, Ylva (2019), *Inte utan visst motstånd. Essäer om akademisk kapitalism och akademisk nyliberalism*. Möklint: Gidlunds förlag.
- Hellman, Jonas (3 december 1995), "Skolrevolution i fem punkter". *Svenska Dagbladet*.
- Holmberg, Bengt (31 januari 2005), "Fortsatt flumpedagogik?" *Uppsala Nya Tidning*.
- Holmberg, Olle (3 februari 2010), "Om flum". *Skola & Samhälle*. Olle Holmberg: [Om flum – Skola och Samhälle \(skolaochsamhalle.se\)](http://Om%20flum%20-%20Skola%20och%20Samh%C3%A4lle%20(skolaochsamhalle.se))
- Horkheimer, Max & Adorno, Theodor W. (2012), *Upplýsningens dialektik*. Göteborg: Daidalos.
- Hultén, Eva-Lotta (14 februari 2022), "Exposé över flumskolan". *Dagens Nyheter*.
- Hultén, Magnus (2019), *Striden om den goda skolan. Hur kunskapsfrågan enat, splittrat och förändrat svensk skola och skoldebatt*. Lund: Nordic Academic Press.
- Hämäläinen, Nora (2019), *Är Trump postmodern? En essä om sanning och populism*. Helsingfors: Förlaget.
- Hörstadius, Erik (2 oktober 2013), "Konspirationen mot underklassen". *Affärsvärlden*.
- Kuhn, Thomas (1962), *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Latour, Bruno (2004), "Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern". *Critical Inquiry*, 30(2), 225–248.
- Latour, Bruno (1999), *Pandora's Hope. Essays on the Reality of Science Studies*. Cambridge: Harvard University Press.
- Latour, Bruno (1993), *We Have Never Been Modern*. Cambridge: Harvard University Press.
- Leijonborg, Lars & Björklund, Jan (3 mars 2000), "Flumpedagogik villkor för lönelöft". *Dagens Nyheter*.
- Linderöth, Jonas (26 oktober 2017), "Flumpedagogik och marknadsstyrd skola – två sidor av samma mynt". *Skola & Samhälle*. Jonas Linderöth: [Flumpedagogik och marknadsstyrd skola – två sidor av samma mynt – Skola och Samhälle \(skolaochsamhalle.se\)](http://Flumpedagogik%20och%20marknadsstyrd%20skola%20-%20tv%C3%A5%20sidor%20av%20samma%20mynt%20-%20Skola%20och%20Samh%C3%A4lle%20(skolaochsamhalle.se))
- Linderöth, Jonas (2016). *Lärarens återkomst. Från förvirring till upprättelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lindqvist, Jan (14 maj 2003), "Rekord i flumpedagogik". *Borlänge Tidning*.
- Lundberg, Johan (2020). *När postmodernismen kom till Sverige*. Stockholm: Timbro förlag.
- Nilsson, Åsa (2020). *Mindfulness utan flum. Att leva med sina känslor*. Stockholm: Fri Tanke.

- Norlin, Arne (12 november 1995). ... åssä slappar vi i bubbelpoolen och softar framför braskaminen. *Aftonbladet*.
- Pluckrose, Helen & Lindsay, James (2020), *Cynical Theories. How Universities Made Everything About Race, Gender, and Identity – and why this harms everybody*. London: Swift Press.
- Skogstad, Isak (2019), *Isak Skogstads obekväma sanningar om skolan. En debattbok*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Stengers, Isabelle (2018), *Another Science is Possible. A Manifesto for Slow Science*. Cambridge: Polity Press.
- Sundberg, Daniel (2018), "Mapping and Tracing Transnational Curricula in Classrooms. The Mixed-Methods Approach". I N. Wahlström & D. Sundberg (Red.), *Transnational Curriculum Standards and Classroom Practices. The New Meaning of Teaching* (s. 48–65). London: Routledge.
- Sääsk, Aapo (18 november 2016), "Fria skolor men ofria människor?" *Pedagogiska magasinet*.
- Teodorescu, Alice (9 december 2010), "Inga nobelpris utan välfungerande skola". *Oskarshamns-Tidningen*.
- Tidningarnas Telegrambyrå (31 augusti 1985), "Adelsohn".
- Tobé, Tomas, Eriksson, Stefan J. & Åsebol, Ann-Britt (8 juli 2013), "Ge eleverna en andra chans". *Borlänge Tidning*.
- Wallgren, Lars (28 maj 1999), "Trendig doktrin hotar skolan". *Göteborgs-Posten*.
- Wikforss, Åsa (2017), *Alternativa fakta. Om kunskapen och dess fiender*. Stockholm: Fri Tanke.
- Wiklund, Matilda (2006), *Kunskapens fanbärare. Den goda läraren som diskursiv konstruktion på en mediearena*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].

Medverkande i detta nummer

Malin Alkestrand är universitetslektor och docent i litteraturvetenskap med ämnesdidaktisk inriktning vid Linnéuniversitetet. Alkestrand är även föreståndare för Centre for Childhood Research in Literature, Language and Learning, (CHILL).

Anette Almgren-White är universitetslektor i litteraturvetenskap inom ämnet Svenska vid Högskolan för lärande och kommunikation vid Jönköping University.

Julie Astely är lärare i svenska och svenska som andraspråk och engelska på språkintröduktion på S:t Botvids gymnasium.

Marcus Axelsson är doktor i nordiska språk och arbetar vid Instituttt for språk, litteratur og kultur, Høgskolen i Østfold, Halden, Norge.

Gustav Borsgård är högskolelektor i svenska vid Högskolan i Dalarna.

Helene Ehriander är universitetslektor och professor i litteraturvetenskap med inriktning mot barn- och ungdomslitteratur samt lärare i kreativt skrivande vid Linnéuniversitetet. Ehriander är även forskningsledare för Centre for Childhood Research in Literature, Language and Learning, (CHILL).

Pethra Ekholm är lärare i svenska vid Skarpnäckskolan.

Malin Eriksson Sjögård är författare och lektor i kreativt skrivande vid Linnéuniversitetet.

Linda Fälth är professor vid Institutionen för pedagogik och lärande, Linnéuniversitetet.

Lisa Källström är forskare i retorik vid Södertörns högskola. Hon bedriver två forskningsprojekt finansierade av Ridderstad respektive Östersjöstiftelsen om det internationella mottagandet av Pippi Långstrump.

Charlotta Lindström är lärare i svenska och svenska som andraspråk på Skarpatorpsskolan.

Åsa Nilsson Skåve är universitetslektor i litteraturvetenskap vid Linnéuniversitetet.

Camilla Nilvius är lektor i pedagogik vid Linnéuniversitetet.

Anna-Maija Norberg är affilierad forskare vid Institutionen för ämnesdidaktik, Stockholms universitet och arbetar med praktknära forskning tillsammans med lärare vid Stockholm Teaching & Learning Studies.

Enni Paul är universitetslektor vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Stockholms universitet och arbetar med praktknära forskning vid Stockholm Teaching & Learning Studies.

Anna Salomonsson är universitetslektor i litteraturvetenskap vid Linnéuniversitetet.

Susanne Sand Schneider är filosofie licentiat och barnboksförfattare, och arbetar som universitetsadjunkt vid institutionen för didaktik och lärares praktik vid Linnéuniversitetet.

Heidi Selenius är docent i specialpedagogik vid Stockholms universitet.

Hans Sternudd är professor vid Institutionen för musik och bild vid Linnéuniversitetet samt tidigare dekan vid Fakulteten för konst och humaniora.

Anna Thyberg är universitetslektor i engelska med litteraturredidaktisk inriktning vid Linnéuniversitetet.

Linda Piltz arbetar som universitetsadjunkt i litteraturvetenskap med inriktning mot barn- och ungdomslitteratur vid Linnéuniversitetet.

Tidigare nummer av HumaNetten hittar du på
<https://open.lnu.se/index.php/hn>

- Vårnumret 2023 gick i musikforskningens tecken och tog en titt på humorns relation till makt.
- Höstnumret 2022 går i ämnesdidaktikens tecken och påtalar vikten av att vidga perspektiven på kunskapsinnehåll i undervisningen. Vi får också veta hur termen hållbarhet brukas och ibland missbrukas.
- Vårnumret 2022 har som tema educational linguistics och hur detta fält appliceras i skolor och på universitet
- Höstnumret 2021 ägnas mestadels åt slaveriets historia i Indiska oceans värld från 1600-talet till 1800-talet
- Vårnumret 2021 är ett temanummer om förhållandet mellan språket och rättsliga förhållanden, från polisens informationskampanjer till asylberättelser
- Höstnumret 2020 består av två separata huvudteman: transspråkande respektive småländsk litteratur och kompletteras med tre andra refereegranskade artiklar
- Vårnumret 2020 är en festskrift tillägnad Gunilla Byrman, mest om språk
- Höstnumret 2019 är en festskrift tillägnad Maria Lindgren och innehåller en blandad samling studier om språkvetenskap och didaktik
- Vårnumret 2019 har temat ämnesspråk och ämneslitteracitet, samt tar en titt på 70-talets kulturdebatt
- Höstnumret 2018 handlar bland annat om pirat- likväl som demonbekämpning
- Vårnumret 2018 granskar posthumanistisk litteratur och publicerar några nyblivna professorers installationsföreläsningar
- Höstnumret 2017 är ett jubileumsnummer tillägnat 10 år av litteraturvetenskapliga sommarkurser som bland annat innehåller artiklar om så skilda ämnen som

vampyrer, bilderbokshajar, Harry Potter och Astrid Lindgren

- Vårnumret 2017 granskar olika aspekter av språk och kön och tar en titt på behovet av ordentliga språkkunskaper på exportföretag
- Höstnumret 2016 diskuterar staters historiska utveckling i en rad länder från Afrika till Asien, lyssnar på röster från Umeå och kollar in läromedel
- Vårnumret 2016 tar oss från postkoloniala studier till litteratur och svenskt språkbruk
- Höstnumret 2015 befinner sig på resande fot, i Belarus (Vitryssland), i Indien och på Östtimor
- Vårnumret 2015 reflekterar över 2014 års valresultat, sakprosa som begrepp och språkets böjningar samt tänker på tankesmedjan Humtank
- Höstnumret 2014 firar förläggaren m.m. Peter Luthersons födelsedag, följer norrmannen Peter Hauffs äventyr i (förra) sekelskiftets Indokina samt tar en djupare titt på en serie kopparstick från 1700-talet
- Vårnumret 2014 är en festskrift till nordisten Per Stille som under året håller på att gå i pension, varför innehållet till stor del kretsar kring runor
- Höstnumret 2013 sysslar med makt, kritik och subjektivering i Foucaults anda, fortsätter att fundera över arbetets eventuella mening samt firar 100-årsminnet av Martha Sandwall-Bergströms födelse
- Vårnumret 2013 funderar över arbetets mening, bytandet av livsstil under stenåldern samt förekomsten av varumärken och andra tidsdetaljer i modern litteratur
- Höstnumret 2012 intresserar sig för det aldrig sinande intresset för Hitler, modernitet och genus hos Wägner och Nordström, undervisning i franska samt åldrandet och språket

- Vårnumret 2012 är en festskrift till litteraturvetaren Ulf Carlsson, och innehåller texter om såväl verkliga författarskap som gojor och musicerande vildsvin
- Höstnumret 2011 ser tillbaka på efterkrigsdeckaren, studerar våldets filmiska ansikten, fortsätter i spåren efter holländaren Van Galen samt betraktar en småländsk kulturrevolution
- Höst 2010 – Vår 2011 funderar över bibliotekets idé och Ryszard Kapuściński oefterhärmliga sätt att skriva reportage
- Vårnumret 2010 handlar bland annat om deckaren som spegling av verkligheten, individuella studieplaner och Van Galens memorandum
- Höstnumret 2009 behandlar bl a våra polisstudenters språkbehandling, Nina Södergrens poesi och berättelserna om den danska ockupationstiden
- Vårnumret 2009 minns särskilt en av ”de fyra stora” svenska deckarförfattarna, H. K. Rönlom, samt tar upp ”Kampen om historien”
- Höstnumret 2008 ställer frågan om samerna tillhör den svenska historien samt försöker höra den Andres röst bakom kolonialismens slöjor
- Vårnumret 2008 behandlar såväl dagens miljöaktivism som (förra) sekelskiftets intellektuella ideal och en ny läsning av Beckett's Tystnaden
- Vår och Höst 2007 är ett dubbelnummer som spänner mellan Carl von Linné och Vic Suneson, mellan intermedialitet och historiemedvetande
- Höstnumret 2006 handlar bl.a. om vägarna till ett akademiskt skriftspråk och om slavarna på Timor
- Vårnumret 2006 tar upp den diskursiva konstruktionen av ”folkbiblioteket”, kvinnors deltidsarbete, Maria Langs författarskap samt funderar över muntlig historiskrivning

- Höstnumret 2005 gör nedslag i vietnamesisk historia, i indisk och sydafrikansk litteratur samt ger en posthum hyllning till Jacques Derrida
- Vårnumret 2005 behandlar bl.a. intertextualitet i poplyriken, Stieg Trenter och ett yrke i förändring
- Höstnumret 2004 tar en titt på tidningarnas familjesidor, den kanske gamla texten Ynglingatal och den nya användningen av verbet äga
- Vårnumret 2004 för oss på spännande litterära vägar
- Höstnumret 2003 rör sig fritt över horisonten, från Färöarna till Lund, från tingsrätter till tautologier
- Vårnumret 2003 är ett blandat nummer där vi bl.a. bevistar en internationell konferens om sexualitet som klassfråga och möter idrotts hjälten Gunder Hägg
- Höstnumret 2002 behandlar etniska relationer
- Vårnumret 2002 ägnas helt och hållet åt temat genus
- Höstnumret 2001 domineras av texter från årets Humanistdagar och från ett seminarium om historieämnets legitimitet
- Vårnumret 2001 försöker svara på frågan: "Where did all the flowers go?"
- Höstnumret 2000 gör oss bekanta med en filosof, en överrabbin och en sagoberätterska
- Vårnumret 2000 diskuterar frågor kring historiens slut, litteraturvetenskapens mening, översättningar och den moderna irländska romanen
- Höstnumret 1999 speglar årets Humanistdagar vid Växjö universitet
- Vårnumret 1999 rör sig såsom på vingar och berättar om nyss timade konferenser i Paris och Växjö
- Höstnumret 1998 Här går det utför! Såväl med svenskan i Amerika och den tyska litteraturen i Sverige som med Vilhelm Mobergs sedebeleg

Vårnumret 1998 bjuder på en 'lycklig humanistisk röra' av europeiska författare, svenska lingon i fransk tappning och stavfel(!)

Höstnumret 1997 speglar årets Humanistdagar som hade temat Möten Mellan Människor