

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Litteraturvetenskapliga institutionen  
Interdisciplinär C-uppsats

## **HUR FINNER VI BETYDELSEN?**

En komparativ studie av litterär kompetens med utgångspunkt i en analys av Bodil Malmstens ”I en sal på lasarettet”

HT 07

Författare: Per Pettersson  
Handledare: Ann Boglind och Eva Lilja

<b>INLEDNING</b>	<b>3</b>
<b>SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR</b>	<b>4</b>
<b>FORSKNINGSLÄGE</b>	<b>4</b>
BODIL MALMSTEN	4
TEORI OCH UTGÅNGSPUNKTER	4
Tre konventioner	5
Subjektivitet och objektivitet	6
Svenssons kategorier	7
DIDAKTISK DISKUSSION	8
<b>METOD</b>	<b>9</b>
<b>UNDERSÖKNINGEN – MATERIAL OCH GENOMFÖRANDE</b>	<b>11</b>
<b>AVHANDLING</b>	<b>13</b>
<b>DIKTANALYS AV BODIL MALMSTENS ”I EN SAL PÅ LASARETTET”</b>	<b>13</b>
DIKTENS RÖSTER	14
VERSIFIKATIONSANALYS	15
BILDSPRÅK	16
INTERTEXTER	19
<b>RESULTAT</b>	<b>21</b>
KVANTITATIVA RESULTAT	21
KVALITATIVA RESULTAT	22
Erfarenheter eller teori?	23
Att behandla bilder och symboler	24
Dikten som någonting större	26
Avsaknad av intertextuella kopplingar	27
Att uppfatta frågan	28
<b>AVSLUTNING</b>	<b>29</b>
<b>SAMMANFATTNING</b>	<b>29</b>
<b>KOMMENTARER OCH SLUTSATSER</b>	<b>30</b>
<b>BILAGOR</b>	<b>32</b>
<b>BILAGA 1</b>	<b>32</b>
<b>BILAGA 2</b>	<b>33</b>
<b>BILAGA 3</b>	<b>34</b>
<b>BILAGA 4</b>	<b>35</b>
<b>LITTERATURFÖRTECKNING</b>	<b>36</b>
<b>TRYCKTA KÄLLOR</b>	<b>36</b>
<b>LITTERATUR</b>	<b>36</b>

## INLEDNING

To read a text as literature is not to make one's mind a *tabula rasa* and approach it without preconceptions; one must bring to it an implicit understanding of the operations of literary discourse which tells one what to look for.<sup>1</sup>

Den litterära kompetensen är ämne för en central debatt inom så väl litteraturvetenskap som pedagogik. Då litteraturteoretiker ur ett postmodernt perspektiv flyttade fokus i litteraturvetenskapligt tolkningsarbete från författaren till läsaren följde frågor vilka var svåra att besvara. Genom reader-responsteorin beskrev forskare hur betydelsen fanns i mötet mellan text och läsare. Tolkningen tillhör individen. Men om all makt ligger hos läsaren, är då alla tolkningar lika giltiga? Hur ska man kritisera ett verk och på vilka grunder ska man hävda sina arguments hållbarhet? I denna debatt kom begreppet litterär kompetens in som en lösning, genom att visa varför vissa tolkningar kan föredras framför andra. Det är ur denna debatt jag tar avstamp och ståndpunkt för hur jag ser på problemet, samt hur jag anser att den litterära kompetensen bör beskrivas.

Emellertid blir det snart tydligt att denna debatt inte bara rör litteraturteorin. Naturligtvis får den genomslag i skolan. Läsning tillhör sedan länge inte endast akademiker, det är någonting som tillhör alla, och som alla har rätt till. Men vad bör elever lära sig i fråga om hur man läser litteratur? Ett problem idag är att allt färre unga läser litteratur, och är det då att ta sig vatten över huvudet att ens försöka utbilda kompetenta läsare? Bör man inte fokusera på att få elever att läsa över huvud taget? Frågan är svår att besvara.

Från min egen skoltid minns jag hur tolkning i skolan fokuserades kring sökandet efter författarens intention, men med den utbildning jag själv snart avslutat känner jag att det vore omöjligt att driva en sådan undervisning. Jag tror att nyckeln till att få elever att läsa såväl som att lära dem till kompetenta läsare finns i reader-responsteorin, men jag anser också att det finns en viktig poäng i att skilja mellan bra och dåliga tolkningar. Därav kommer mitt intresse för att reda ut den litterära kompetensen och på så vis söka peka på vissa av de egenskaper som den kompetente läsaren besitter samt hur det påverkar dennes läsning. Att veta vad den litterära kompetensen består av och vad *att vara kompetent* tillför läsaren är fundamentalt för att lära elever till att bli kompetenta läsare.

---

<sup>1</sup> Jonathan Culler, *Structuralist Poetics* (Padstow/Corwall, 1975) s.132

## SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Mitt övergripande syfte är att genom en komparativ undersökning av två gruppers analyser av Bodil Malmstens ”I en sal på lasarettet” belysa utvalda delar av den litterära kompetensen samt hur deltagarnas kompetens påverkat deras tolkningar. Uppsatsen är skriven i två faser. Den första bestod av min egen analys av Malmstens dikt, vilken har syftet att belysa vilka problem en uttolkare av dikten kan tänkas ställas inför. Den andra av en empirisk undersökning samt behandling av deltagarnas analyser och har syftet att lyfta fram skillnader och likheter i deras tillkomstsätt och på så vis söka peka på hur deltagarna gjort sina analyser.

Frågeställningen till den första delen är helt enkelt: Vilka problem kan en uttolkare av Bodil Malmstens dikt ”I en sal på lasarettet” tänkas ställas inför? Frågeställningar till den andra delen valdes efter de konventioner jag önskar undersöka<sup>2</sup> och är: (1) Bottnar deltagarnas analyser i deras jag eller i strategier och metoder? (2) Hur hanterar deltagarna diktens bilder och symboler? (3) Behandlar de texten som någonting större än sig själv, d.v.s. som någonting som önskar framföra en betydelse vilken är betydelsefull för människan? (4) Gör deltagarna intertextuella kopplingar, och i så fall med vilken effekt för analysen?

## FORSKNINGSLÄGE

### BODIL MALMSTEN

Om Bodil Malmsten (f.1944) finns inte mycket skrivet. De böcker som behandlar hennes liv är främst hennes självbiografi *Mitt första liv. Den gudarna älskar dör inte* (2004) samt den självbiografiska romanen *Priset på vatten i Finistère* (2001). Dessutom har jag i anknytning till hennes författarskap funnit information i Eva Liljas artikel ”Skaldinnorna i offentligheten” i *Varför grävde man upp drottning Kristina? Kvinnobilder i olika tider och kulturer*, samt i samtal med min handledare. Min diktanalys bygger dock inte vidare på tidigare analyser av dikten eller författarskapet utan integreras till fullo med mina didaktiska utgångspunkter och tjänar som grund för den undersökning jag gjort.

## TEORI OCH UTGÅNGSPUNKTER

Jonathan Culler är den forskare som grundade begreppet *litterär kompetens*. En teori utvecklad ur reader-responsforskningen där de tongivande namnen är forskare som Louise Rosenblatt,

---

<sup>2</sup> Se kapitlet ”Metod” s. 9f.

Wolfgang Iser och Stanley Fish.<sup>3</sup> Med utgångspunkt i Cullers teori har ett flertal forskare bedrivit studier för att peka på de konventioner vilka skulle utgöra den litterära kompetensen. Det man söker visa är vad läsare gör då de skapar mening ur text och på vilket sätt de gör det. Jag tar upp tre av dessa forskare här: Örjan Torell, Cai Svensson och Vibeke Hetmar. Torells och Svenssons undersökningar har jag använt som utgångspunkter till min egen undersökning, och i dialog med dessa har jag utvecklat min metod. Hetmar förs in i ett didaktiskt resonemang kring problem vilka för mig uppstår då jag för in begreppet litterär kompetens i en tänkt undervisningssituation. Dessutom är Culler den forskare från vilken jag tar avstamp. Från hans teori hämtar jag tre aspekter av den litterära kompetensen vilka jag vill undersöka.

### Tre konventioner

För att beskriva vad litterär kompetens är sätter Culler upp en *idealläsare*. Denne läser med hjälp av en uppsättning konventioner. Naturligtvis är språket grundläggande, men ändå inte nog för att skapa betydelse ur text. Det ger oss möjligheten att sammanfoga fraser och satser för att skapa ett greppbart system av det vi läser.<sup>4</sup> Språket kan alltså sägas vara ett fundament för, men likväl inte en del av den litterära kompetensen. Jag har tagit fasta på tre av de mer centrala konventionerna hos Cullers idealläsare. Min begränsning görs på grundval av undersökningens genomförbarhet. En undersökning av fler konventioner skulle göra undersökningen för komplicerad och stor. De tre av Cullers konventioner jag tar upp är: (1) fiktionsläsning, (2) förmåga att läsa texten som något som vill säga någonting utanför sig själv och (3) förmåga att skriva in texten i en poetisk tradition.<sup>5</sup>

Med fiktionsläsning, menar Culler att fiktion inte är någonting som ligger i texten utan ett sätt på vilket vi läser. Läsandet står dock inte under total frihet utan arbetar inom kulturella kontexter.<sup>6</sup> Fiktionsläsning är således grunden för tolkning, det är med hjälp av denna konvention som vi till att börja med kan särskilja skönlitteratur från t.ex. facklitteratur.

Att en text söker säga någonting utanför sig själv är ett begrepp som faller tillbaka på bl.a. Michael Riffaterre, som skrivit att en ”dikt säger en sak, men menar någonting annat”.<sup>7</sup> En kompetent läsare skall alltså inte läsa texten bokstavligt, utan söka komma fram till vad texten har för tema eller bakomliggande budskap. Skillnaden mellan dessa två typer av läsning blir särskilt tydlig

---

<sup>3</sup> Lars Wolf, *Läsaren som textskapare* (Lund, 2002) s. 21.

<sup>4</sup> Jonathan Culler, ”Litterär kompetens” i *Modern litteraturteori. Del 2. Från rysk formalism till dekonstruktion*, red.: Claes Entzenberg & Cecilia Hansson (Lund, 1993) s. 97.

<sup>5</sup> Ibid. s. 98.

<sup>6</sup> Ibid. s. 114.

<sup>7</sup> Michael Riffaterre, ”Det referentiella felslutet” i *Modern litteraturteori. Del 2. Från rysk formalism till dekonstruktion*, red.: Claes Entzenberg & Cecilia Hansson (Lund, 1993) s. 141.

vid diktanalys. Culler kallar denna konvention för ”betydelsens regel”, vilken medför en läsning av texten som en ”betydelsefull hållning till något problem som rör människan och/eller hennes förhållande till universum.”<sup>8</sup>

Ett grundläggande antagande inom litteraturteorins fält är att en text representerar verkligheten. Den beskriver aldrig den verkliga världen och kan således aldrig kopplas till denna utan endast till andra texters representerande av den.<sup>9</sup> Med Cullers ord innebär detta: ”att skriva dikt [...], innebär att omedelbart skriva in sig i en litterär tradition”.<sup>10</sup> Att för läsaren skriva in texten i en poetisk tradition handlar därför om att kunna göra intertextuella kopplingar, att kunna se vilka andra texter den lästa texten bygger på och med vilka den står i dialog eller polemik med.

Culler för ett strikt resonemang kring vad litterär kompetens är. Han menar att den kompetenta läsningen är den som tolkar ”verk på sätt som vi finner acceptabla, i överensstämmelse med den litterära institutionen”.<sup>11</sup> Således figurerar den personliga tolkningen under strikta regler och ges litet utrymme i Cullers teori.

### Subjektivitet och objektivitet

Torell belyser den personliga tolkningen via begreppet literary transferkompetens. Denna är för Torell en central del av tolkningsakten och den balanserar den typ av kompetens som Culler förespråkar (av Torell kallad performancekompetens) och den ”innebär att läsaren kopplar textens innehåll till sina egna livserfarenheter”.<sup>12</sup> Torell menar att det är denna del av tolkningen som verkligen öppnar för en läsorienterad attityd.<sup>13</sup> Problem skapas dock, vilket även Torell tar upp, då tolkningar utgår enbart från det egna perspektivet. Sådana tenderar dels att överskrida avgränsningen mellan fiktion och verklighet (uttolkaren gör kopplingar mellan text och verklighet, inte text och text), dels hindrar de läsaren att genom litteratur se världen från nya perspektiv, då uttolkaren endast ser sig själv i alla lästa verk.<sup>14</sup> Torell talar därför om behovet av jämvikt mellan tre kompetenser vilka utgör den litterära kompetensen och kallar dessa literary transfer-, performance- och konstitutionell kompetens (den konstitutionella kompetensen är den varje människa från födseln besitter – förmågan, eller behovet, att tolka i allmän mening – och någon diskussion kring denna kommer ej att föras här).<sup>15</sup>

---

<sup>8</sup> Culler s. 98.

<sup>9</sup> Riffaterre s. 141f.

<sup>10</sup> Culler s. 100.

<sup>11</sup> Culler s. 108.

<sup>12</sup> Örjan Torell (red.), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (Inst. för Humaniora, Östersund, 2002) s. 85.

<sup>13</sup> Torell s. 85f.

<sup>14</sup> Ibid. s. 86f.

<sup>15</sup> Ibid. s. 82f.

Då man skall lära elever till att bli kompetenta läsare är det givande att utgå ifrån literary transferkompetensen. Först måste man finna läsglädjen, sedan kan man lära sig analysera den. Väldigt få elever kan lära sig att bli litterärt kompetenta genom att börja med versifikationsanalys.<sup>16</sup> Det synes också självklart att litteratur är något i många fall väldigt personligt, något som man kan lära sig av och genom vilken man kan utvecklas som människa.<sup>17</sup> Ur detta perspektiv tycker jag också att den personliga delen av tolkningen kan gå före den mer objektiva. En person som utgår från sig själv i en tolkning och på ett effektivt sätt lär sig och utvecklas av denna måste betraktas som om han/hon har någon form av utvecklat förhållande till litteratur – *en medvetenhet om hur litteratur kan fungera*. Men ordet *kompetens* anser jag bör användas mer försiktigt. En självutvecklande tolkning kan mycket väl utgå från, som t.ex. Vibeke Hetmars skrivit<sup>18</sup>, en förankring i omvärlden, men en kompetent tolkning bör utgå från en förankring i en litterär omvärld – *en poetisk tradition*. En kompetent tolkning är en tolkning utifrån regler och metoder. Den kompetenta tolkningen säger något om hur texten fungerar utanför och inom sig själv och den får inte reducera texten till läs-terapi för individen (och endast individen). En kompetent tolkning respekterar texten som litteratur och konst, och som någonting som försöker säga något om världens beskaffenhet, ur det större såväl som det mindre perspektivet.

### Svenssons kategorier

Med utgångspunkt i responsforskningen gjorde Cai Svensson 1985 en empirisk undersökning av läsarrespons av lyrik.<sup>19</sup> I undersökningen, vilken studerar normer och strategier vid skapandet av betydelse, urskiljer Svensson sex olika kategorier av förståelse vilka är: (1) *bokstavligt beskrivande*, (2) *bokstavligt tolkande*, (3) *blandat bokstavligt tematiskt*, (4) *tematiskt*, (5) *blandat bokstavligt symboliskt* och (6) *symboliskt*.<sup>20</sup> Han skiljer sig från övriga teoretiker presenterade här, genom att han söker beskriva läsupplevelsen och inte kompetensen. Ändå fann jag, efter några modifieringar, dessa kategorier användbara för att besvara mina frågeställningar. Svenssons undersökning innefattar t.ex. 11-, 14- och 18-åringar.<sup>21</sup> Min undersökning innefattar vuxna kvinnor och män och urvalet baseras inte främst på ålder utan på utbildning. En annan skillnad är mellan de studerade texterna. Svensson använder sig av ”Ljuset och skalbaggen” av Bo Setterlind<sup>22</sup>, en väldigt kort dikt i jämförelse med ”I en sal på lasarettet”. ”Ljuset och skalbaggen” synes, åtminstone för en

---

<sup>16</sup> Wolf s. 138f.

<sup>17</sup> Skolverket 2000, kursplan i Svenska för gymnasiet, [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se), 2007-12-14.

<sup>18</sup> Se kapitlet ”Didaktisk diskussion” s. 8f.

<sup>19</sup> Cai Svensson, *Att ge mening åt skönlitteratur. Om barns och ungdomars utveckling till läsare* (Linköping, 1988) s. 27f

<sup>20</sup> Ibid. s. 31f. För utförligt citat från Svenssons kategorier se bilaga 1.

<sup>21</sup> Svensson s. 30.

<sup>22</sup> Ibid. s. 31.

litteraturstudent, också relativt enkel att tolka symboliskt vilket torde vara mer komplicerat att göra med den dikt jag använder.

Svenssons kategorier saknar en för mig väsentlig del, de skiljer inte på huruvida deltagarna tolkat subjektivt utifrån sig själva, eller objektivt utifrån text och strategier. Det de däremot på ett bra sätt beskriver är huruvida de ser texten som något större än sig själv. Jag kommer att diskutera mitt användande av Svenssons kategorier under kapitlet ”Metod”.

\*

Som diskussionen belyser lutar jag åt Cullers idealläsare, eller mot det Torell kallar för performance – det man lär sig på universitetet – för att beskriva vad jag anser litterär kompetens vara. Samtidig vill jag inte förkasta literary transferbegreppet eftersom att det är viktigt för lärandet att kunna utgå från egna erfarenheter. Dock vill jag inte kalla subjektiva intryck för litterärt kompetenta. Torell skulle mena att dessa är en del av tolkningsprocessen, men jag anser att en tolkningsprocess kan fungera på rent teoretiska grunder, emedan en litterärt kompetent tolkning aldrig kan utgå från endast fantasin. Utifrån denna diskussion gör jag åtskillnaden mellan performance och literary transfer i ett tidigare skede än Torell.

## DIDAKTISK DISKUSSION

I kritik mot Cullers idealläsare har bl.a. skrivits att den endast tar upp *ett* sätt på vilket man läser, inte alla möjliga sätt. Därmed ger den ingen nyanserad modell utifrån vilken man kan beskriva hur läsare gör då de skapar mening ur text.<sup>23</sup> Detta må vara sant, men faktum är att Culler försöker beskriva just det rätta sättet att tolka – det kompetenta sättet. I anknytning till kritiken mot Culler skulle man senare kunna argumentera mot mitt sätt att ställa frågor till deltagarna och mena att de som inte studerat litteratur skulle ha producerat bättre resultat utifall att jag bjudit in dem med hjälp av andra frågor. Vibeke Hetmar är en av de forskare som söker utvidga den litterära kompetensen genom att låta den innefatta elevernas erfarenhetsvärldar.<sup>24</sup> Hon anser den litterära kompetensen vara ”en process hvor individer forankrer sig i omverden”.<sup>25</sup> I en sådan modell blir jaget mer betydelsefullt, liksom omvärlden, men jag anser att den reducerar betydelsen av att vara kompetent. I ett lektionssammanhang ställer jag mig bakom Hetmars resonemang, i fråga om att man först bör fokusera på att väcka elevernas läsglädje, och om mitt syfte vore att lära deltagarna i undersökningen att bli mer kompetenta skulle jag också ha formulerat mina

---

<sup>23</sup> Vibeke Hetmar, ”Tekstkompetence” i *Tekstkompetence. Rapport från politikerkonference i Nordisk netværk for tekst og Litteraturpedagogik* (Köpenhamn, 2001) s. 20.

<sup>24</sup> Ibid. s. 25.

<sup>25</sup> Ibid.



frågor annorlunda (jag skulle också ha genomfört undersökningen på ett annat sätt, t.ex. via intervju). Men mitt syfte är inte att lära deltagarna att bli mer kompetenta, syftet är att söka belysa vad som skiljer en kompetent tolknings tillkomstsätt från en icke kompetents.

## METOD

För att beskriva hur de tre konventionerna används har jag för det första, utifrån Svenssons undersökning, konstruerat ett antal kategorier vilka på ett effektivt sätt förmår beskriva hur deltagarna hanterar textens bilder, symboler etc., samt huruvida de ser texten som betydande för någonting utanför sig själv. För det andra tolkar jag deltagarnas resultat för att söka belysa huruvida de tolkar utifrån sig själva eller enligt institutionens regler och för det tredje delar jag in analyserna i kategorier utifrån huruvida de gjort intertextuella kopplingar och på vilket sätt dessa används. Resultaten nåddes till att börja med via en kvantitativ metod, men för en djupare förståelse var en kvalitativ analys nödvändig. Då jag beskriver deltagarnas hantering av intertexter handlar det till exempel för det första om ett antingen eller: Gör deltagaren intertextuella kopplingar eller inte? För det andra handlar det om, utifall kopplingar görs, hur de utnyttjas? Fördjupar de förståelsen? De kategorier vilka användes för att beskriva hur deltagarna arbetat med intertexter har jag konstruerat och ser ut likt följer:

1. Gör inga intertextuella kopplingar.
2. Antyder intertextuella kopplingar, utan att utveckla dessa.
3. Gör intertextuella kopplingar av viss eller bra betydelse för tolkningen.
4. Gör intertextuella kopplingar av betydelse för tolkningen samt visar genrekunskap.

\*

För att svara till mitt syfte krävdes en omarbetning av Svenssons kategorier. Detta då dessa stöter på problem vid analys av en *tematisk* tolkning eller högre. Jag ville då kunna skilja på huruvida denna tolkning bottnade i texten eller inte, då det inte räcker för att kalla en tolkning litterärt kompetent att den är symbolisk, den måste också vara väl förankrad.

För att analysera huruvida en läsare utgår från sig själv eller texten, där en tolkning utifrån den sistnämnda måste sägas vara den som (enligt Cullers modell) är den litterärt kompetenta, fungerar Torells uppdelning i tre olika kompetenser bra. Som jag tidigare nämnt vill jag dock göra denna uppdelning tidigare än Torell och inte blanda in literary transferkompetensen i begreppet litterär kompetens. I min tolkning av deltagarnas analyser har jag därför, i det fall en deltagares tolkning

bottnar i såväl jaget som texten, sökt skilja ut vilken del som väger tyngst. Torell menar att en tolkning som enbart bottnar i teorin blir opersonlig, den lider av så kallad performance-blockering.<sup>26</sup> Ändå menar jag att tolkningar utifrån text och teori alltid väger tyngre, då endast dessa kan upphöjas till att vara allmängiltiga. Därför måste man kräva av den kompetente läsaren att denna inser att en tolkning som bottnar i jaget inte har någon allmängiltighet, och därmed inte heller kan sägas vara acceptabel för den litterära institutionen. Den må vara central för den personliga utvecklingen, men den är inte litterärt kompetent.

Utifrån detta resonemang har jag ställt upp en figur vilken baserar sig på Svenssons kategorier, men som skiljer på huruvida tolkningar bottnar i jaget eller i text och teori. I de två första kategorierna borde man dock varken finna uttryck för literary transfer- eller performance-tolkningar, då dessa inte rör sig utanför diktens mimetiska nivå. I tolkningar som når utanför den mimetiska nivån har jag delat Svenssons kategorier i två (a respektive b) för att belysa ovanstående distinktion:

1. Bokstavligt beskrivande
2. Bokstavligt tolkande
- 3a. Blandat bokstavligt tematiskt tolkande utifrån sig själv
- 3b. Blandat bokstavligt tematiskt tolkande förankrat i texten
- 4a. Tematiskt utifrån sig själv
- 4b. Tematiskt förankrat i texten
- 5a. Blandat bokstavligt/symboliskt utifrån sig själv
- 5b. Blandat bokstavligt symboliskt förankrat i texten
- 6a. Symboliskt utifrån sig själv
- 6b. Symboliskt förankrat i texten

\*

Till min egen diktanalys bör kommenteras att jag för att skapa struktur i analysen samt eftersom mitt syfte inte är att belysa den ur en speciell metod, utgått från ett enkelt sexpunktsschema konstruerat av Eva Lilja, där versifikations- och bildanalys varit mina främsta metoder för att söka peka på de problem deltagarna i min undersökning kan ställas inför. Det har sålunda inte varit min mening att söka komma fram till den mest kompetenta tolkningen av dikten utan snarare söka fånga en bredd inom vilken kompetenta tolkningar kan rymmas.

---

<sup>26</sup> Torell s. 84.

## UNDERSÖKNINGEN – MATERIAL OCH GENOMFÖRANDE

Undersökningen genomfördes genom att tio deltagare, i två grupper, fick i uppgift att analysera Bodil Malmstens ”I en sal på lasarettet” i två steg, samt däremellan själva kommentera den egna analysen. De uppgifter som gavs deltagarna var följande:

1. Gör en, efter bästa förmåga, uttömmande analys av dikten.
2. Kommentera hur du gick till väga då du genomförde analysen av dikten: *vad du började med, hur du fortsatte, men också på vilket sätt du sökte svar i texten.*
3. När du nu genomfört undersökningens första två steg är det möjligt att den analys du gjorde i del 1 kan modifieras. Har din bild av diktens innebörd ändrats efter att du kommenterat din egen analys? Eller har din bild av din första analys ändrats så att du skulle vilja modifiera denna? *Här skall du skriva ner sådana tänkbara ändringar.*

Uppgifterna samt instruktioner skickades till deltagarna via e-post i separata filer. I instruktionerna ingick bl.a. att deltagarna skulle öppna filerna var och en för sig, genomföra uppgiften och inte tillföra något i efterhand. På detta vis sökte jag få deltagarna att komma fram till en tolkning vilken de avslutade i ett moment. Deltagarnas svar skickades sedan till mig varpå jag sparade och döpte om filerna utan att läsa deras innehåll.<sup>27</sup> Därmed kunde analyserna förbli anonyma. Den enda åtskillnad som gjordes var indelningen i de två grupperna. Denna innebar att den ena gruppen utgjordes av deltagare vilka ej studerat litteratur på universitetsnivå (**hädanefter kallad grupp 1**), medan den andra gruppens deltagare studerar litteraturvetenskap vid Göteborgs Universitet (**hädanefter kallad grupp 2**). Det fanns lika många kvinnor som män i vardera grupp. Ett resonemang kring huruvida män eller kvinnor analyserar dikt olika hör dock inte till uppsatsens syfte att utreda, detta skulle vara ett allt för komplicerat och stort problem för omfånget. Därför behandlade jag analyserna så att jag inte, då jag tolkade dem, visste om de var skrivna av en man eller kvinna.

Jag valde att göra min undersökning skriftligt och ej via intervju då jag ville blanda in mig själv så lite som möjligt i analyserna. Jag ansåg att en intervjusituation dels skulle riskera att jag skulle leda deltagarna, dels att inte alla deltagare skulle få lika möjlighet att visa sina kunskaper i texttolkning. Därför formulerades också uppgifterna så kort som möjligt, särskilt den första, och samtidigt så öppet som möjligt. Den första uppgiften är den viktigaste och det var även formuleringen av denna som jag lade störst vikt vid. I den undersökning jag delvis utgått ifrån,

---

<sup>27</sup> Undersökningens uppgifter och instruktioner i sin helhet återfinns i bilaga 2.

genomförd av bl.a. Örjan Torell, ställs en helt annan typ av fråga: ”*Vad skulle du vilja att dina elever såg i denna text?*”<sup>28</sup> Denna fråga motiveras bl.a. genom att den inte ger uttryck för att vara kunskapsmätande, då detta skulle kunna begränsa deltagarnas frihet i deras tolkande. Dessutom ställer den upp en fiktiv situation och hjälper därmed deltagarna till fiktionstänkande, samt låser inte deltagarna vid detaljer utan uppmanar till ett helhetsintryck.<sup>29</sup> Mitt eget val av fråga skiljde sig ganska stort från denna. För att sporra deltagarna till resultat valde jag att ställa en fråga som utgav sig för att vara kunskapsmätande. Detta försök till sporrning förstärks av ordvalet ”analysera”. Jag valde detta före t.ex. *tolka* då det är av mer akademisk karaktär och därmed pekade på att den tolkning som eftersöktes var en tolkning som är just ”i överensstämmelse med den litterära institutionen”.<sup>30</sup> Ordet *tolka* hade i sammanhanget medfört en risk att få fler subjektiva tolkningar än vad som var nödvändigt medan den vetenskapliga klangen i ”analysera” förhoppningsvis motverkade detta. Det fanns också anledning att anta att denna formulering skulle tas emot olika av de deltagare som studerar litteratur respektive av dem som inte gjort det. Ordet ”analysera” antogs därför få olika innebörd för deltagarna, och då en mer precis innebörd för litteraturstudenterna. Samtidigt antogs den för bägge grupper trycka på att diktanalys inte handlar om allmänt tyckande.

Del två i undersökningen var till för att dels försöka få deltagarna att själva peka på hur de använde konventionerna. Dels för att ge deltagarna i grupp 1 möjlighet till reflektion och paus i analysarbetet, vilket antogs förbättra deras tolkningar.

Det sista momentet var främst till för att få ut mer av analyserna från grupp 1. Detta efter antagandet att en paus, analys av den egna analysen och därmed distansering från jaget, borde påverka tolkningen positivt. Särskilt som Torell skriver att det som till största del lärs ut i den svenska grundskolan och gymnasiet är tolkning som leder till analyser enligt det han kallar för literary transfer, d.v.s. tolkningar som utgår från den egna personen.<sup>31</sup> Att en paus och distansering är positivt för analyserandet borde gälla även den vane läsaren, men för denne torde processen ingå även i den första analysen.

De olika delarna i undersökningen var tidsbegränsade och med olika lång maximum- respektive minimumtid. Del 1 hade längs tid, del 2 något kortare tid, då jag inte ville tvinga deltagarna till en allt för djup analys av sig själva, och del 3 den kortaste och dessutom den största procentuella skillnaden mellan maximum- och minimumtid, därför att den som redan kände sig nöjd med sin analys inte skulle tvingas sitta längre än nödvändigt med denna del.

---

<sup>28</sup> Torell s. 20.

<sup>29</sup> Ibid.

<sup>30</sup> Culler s. 108.

<sup>31</sup> Torell s. 80.

Min behandling av analyserna gjordes utifrån ett hermeneutiskt perspektiv. Via tolkning har jag fått såväl kvantitativa som kvalitativa resultat. De kvalitativa är de som står i centrum för redovisningen och också de som bäst svarar på mina frågeställningar, men ändå kan de kvantitativa resultaten ge en bra bild för hur mycket de två grupperna faktiskt skiljde sig åt. De kvantitativa resultaten presenteras i en graf vilken baseras på de elva olika kategorier i vilka jag placerade in deltagarnas analyser.<sup>32</sup> I min bearbetning av analyserna sökte jag isolera utsagor för att låta en utsaga utgöra vad jag kallar en *träff* i en kategori. En träff betyder således att deltagaren gjort en tolkning som i analysen kan sägas utgöra en avskild enhet. Alltså kan ett avsnitt i en analys ge en eller flera träffar inom en eller flera kategorier beroende på huruvida det behandlar ett eller flera element.

## AVHANDLING

### **DIKTANALYS AV BODIL MALMSTENS ”I EN SAL PÅ LASARETTET”**

Dikten ”I en sal på Lasarettet” ingår i diktsviten ”Bakom Centrum”, vilken är den andra sviten i boken *Paddan & Branden* som kom ut 1987.<sup>33</sup> Dikten bygger på förlagor i form av ett skillingtryck samt en svensktoppssång, sjungen av Maritza Horn, vilka tas upp under rubriken ”Intertexter”.

#### **I EN SAL PÅ LASARETTET**

I en sal på lasarettet  
Där de vita sängar står  
Vaknar fula feta flickan  
Tyngdlöst smal med lockigt hår

Genom gotiskt välvda fönster  
Strömmar ymnigt glömskans ljus  
I berusat flimflummönster  
Kronprinsessans barnsjukhus

Är jag död eller på långvård  
Har man släppt mig fri & ut  
Är min tvångströja & fångvård  
Skippad – är jag skriven ut?

Är jag fri från jämmerdalen  
Vällingbyn & fosterfar  
Då slås dörren upp till salen  
Utanför står allting kvar

---

<sup>32</sup> Se kapitlet ”Metod” s. 9f

<sup>33</sup> Bodil Malmsten, *Paddan & Branden* (Stockholm, 1987)

Någon viskar BORDE SKÄMMAS  
& NU HAR DU GÅTT FÖR LÅNGT  
Sen repris på BORDE SKÄMMAS  
& repris på GÅTT FÖR LÅNGT

I en sal på lasarettet  
Där de vita sängar står  
Känkar fula feta flickan  
Evigt kring i spikrakt hår  
Drar sin järnsäng i dess spår  
Lägger år till gamla år

Skamslagen och evigt stum  
Ständigt lika fet och dum  
Väntande på eget rum

Dikten är indelad i sju strofer, där de första fyra är identiska till formen. Den femte innehåller versaler på utvalda ord, vilket påverkar den visuella rytmen och på så vis fokuserar detta avsnitt. Den sjätte är förlängd med två verser, då de första fem har fyra verser vardera har denna alltså sex. Den sjunde, och sista, strofen består endast av tre verser.

Dikten handlar om en flicka som vaknar i en sjukhussäng. I strof ett beskrivs uppvaknandet samt två motsägelsefulla bilder av hennes utseende. I strof två beskrivs sjukhuset. Strof tre består av frågor vilka ställs av ett diktjag, det samma gäller strof fyra, där också frågorna får sitt svar. I strof fem talar någon till diktjaget och i strof sex beskrivs återigen flickans situation och utseende, nu med vissa ändringar jämfört med i strof ett. Även den sista strofen, strof sju, behandlar flickans situation och person.

## DIKTENS RÖSTER

I dikten finns tre olika röster: en allvetande berättare, ett diktjag samt en obestämd extern röst. Den allvetande berättaren talar i strof 1, 2, 6 och 7, diktjaget i strof 3 och 4 och den externa rösten i strof 5. Den allvetande berättaren tilltalar allmänheten, eller läsaren, diktjaget ställer frågor om sin situation och den externa rösten talar troligtvis till diktjaget. Visserligen skulle denna även kunna tala ut i luften, eller till lasarettet, men diktens handling talar för att det är diktjaget som tilltalas, samt att flickan i strof ett är diktjaget. De olika rösterna fördjupar problematiken i innehållet, bl.a. pekar de på var sympatin ligger.

## VERSIFIKATIONSANALYS<sup>34</sup>

Takten är rakt igenom trokeisk fyrtakt, vilken är hämtad från förlagornas. Liksom förlagorna har också denna dikt katalex på jämna verser. Två undantag finns dock i slutet, då den förlängda strof sex har katalex på bägge de två påhängda verserna (rad 25, 26) samt i strof sju där samtliga verser har katalex (rad 27-29).

Någon viskar BORDE SKÄMMAS	Oo Oo Oo Oo	
& NU HAR DU GÅTT FÖR LÅNGT	Oo Oo Oo O	Katalex
sen repris på BORDE SKÄMMAS	Oo Oo Oo Oo	
& repris på GÅTT FÖR LÅNGT	Oo Oo Oo O	Katalex
I en sal på lasarettet	Oo Oo Oo Oo	
Där de vita sängar står	Oo Oo Oo O	Katalex
Känkar fula feta flickan	Oo Oo Oo Oo	
Eviggt kring i spikrakt hår	Oo Oo Oo O	Katalex
Drar sin järnsäng i dess spår	Oo Oo Oo O	Katalex
Lägger år till gamla år	Oo Oo Oo O	Katalex

Takten har framför allt den påverkan att den i slutet av dikten ger känslan av upphakning, via de många katalexerna i detta avsnitt. Samtidigt ger dessa rader också sken av att vara amatörmässiga och liknar kanske främst en hejarramsa. I samband med läsrytmen får dock takten större betydelse. Denna tar ganska stort intryck av Maritza Horns melodi. Det är en näst intill fänig och väldigt naivt trallvänlig visa. I koppling till sin text ter den sig nästan parodisk. Rytmen dras stundom till melodin och blir då även den trallig, kanske dansant, medan den då prominenserna i den trokéiska fyrtakten understryks blir stampig och marscherande. Skanderar man dikten enligt den trokéiska fyrtakten understryks blir stampig och marscherande. Skanderar man dikten enligt den trokéiska fyrtakten liknar den en känslolokall deklamation av flickans situation. Dessa växlingar sker på olika sätt. Till exempel blir de inledande två radernas rytm, vilka är hämtade direkt från originalet, påverkade av melodin. En övergång till trokéerna sker därefter via alliterationer i ”fula feta flickan” (rad 3) och behålls av den hårda tonlösa inledningskonsonanten i ”tyngdlöst” (rad 4). På detta sätt skapas en bilytmik pendlande mellan taktfasthet och flyt. Denna belyser också diktens kamp för att slå sig fri från förlagorna och stå på egna ben.

När man väl glidit in i den stampande trokéiska takten tar det ungefär en rad innan man kommer ur den igen. Till exempel läser jag inledningen på strof sex, trots att den är en upprepning på strof ett, taktenligt. Detta faller naturligt då samtliga rader i strof fem avslutas med minst två trokéer samt då de två avslutande raderna i denna strof fullt ut följer takten. Läsningen strävar således efter någon slags jämvikt, vilken blir tvingad att korrigeras fram och tillbaka.

---

<sup>34</sup> Schema för versifikationsanalysen står att finna som bilaga 3.

Birytmiken framhäver vissa ord i dikten vilka belyser diktens tema. I strof ett och två får tre rader större betydelse: (1) ”fula feta flickan” belyses genom alliterationer och takt och (2) ”tyngdlöst smal” genom takt. Tillsammans bildar de en motsägelse som är grunden för min senare tolkning. (3) Dessutom belyses ”flimflummönster” av att ordets första tre stavelser, i talrytmen, tenderar att bli en molosser.

I strof tre trycker takten på ord som (inom dikten) tematiserar frihet: död, långvård, släppt, fri, ut, tvångströja, fångvård/skippad, ut. Rytmen hamnar här långt ifrån takten och därigenom framhävs ett för dikten centralt tema.

Strof fyra är den vilken främst jobbar med pendlandet mellan rytm- och taktenlig läsning. Till en början är den mjuk och rytmiskt gungande, medan den i strofens andra hälft läses helt enligt takten. På så vis kommer den marscherande taktfastheten in i samma stund som dörren slås upp och allt det diktjaget hoppats slippa undan kommer tillbaka. Vardagen marscherar tillbaka in i diktjagets verklighet. Växlingen sker genom dentalen i inledande ”Då” samt alliterationen i ”Då” och ”dörren”.

Strof fem bygger vidare på den taktfasta läsningen och, som jag skrivit ovan, gör detta att strof sex gärna, till en början, även den läses taktfast för att sedan gå mot rytmen. Dessutom fylls strof fem av ord i versaler vilka behandlar *skam*. Strofen är central för den visuella rytmen och därför blir också det tema den tar fram viktigt. När den första raden i strof sex, vilken är en repris på strof 1 rad 1, läses på detta vis understryks den ironiska ton som finns någonstans i bakgrunden. En ton som är typisk för Malmsten och vilken jag beskriver nedan. Då texten repriseras inleds det sista av de tre centrala element vilka belyses genom versifikationen (där de första är *friheten* och *skammen*). Dikten förs här in i en cirkel vilket belyser att själva situationen är cyklisk. Detta understryks ytterligare av förlängningen av strofen, samt genom att förlängningens bägge verser har katalex och därmed får takten att haka upp sig. Denna känsla av upphakning fortsätter i den sista treradiga strofen. Det sista elementet skulle således kunna beskrivas som att vara *upphakning* eller *upprepning* och ger känslan av att diktjaget är fast i den beskrivna situationen.

## BILDSPRÅK

Den första centrala bild som skapas i dikten är motsägelsen mellan ”feta flickan” och ”tyngdlöst smal” (rad 3 och 4). Rytmen betonar båda beskrivningarna som dessutom bägge ges av den allvetande författaren. Eftersom det handlar om samma flicka måste dock någon skillnad finnas i hur de förhåller sig till diktens ’verklighet’. Genom att ”fula feta” framförställs ger det intryck av ett fast epitet, och därmed som använt för att snabbt beskriva flickan. Det är en bild given antingen av omgivningen, i ett mobbing sammanhang, eller av flickan själv, genom en skev



självbild. Associationer ges således både till mobbing och till sjukdomen anorexi. Huruvida det är omgivningen som benämner flickan ful och fet eller hon själv är svårt att bestämma, men min tolkning talar för att det är flickan själv. Detta baserat på att den externa rösten vilken senare kommer in i dikten, och som kan sägas representera omgivningen, endast talar om skammen i förhållande till vad hon gjort och aldrig behandlar hennes utseende.

Den tydliga motsägelsen belyser ytterligare en, något mindre tydlig motsägelse i strofen. Denna bildas mellan ”ful” och ”lockigt hår” via den bild som skapas i originaltexten. Där beskrivs en söt och mild flicka med det för ’prinsessåldern’ typiskt lockiga håret. Att samma bild aktualiseras efter att flickan i Malmstens dikt först beskrivits som ”ful” förstärker den klivna bilden av flickans ’verkliga’ utseende. Det lockiga håret får dessutom ytterligare betydelse i slutet av dikten då det ställs i motsättning till flickans då spikraka hår. Det spikraka håret är där en del av tre metamorfoser i dikten: (1) hennes hår är nu *raket*, inte lockigt, (2) flickan ligger inte längre uppvaknande i sängen, hon *kånkar* på den och (3) sängen är inte längre en vit sanatoriesäng, det är en *järnsäng*. Den första metamorfosen beskriver förändring och bär på den mångbottnade hårmetaforen. Den lilla flickan med lockigt hår placerar diktjaget i ’prinsessåldern’ – en liten flicka som leker prinsessa. Denna bild raderas nu och det har innebörder för diktjaget på åtminstone två plan. För det första är fantasilekarnas tid förbi, för det andra har hon åldrats. Håret kan dessutom symbolisera livet på flera plan – det är en symbol för frigörelse, är starkare än människan själv och bär på livskraft då det till och med fortsätter växa en stund efter döden.<sup>35</sup> Ett lockigt hår kan således representera en oviss framtid, via såväl valmöjligheter som slump, medan det raka håret blir symbolen för den enda, raka väg som flickan nu måste vandra. Den andra metamorfosen förstärker temat *den eviga kampen*. I motsättning till originaltexten, där den lilla flickan tappert inväntar döden, finns här ingen naturlig död och inget naturligt slut. Den tredje metamorfosen förstärker bilden av hur denna väg är. Ordet *järnsäng* för tanken snarast till bojor och kedjor – flickan fastkedjad vid sin säng, vilken hon ständigt kånkar på. Sängen blir en symbol för hennes sjukdom och sinnesstämning. Hon drar den ”i dess spår” och återigen aktualiseras *den enda vägen* samt cirkelrörelsen och det eviga kämpandet utan framgångar.

En mystisk bild skapas genom raden ”Bakom gotiskt välvda fönster” (rad 5) vilken anspelar på det gotiska temat skräck. En bild med vars hjälp Malmsten dels distanserar sig från originaltexten, dels ger sin bild av vården. I denna strof slår hon sig fri från scenen ’ett sanatorium i sekelskiftesstil’, och bygger en skräckvariant av ”kronprinsessans barnsjukhus” utanför Stockholm. Denna bild och den tolkning jag gjort av flickans situation, förstärker kritiken av den vård hon får. Dessutom behandlas här flickans berusning genom orden ”glömskans ljus” och ”flim-

---

<sup>35</sup> Anna Smedberg Bondesson, *Anna i världen. Om Anna Rytstedts diktkonst* (Lund, 2004) s. 39.

flummönster” (rad 6 och 7) och i anknytning till det tidigare aktualiserade temat *anorexi* genererar det två möjliga tolkningar. För det första att flickan på sjukhuset behandlas för sin sjukdom med mediciner vilka har en drogande inverkan, för det andra att flickan i anknytning sjukdomen vaknar efter ett självmordsförsök via överdos vilken fortfarande håller sitt grepp om hennes medvetande. Då dikten tolkas fristående från den diktstrof i vilken den ingår (vilket är fallet i min undersökning) tycker jag att bägge dessa tolkningar är genomförbara. Tolkas den i sammanhanget vaknar flickan efter att hon svält tabletter och är därför förvirrad och drogad.<sup>36</sup> Vid en fristående tolkning öppnas således perspektivet från individnivå till allmän och dikten kan läsas som en kritik mot vårdens och samhällets behandling av psykiskt sjuka.

I den tredje strofen träder diktjaget in i dikten och som nämnts ovan tematiseras då frihet. Detta blir diktens genomgripande tema: friheten från vardagen, depressionen, jämmerdalen och därmed livet. Temat arbetar dessutom i stort utifrån föregångarna, genom att stå motsats till temat *en flickas sista tid i livet*. Den lilla flickan i skillingtrycket vill leva hemma hos mor medan flickan i Malmstens text vill dö, vilket stärker självmordstemat i de första två stroforna. Då hon vaknar frågar hon om hon är fri från ”jämmerdalen / Vällingbyn och fosterfar”. Jämmerdalen är som bekant ett bibliskt uttryck för den långa och mörka vandringen genom livet.<sup>37</sup> I den följande raden är det dock svårt att släppa taget om Malmstens egen historia, då man väl lärt sig den. Malmsten växte upp i Bjärme i Jämtland, men blev senare av en för mig okänd anledning placerad i fosterhem i Vällingby utanför Stockholm.<sup>38</sup> Om man väljer denna tolkning blir dikten självbiografisk. Malmsten ger dock, genom att sätta ”Vällingbyn” [min kurs.] i bestämd form, en väg ifrån den biografiska tolkningen. På så sätt blir det inte bara en plats på kartan utan också *byn där man endast är för att få mat – föda för dagen*. Även fosterfar är tydligt självbiografisk, men kan också ställas mot den centrala modersgestalten i förlagorna. Där längtar flickan hem till mor, medan diktjaget hos Malmsten längtar bort från fosterfar. Därmed blir modersgestalten som symbol för hemmet och tryggheten central även i Malmstens dikt, genom sin absoluta frånvaro.

Den externa rösten i strof fem för in skammen. Den biografiska tolkningen måste placera rösten hos fosterföräldrarna, men jag väljer att inte föra denna tolkning vidare då jag varken anser den vara mest givande eller den vilken undersökningsdeltagarna troligast kommer att göra. I stället placerar jag rösten hos samhället. Ovan har jag tagit upp *självmordet* och *psykisk sjukdom*, bägge kopplat till *anorexi* och *depression*, som två huvudfåror i tolkningen. Samhällets syn på detta som pinsamt/skamligt passar tolkningen. Dessutom förstärks skambegreppets förhållande till självmord genom ”Jämmerdalen” och därmed ett bibliskt synsätt i strof fyra. Här problematiseras

---

<sup>36</sup> Malmsten (1987) s. 29-35.

<sup>37</sup> Psaltaren 84:7. I nyare översättningar står Tåredalen eller Bakadalen i stället för Jämmerdalen.

<sup>38</sup> Bodil Malmsten, *Mitt första liv. Den gudarna älskar dö inte* (Finistère, 2004) s. 168f

samhällets syn på såväl psykiskt sjuka som självmördare. Hur den deprimerade eller psykiskt sjuke inte bara slåss mot sitt inre utan även för acceptans i ett samhälle som helst låtsas som om sjukdomen och därmed också den sjuke inte finns.

Såväl rytm som ovan nämnda metamorfoser ger diktens slut en känsla av upphakning, eller cirkulär rörelse – flickan kommer aldrig till vila. Men i dess ton av amatörpoesi, nästan likt en 'hejarramsa', lyser också Malmstens spefullhet och ovilja att låta tragedin vinna igenom. Avslutningen är ett mörkt parodierande över flickans situation, och det låter till och med som om den allvetande författaren tappar sin objektivitet och blir en del av de externa rösterna, eller samhället.

Övergripande tolkar jag dikten som en bild av *den psykiskt sjukas eviga kamp, mot såväl sig själv som det samhälle hon lever i*. Tolkningen blir vård- och samhällskritisk och tar parti för den ensamma och svaga individen. Den tar utgångspunkt i originaltextens linjära tid och ställer upp en motsatt bild där varken död eller paradiset finns. Där finns bara Sisyfoskampen. Men att utgå från en mer humoristisk sida och ta större avstamp i Malmstens eget liv är också möjligt. Dikten kan läsas som näst intill parodierande flickans situation – *tonåringens överdrivande av sin egen ynkelighet*. Detta anser jag vara en styrka hos dikten, att den har bägge dessa perspektiv. Det är också ett typiskt karaktärsdrag hos Malmsten att inte visa rädsla inför ironi och att med svart humor behandla de mest tragiska situationer.<sup>39</sup>

## INTERTEXTER

Till att börja med vill jag peka på avslutningen av strof sju och raden "väntandes på eget rum". Den intertext jag här spontant kommer att tänka på är Virginia Woolfs (1882-1941) *Ett eget rum* (1929), vilken beskriver kvinnans plats i samhället – avskild i ett eget rum. Utan en mer utvecklad tolkning av Woolfs bok riskerar dock denna intertext att bli väl tunn, men jag tycker ändå den är värd att nämnas. Detta då det förstärker den kritiska bilden av samhällets syn på psykiskt sjuka, eller självmordsbenägna, vilka i dikten inte ens har ett eget rum. Flickan står i total marginalisering från samhället.

\*

Den tydligaste intertexten är utan tvekan skillingtrycket och visan, vilka dikten tar sin utgångspunkt i.<sup>40</sup> Skillingtrycket "På lasarettet" kan dateras till 1900-talets början, men dess författare är okänd. Den är känd i hela Skandinavien och dess handling passar väl med genrens typiskt sorg-

---

<sup>39</sup> Eva Lilja, "Skaldinnorna i offentligheten" i *Varför grävde man upp drottning Kristina? Kvinnobilder i olika tider och kulturer*, red.: Eva Löfquist (Göteborg, 1997) s. 155f.

<sup>40</sup> Texter till "På lasarettet" samt "Lasarettvisan" återfinns i bilaga 4.

samma ton och förkärlek till slutkatastrofer. Skillingtrycken blev ofta tonsatta, men noterna och melodierna är svåra att spåra. Ofta sjöngs texterna till välkända ballader. Visornas typiska plats var på arbetsfälten och hade därför en taktfast melodi vilken underlättade det hårda arbetet. Med radions intåg blev de mindre populära, men då radions schlagermelodier började anses ytliga och banala återvann de så sakteliga sin popularitet.<sup>41</sup> ”På Lasarettet” sjöngs in av Maritza Horn på skivan *Jämmer och elände* 1979.<sup>42</sup> Den kallades då för ”Lasarettsvisan” och inspelningen gick in på en femteplats på svensktoppen den 3 juni 1979.<sup>43</sup>

Några kopplingar till förlagorna har redan tagits upp i analysen, men den övergripande frågan är hur dikten förhåller sig till förlagorna? Att den på något vis håller en ironisk ton är tydligt, men på vilket sätt? Är det pastisch eller parodi? Till att börja med kan man konstatera att originaltexten är rakt igenom tragisk och stundtals känslökall. Den raka trokeiska fyrtakten ger känslan av ett deklarerande då den skanderas, och i förhållande till den tragiska texten blir ett sådant deklarerande på gränsen till komiskt. På ett liknande sätt krockar Maritza Horns melodi med texten och förhållandet här emellan blir parodiskt. Känslan blir nästan absurd.

Malmsten tar fasta på den känsla av ironi som finns i mötet mellan takt, melodi och text och förstärker den, till exempel genom att förvränga bilden. Hon inleder med samma tragiska bild som förlagan och slår sedan sönder denna med den rakt parodiska raden ”vaknar fula, feta flickan”. Men även denna bild slås sönder genom den mer alvarliga motsägelsen ”tyngdlöst smal”. I denna inledande strof rymmer egentligen allt det som är lysande hos Malmsten: tragiken som i en smäll krockar med spefullhet, ironi och humor. På detta växlande maner jobbar sig sedan Malmsten genom texten och det är därför svårt att bestämma om texten är en parodi eller pastisch. Svårigheten är att den rymmer så mycket av bägge. Till originaltexten förhåller den sig dock snarast som en pastisch, de rakt parodiska delarna slås sönder och Malmsten driver aldrig rakt av med originalet. Genom att göra de externa rösterna och därmed samhället, vilket naturligtvis innefattar läsaren, totalt känslökalla inför flickans situation, driver hon med dessa. Därför anser jag att parodin snarast finns i mottagandet av texten.

Malmstens spefullhet ligger någonstans mellan hennes naiva ton, lekfullhet och undertoner av smärta, död och förtvivlan. Denna koppling tar ofta avstamp i versbehandlingen, och så även i denna dikt.<sup>44</sup> Här tar hon avstamp i skillingtryckets deklarerande ton och avslutar med tre rader vilka närmast ger intrycket att vara skrivna av en amatör. Allt detta samtidigt som hon behandlar ett synnerligen allvarligt ämne. Centralt blir således också användandet av motsättning mellan innehåll och form, vilken med hjälp av föregångarna drivs till sin spets. Hon låter läsaren falla in i

---

<sup>41</sup> Sven Egnell & Lill Yunkers, *60 skillingtryck. I urval av* (Stockholm, 1982) inledning & s. 62.

<sup>42</sup> Maritza Horn, *Jämmer och Elände*, ©Metronome Records 1979.

<sup>43</sup> *Svensktoppen i våra hjärtan*, red.: Lars Gurell, fakta red.: Arne Larsson (Stockholm, 1996) s. 121.

<sup>44</sup> Lilja s. 155.

såväl originalets text som slagdängans melodi innan hon abrupt bryter av med det ämne hon vill behandla.

## RESULTAT

Till att börja med bör kommenteras att de undersökta grupperna skilde sig väldigt tydligt mellan varandra och var inom sig förvånande homogena. Naturligtvis fanns skillnader även inom grupperna, men då mest på detaljnivå och visande på att deltagarna uppfattade dikten annorlunda, men inte att analysernas tillkomstsätt skulle skilja sig betydligt. Redan här finns dock en intressant skillnad i att inom grupp 1 skiljde sig analyserna mer i fråga om hur dikten tolkats, medan tillkomstsätten verkat vara ungefär de samma. Inom grupp 2 skiljde sig tillkomstsätten något åt, men ungefär samma tolkning nåddes i slutänden.<sup>45</sup> Skillnaderna inom grupp 2 bestod mest av val av strategier.

### KVANTITATIVA RESULTAT

Den första delen av min resultatanalys bestod i att finna utsagor i analyserna för att kunna dela in dessa i ovan beskrivna kategorier.<sup>46</sup> Detta resulterade i att det blev möjligt att belysa hur grupperna skilde sig åt inte bara kvalitativt utan även på ett kvantitativt sätt och gav en grund för hur tolkningarna kan beskrivas som litterärt kompetenta respektive mindre kompetenta. Min metod bygger på teorier som säger att en kompetent läsare tolkar utifrån konventioner och söker en enligt institutionens regler godkänd tolkning. En sådan kompetens är således i princip omöjligt att uppnå om man inte studerar litteraturvetenskap (därmed inte sagt att man inte kan studera privat i hemmet likväl som vid universitetet). Om en deltagares tolkning/-ar placeras i kategori 6b kan denne sägas ha gjort en kompetent tolkning.<sup>47</sup> En sådan träff bör dock vägas emot hur många träffar som finns i de övriga kategorierna. Det behöver alltså inte innebära att en deltagare är kompetent på grund av att jag funnit många träffar, snarare är träffarnas spridning avgörande. T.ex. kan en kompetent tolkning få först ett antal träffar i kategori 1, då mimetisk nivå, versifikation etc. beskrivs, och därefter en träff i kategori 6b, där en tolkning ges utifrån textens beståndsdelar. På omvänt manér har en mindre kompetent tolkning i regel ett jämnare antal träffar över fler kategorier. De kvantitativa resultatens förtjänst är hur de beskriver övergripande skillnader mellan de bägge grupperna.

---

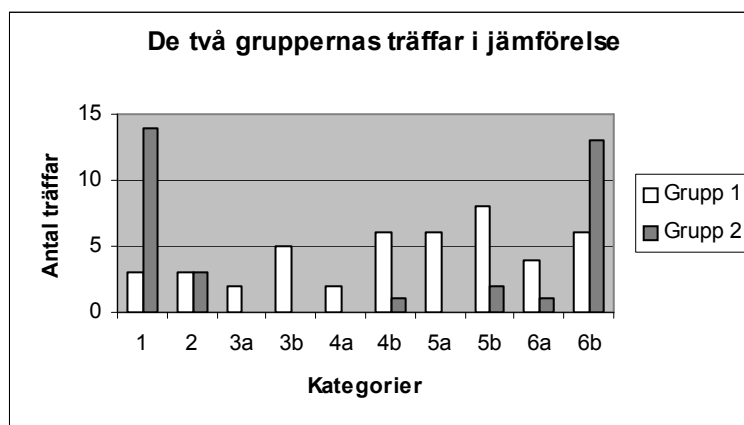
<sup>45</sup> Det tål att upprepas att grupp 1 är den vilken innefattar deltagare vilka ej studerat litteratur på universitet, medan deltagarna i grupp 2 studerar litteraturvetenskap vid Göteborgs Universitet.

<sup>46</sup> Se kapitlet ”Metod” s. 8f

<sup>47</sup> Se kapitlet ”Metod” s. 8f.

Träffar i kategori 1 och 2 kan innebära två skilda uttryck för kompetens. De innefattar så väl icke kompetenta, bokstavliga tolkningar (d.v.s. då den bokstavliga tolkningen kan läsas som ett resultat), vilket var vanligt hos grupp 1, som delar av tolkningar vilka måste sägas vara bokstavliga men likväl en del av en slutgiltig kompetent tolkning t.ex. versifikationsanalys, en beskrivning av den mimetiska nivån, beskrivning av rim m.m. Skillnaderna reds ut i den kvalitativa analysen.

Kategori	Grupp 1	Grupp 2
1	3	14
2	3	3
3a	2	0
3b	5	0
4a	2	0
4b	6	1
5a	6	0
5b	8	2
6a	4	1
6b	6	13
tot	45	34



Som grafen tydligt visar har grupp 1 en större spridning av och också fler antal träffar. Detta beror av att deltagarnas analyser är sporadiska till formen. Dessutom inleds de ofta med en djupare tolkning och därefter ett flertal ytliga tolkningar. Den djupare tolkningen bygger oftast på deltagarnas erfarenheter och tecknas utifrån dem själva, medan de efterföljande tolkningarna är knutna till texten men saknar den djupare betydelsen. Endast en analys skiljde sig här från de övriga, då den på ett mer textbundet sätt utgick från dikten för att motivera tolkningen.<sup>48</sup> Grupp 2:s analyser är metodiskt upplagda och inleds i samtliga fall med en kommentar om form, mimetisk nivå eller dylikt. Därefter följer en eller två tolkningar vilka deltagaren förespråkar. Här är den största skillnaden mot grupp 1 att deltagarna i grupp 2 belyste just diktens ythandling. I grupp 1 analyserades aldrig antingen eller, utan både yta och djup berördes samtidigt.

## KVALITATIVA RESULTAT

För att belysa hur jag tolkat deltagarnas analyser presenteras de kvalitativa resultaten med utvalda citat från undersökningen. Dessa sätts ut som blockcitat, men citattecknet behålls för att markera deltagarens röst.

<sup>48</sup> Analys 3, grupp1.

## Erfarenheter eller teori?

Som ovan berörts bottenade grupp 1:s analyser till största delen i deltagarnas egna erfarenheter. Exempel är tolkningar som:

”Salen på lasarettet existerar endast i flickans fantasi. Hon önskar att det var där hon befann sig och inte hemma i sin säng hos mor och far.”<sup>49</sup> eller ”Dikten handlar om hur en kvinna på arbetstid råkar somna till i en av sängarna på det lasarett där hon jobbar.”<sup>50</sup>

Det är möjligt att den förstnämnda tolkningen skulle kunna bekräftas, men faktafel som att en ”mor och far” skulle vara närvarande belyser textens frånvaro. Den andra tolkningen spinner tydligt vidare på en tanke som dikten skapat hos deltagaren, och har ingen botten i vad som faktiskt står i texten. Ändå finns här viljan att se texten som någonting större. Att deltagarna över huvud taget förflyttade sig från den mimetiska nivån belyser att de sökte utvinna betydelse. De besitter en förmåga att utifrån sig själva förhålla sig till dikten, eller vad Torell kallar literary transfer-kompetens. Dessa typer av tolkningar saknade ofta belägg. De gav betydelse för uttolkaren, men aldrig en allmän betydelse. I min tolkning av dessa analyser fann jag en likhet i deras tillkomstsätt. De två deltagare vilka gjort ovanstående tolkningar skriver explicit antingen att de missat att ta med hela dikten i analysen eller att de medvetet valt bort att göra så:

”Jag inser efter de två första delarna att jag missat att se dikten ur ett större perspektiv, vad Malmsten har velat förmedla, mer än känslan.” och ”Vad jag tycker har betydelse är endast ’glömskans ljus’ som jag tror handlar om att flickan får tillbaka verkligheten och inser att hon inte dog, ens hamnade på sjukhus. Resten är utfyllnad av dikten.”

På detta sätt reduceras textens helhet. och det verkar på dessa två exempel som att en subjektiv tolkning spinner på endast de mest centrala delarna i en text. Deltagaren fångade upp en stark känsla i dikten, eller den starkaste, den som fanns först. Denna känsla var det som födde tolkningen hos deltagaren som, eftersom han/hon genom detta tillvägagångssätt missade att ta in hela dikten, hoppade förbi resten av texten och således inte fick möjlighet att skapa en mer objektiv tolkning med utgångspunkt i textens helhet. Min tolkning av detta styrks av att samtliga deltagare i grupp 1 har ett sporadiskt tillvägagångssätt och därmed också (i samtliga fall utom ett) missar att redogöra för textens yta.

I grupp 2 bottenade tolkningar i texten. Även här fanns några undantag, där tolkningar såg ut att sakna förankring, men dessa var fåtaliga. Det vanligaste sättet att grunda en tolkning hos deltagarna i grupp två var likt följande:

---

<sup>49</sup> Analys 4, grupp 1.

<sup>50</sup> Analys 5, grupp 1.

”Någonting har hänt henne eftersom hon undrar om hon är ’fri från jämmerdalen’/’Vällingbyn & fosterfar’. Hon har en känsla av skam inom sig och känner att omgivningen tycker hon bör skämmas för någonting hon gjort. Det kan även vara någonting som hon utsatts för av fosterfar. Skammen över att vara oren.”<sup>51</sup>

Torell diskuterar i samband med kompetenta tolkningar problemet med vad han kallar performanceblockering.<sup>52</sup> Detta innebär att den kompetente läsaren i för hög grad utgår från teorin och därmed inte tar personlig ställning till sin tolkning. Jag har tidigare kommenterat att för att detta skall ske bör det innebära att uttolkaren inte känner sig hemma i teorin, då en uttolkare som har gjort teorin till sin egen, inte bör drabbas av problemet. I ett sådant fall utgår ju uttolkaren från egna erfarenheter i litteraturtolkning. Det är svårt att säga huruvida deltagarna i grupp 2 gjort detta eller ej, men det faktum att jag inte finner performanceblockeringar i grupp 2 talar för att så är fallet. Vad tillämpning av teori snarare verkar innebära är trygghet inför den främmande texten. Deltagarna i grupp 2 verkar inte känna rädsla inför att reda ut textens abstraktheter och motsättningar, utan agerar med hjälp av strategier, logik och systematik för att reda ut hur de fungerar i texten.

### Att behandla bilder och symboler

Bilderna och symbolerna i dikten är förhållandevis enkla, och inte direkt mångbottnade. Det handlar t.ex. om ”jämmerdalen” med dess associationer till en mörk vandring genom livet eller ”tyngdlöst smal” vilket i sammanhanget kopplas till anorexi. Det som komplicerar dikten är att bilderna ofta ställs i motsättning till varandra. I grupp 1 hanterades bilderna på två huvudsakliga vis. Antingen tolkades de bokstavligt, eller väldigt fritt och utan förankring. I det första fallet blev resultatet en tolkning med inslag av *bokstavligt beskrivande/tolkande* (kategori 1 och 2) och en djupare betydelse saknades. I det andra blev resultatet en subjektiv tolkning som, liksom jag berört ovan, saknade allmän betydelse.

Baserat dels på mina tolkningar av analyserna, dels på deltagarnas kommentarer om sina analyser kan dessa två typer av tolkningar förklaras. I det första fallet verkade den textknutna och ytliga tolkningen bero dels på en avsaknad av verktyg med vilka man kan fördjupa förståelsen utan att tappa fotfästet, dels på (och kanske som ett resultat av avsaknad av verktyg) en rädsla för övertolkning. En deltagare skrev t.ex.

” [...] även fast jag kom på nya saker så höll jag mig till det första jag skrivit, tror att det är väldigt lätt att sväva iväg och man skulle nog kunna skriva hur mycket som helst egentligen, men jag tror att första intrycket av dikten är det rätta.”<sup>53</sup>

---

<sup>51</sup> Analys 1, grupp 2.

<sup>52</sup> Torell s. 84.

<sup>53</sup> Analys 4, grupp 1.



Att snabbt finna betydelse i texten fungerar som en gardering för att värna sig mot de test texten senare utsätter läsaren för. Det var också typiskt för deltagarna i grupp 1 att hålla hårt på sitt första intryck av dikten. Tillsammans med det sporadiska upplägget i analyserna belyser det avsaknaden av verktyg, vilket i sin tur gjorde att deltagarna, om de inte fann en tolkning vilken de kunde hålla fast vid, stod villrådiga inför texten. Deltagarna ställdes således inför problemet att de ville förenkla för att förstå, men saknade verktygen för att fördjupa förståelsen.

Att verktyg för tolkning saknades syns även i de fall då tolkningarna var djupare, men subjektiva. Deltagarna klarade inte av att reda ut varför de gjorde sin tolkning, utan nöjde sig med att berätta om den känsla de fick av dikten. En vanlig sådan känsla, eller bild, hos deltagarna var att dikten innehöll ett drömscenario. Denna tolkning finns med hos samtliga deltagare i grupp 1, men inte hos någon i grupp 2. Min tolkning är att bilden genereras dels av det faktum att flickan i dikten vaknar i ett förvirrat tillstånd, men framför allt av de många motsättningar. Den som saknar verktyg att reda ut en dikt kan naturligtvis stå rådvill inför de motsättningar som ofta förekommer i dikter. Dessa skapade oreda för den ovane läsaren, medan det för den erfarne ofta var en väg in i diktens problematik. Ett enkelt sätt att förklara konstigheter är emellertid att låta scenen vara en dröm. Detta tycks mig vanligt förekommande i såväl ungdomslitteratur som elevuppsatser, och är även något jag själv minns som en vanlig förklaring i mina egna skolalster. Det verkar som om det sitter i ryggraden hos den ovane läsaren och plockas fram som en förklaring då denne ställs inför konstigheter lik de i Malmstens dikt. Resultatet blev vaga tolkningar, vilka deltagarna lutade sig på utan att belägga i texten. Jag har försökt att finna belägg för dessa tolkningar, men finner att de inte håller, och framför allt tillför de inte tolkningarna betydelse.

Deltagarna i grupp 2 hanterade bilderna i två stadier. Först kommenterades diktens yta, sedan dess inre. Tolkningarna hamnade ofta, likt min egen, kring teman som ”kritik mot psykvården”, ”anorexia” eller ”incest”. Incesttolkningen var något jag själv inte tagit med och i samtliga fall byggde den på en starkt negativ uppfattning av ”fosterfar” kopplat till skamtematiken. Att deltagarna i denna grupp använde sig av inlärd strategier gav en tydlig effekt. Att tolka blev inte något abstrakt och främmande utan en sak i taget beskrevs på en konkret nivå. Det problem grupp 2 närmast verkade ställas inför var att tiden tog slut, vilket många av deltagarna skrev i sina analyser. Det faller naturligt att det tar längre tid att reda ut alla lager av en dikt än att snabbt göra en tolkning av dess mest framstående bild. Därför fann jag i dessa tolkningar ansatser till än djupare förståelse, men en utveckling av dessa hanns inte med.

## Dikten som någonting större

Att behandla dikten som en helhet verkade för deltagarna i grupp 2 vara en självklarhet. Dock drabbas de här, liksom jag beskrivit ovan, av tidsbrist. Deltagarna pekade då ut hur de skulle vilja fortsätta men skrev sedan att detta inte hanns med. Dock uppfattade jag det aldrig, eftersom att alla gjorde en genomgång av diktens yta, som om deltagarna negligerat eller valt bort delar av dikten. Dessutom verkar det falla deltagarna naturligt att upphöja sina tolkningar till att vara allmängiltiga och därmed också diktens betydelse till någonting större. Flickan blev en symbol för alla flickor, sjukhuset en för vården o.s.v. Detta sätt att behandla tolkningen fanns också i grupp 1, men då med mindre säker ton.

### Exempel från grupp 2

”Sammanfattningsvis tolkar jag dikten som en skarp kritik till vården av (psykisk) sjuka människor som bara förvaras utan egentlig vård.”<sup>54</sup>

”[...] hur absurd vården ibland kan tyckas vara. Man stänger in en flicka, droggar henne, institutionaliserar henne [...]”<sup>55</sup>

”[...] det handlar inte om flickan med det lockiga håret specifikt utan om alla de flickor som inte får hjälp, inte får plats eller inte hjälps av sjukhusets vård. Strof fem skulle således kunna vara allmänhetens röster, de ständiga klagomålen på vården.”<sup>56</sup>

### Exempel från grupp 1

”Om lasarettet är en symbol för något mer än bara ett lasarett eller om det helt enkelt handlar om en flicka på ett lasarett som blir illa behandlad av samhället och människorna omkring henne. Om dikten kan handla om mobbning, missbruk, långvård, alla individer, och om lasarettet bara har fått bli en arena för att kunna måla upp bilden av vad den egentligen handlar om.”<sup>57</sup>

Återigen verkade det som om att deltagarna i grupp 2 blev tryggare i sina tolkningar tack vare att de gick systematiskt till väga och därför inte ansåg sig gissa sig till en tolkning.

Alla deltagare utom en i grupp 1 fick problem med att respektera dikten som en meningsbärande helhet. Det var till och med så, vilket jag också berört tidigare, att vissa delar explicit valdes bort för att den tolkning som först gjordes skulle hålla, med resultatet att deltagarna inte kunde upphöja dikten till någonting större än sig själv. Försök till att göra så fanns men osäkerheten inför den egna tolkningen tog så gott som alltid överhanden. Resultatet blev vaga gissningar, likt i exemplet ovan, subjektiva tolkningar vilka inte bottnade i texten eller en överdriven respekt för författarintentionen. Detta uttrycktes explicit i ett flertal analyser i grupp 1.

”Jag fokuserade hela analysen på betydelsen av dikten, försökte komma underfund med vad Malmsten menade.”<sup>58</sup>

”Jag inser efter de två första delarna att jag missat att se dikten ur ett större perspektiv, vad Malmsten har velat förmedla, mer än känslan.” och ” Det jag skulle vilja lägga till [...] är som sagt en analys av

---

<sup>54</sup> Analys 3, grupp 2.

<sup>55</sup> Analys 5, grupp 2.

<sup>56</sup> Analys 2, grupp 2.

<sup>57</sup> Analys 1, grupp 1.

<sup>58</sup> Analys 3, grupp 1.

vad Malmsten själv kan tänkas ha menat med dikten, varför hon skrev den och vad hon kan tänkas ha velat skildra med den.”<sup>59</sup>

Det fanns dock i grupp 1 en analys vilken skiljde sig från de övriga i fråga om tillkomstsätt. Denna var upplagd efter texten och behandlade denna genom någon form av ytlig närläsning. Även om detta inte är en metod vilken institutionen skulle anse kompetent, märks en tydlig skillnad i hur säker deltagaren är på sina slutsatser då en analys är systematisk. Deltagaren lade i analysen fram tolkningar vilka hela tiden styrktes med exempel från dikten. Resultatet blev en analys som på ett bättre sätt än övriga i gruppen höll samman dikten som en enhet. Den skilde sig också från övriga på det viset att den inleddes med en kort sammanfattning av diktens utgångsläge och scen, samt en kommentar kring dess form.

”Jag var ett tag inne på att kommentera formspråket, men det kändes då mer som att jag skrev en recension av dikten och det uppfattade jag inte som meningen med uppgiften.”<sup>60</sup>

I detta citat belyses dessutom antagandet att deltagarna i de olika grupperna skulle uppfatta frågan olika, vilket kommenteras nedan.

Dessutom var det typiskt för deltagarna i grupp 1 att de utmanades, eller lurades, av diktens på ytan lagda naivitet. Antagligen hänger det samman med att deltagarna i grupp 1 inte fångade textens helhet, eller såg den som en meningsbärande enhet. Som jag kommenterat i min analys av dikten har den en naiv ton, och inte heller orden är komplicerade eller typiskt litterära. Då dikten inte setts som en enhet och den naiva tonen inte tagits med i tolkningen verkar det som att den lurat deltagarna att uppfatta dikten som ”en enkel dikt”<sup>61</sup>. Som en effekt av detta missar uttolkaren att den naiva tonen är en del av den meningsbärande enheten.

### Avsaknad av intertextuella kopplingar

Det mest överraskande resultatet var att så få deltagare gjorde den intertextuella kopplingen till föregångarna i form av skillingtrycket ”På Lasarettet” och svensktoppssången ”Lasarettvisan”. Endast två deltagare i grupp 2 gjorde denna koppling. I ett av fallet kommenterades det med koppling till den ironiska tonen, samt hur dikten står i motsatsförhållande till föregångaren.<sup>62</sup> Denna koppling är något outvecklad, men måste anses vara kompetent i sättet på vilket den är framlagd. Det andra fallet visade på genrekunskap och påpekade hur skillingtryckets förkärlek till slutkatastrofer kan leda läsaren till att ”frestas extrapolera dikten till att den också slutar sorg-

---

<sup>59</sup> Analys 2, grupp 1.

<sup>60</sup> Analys 3, grupp 1.

<sup>61</sup> Analys 4, grupp 1.

<sup>62</sup> Analys 3, grupp 2.

ligt”.<sup>63</sup> Dock kommenterade inte i någon motsättningarna *fosterfar – hem till mor* eller *en tapper väntan på döden – den eviga vandringen genom Jämmerdalen*, vilka jag anser centrala för en djupare betydelse. Ytterligare en deltagare i grupp 2 sökte en intertext. Denna var bildlig och kopplade upplevelsen av raden ”drar sin järnsång i dess spår” samt flickans spikraka hår till japanska skräckfilmer ”där det alltid är minst ett spöke med långt svart spikrakt hår som går läskigt”.<sup>64</sup> Denna intertext utvecklades dock inte, och kan därför inte sägas tillföra tolkningen någon vidare betydelse. I grupp 1 gjordes inga intertextuella kopplingar till förlagorna, men en deltagare sökte en tematisk intertext till boken *Pojken som kallades Det* (1995). Problemet är även här att intertexten inte utvecklades och därför inte utvecklade tolkningen.

De senare två typerna av intertexter kan naturligtvis inte sägas vara intertextuella i den meningen att Malmsten ville syfta åt dessa då hon skrev dikten, då dikten är skriven före boken kom ut samt i en tid då japanska skräckfilmer inte slagit igenom i Sverige. Denna typ av intertexter är dock inte fel att göra, så länge man inte söker koppla dem till intentionen, men för att de skall bli meningsfulla måste de utvecklas och föras samman med den gjorda tolkningen.

### Att uppfatta frågan

Den fråga jag ställde till deltagarna ställdes med vetskapen om att en skolad läsare kunde tänkas uppfatta den annorlunda än den ovane. I linje med detta antagande verkar det också som att ordet *analysera* haft olika innebörd för de två grupperna. För deltagarna i grupp 1 verkar det betyda *beskriv vad dikten betyder (för dig)*, medan det för deltagarna i grupp 2 dessutom verkar ha innebörden ... *samt bevis varför dikten får denna betydelse, d.v.s. hur dikten fungerar*. Att ordet uppfattas olika blir framför allt tydligt i den analys från grupp 1 vilken sticker ut som den mest kompetenta, där deltagaren kommenterade att han/hon inte gjort en analys av formspråket med att ”det kändes då mer som att jag skrev en recension av dikten och det uppfattade jag inte som meningen med uppgiften”.<sup>65</sup> Resultatet är inte överraskande, men väl så viktigt att ha vetskap om, kanske framför allt i skolan då lärare samtalar med elever om litteratur i hopp om att utveckla deras kompetens.

---

<sup>63</sup> Analys 4, grupp 2.

<sup>64</sup> Analys 2, grupp 2.

<sup>65</sup> Analys 3, grupp 1.

## AVSLUTNING

Här presenteras en sammanfattning av resultaten, vilken följs av mina kommentarer och slutsatser i förhållande till dem. Jag avslutar också med att återknyta till den didaktiska diskussion ämnet medför.

## SAMMANFATTNING

Utifrån en teoretisk diskussion om och ett ställningstagande kring vad litterär kompetens är har jag försökt att peka på vissa grundläggande skillnader i tillkomstsättet för kompetenta respektive mindre kompetenta tolkningar. Detta gjordes genom att jag undersökte hur konventionerna *fiktionsläsning, förmåga att läsa textens som en meningsbärande enhet* och *som någonting med betydelse utanför sig själv* samt *förmåga att skriva in texten i en poetisk tradition* kom till uttryck i dikttolkning. Analyserna utifrån vilka jag arbetat är gjorda dels av personer vilka inte studerat litteratur vid universitet, dels litteraturstudenter vid Göteborgs Universitet.

En övergripande analys av deltagarnas tolkningar visade att det dels fanns stora skillnader mellan grupperna, dels en förvånande homogenitet inom dem. Endast en uppsats från grupp 1 stack ut och lutade mot det mer kompetenta hållet. I grupp 2 skilde sig analyserna endast på detaljnivå i fråga om val av strategi. Den tydligaste likheten inom grupperna och tillika skillnad mellan dem var att deltagarna i grupp 1 tolkade sporadiskt, med utgångspunkt i ett första intryck av dikten, medan deltagarna i grupp 2 tolkade systematiskt och sökte fånga diktens helhet innan de gjorde sina tolkningar.

Deltagarna i grupp 1 skapade tidigt en djupare tolkning, vilken verkade ta avstamp i den tydligaste och starkaste känslan deltagaren fick av dikten för att sedan utgå från sina egna erfarenheter. Detta gav tolkningar utan betydelse för allmänheten, men säkerligen med stor betydelse för individen. I grupp 2 skapades tolkningar metodiskt och med tydliga belägg från texten. Tolkningarna fördes ofta till en generell nivå och på så vis belystes att texten sågs som betydande för någonting utanför sig själv.

Vad det gällde att respektera texten som en enhet, där alla delar är lika betydelsebärande syntes det också tydligt att detta är någonting man lär sig att se. Alla deltagare i grupp 1 förutom en plockade fram det de ansåg betydelsebärande och centralt för deras tolkningar, medan det övriga lämnades därhän. I vissa fall skrevs det även ut explicit att delar av dikten bara sågs som

dekoration. I grupp 2 fångades diktens helhet och där öppnades det upp för ett flertal tolkningsmöjligheter innan man lade fram belägg för den valda tolkningen. Däremot fanns ett flertal utvecklade tolkningar i denna grupp då tidsbrist blev ett problem för deltagarna.

Jag fann det dessutom överraskande att inte fler deltagare gjorde den intertextuella kopplingen till förlagorna. Detta gjordes endast av två deltagare, med olika resultat, men inte i något fall fullt utvecklat.

## KOMMENTARER OCH SLUTSATSER

Att fiktionsläsning existerade i olika hög grad hos bägge grupper pekar på att fiktionsläsning inte nödvändigtvis är någonting man utbildas till, utan något som kan tillgodogöras via vardagsläsning. I fallet med de senare undersökningsområdena syntes dock en tydlig skillnad mellan grupperna. Särskilt syns det i deltagarnas förmåga att läsa texten som en enhet, då detta i princip endast förekom hos deltagarna i grupp 2. Deltagare i båda grupperna sökte finna en betydelse utanför texten, men även här syns en skillnad, då deltagarna i grupp 2 via användandet av strategier kunde styrka sina tolkningar och på så vis upphöja dem från betydelse för subjektet, vilket grupp 1:s tolkningar var, till betydande för allmänheten. Man kan sammanfatta det med liknelserna att deltagarna i grupp 1 gjorde *flaskhalstolkningar*, medan deltagarna i grupp två gjorde *trattolkningar*. En flaskhalstolkning gick till så att deltagaren fann en stark känsla eller bild, utifrån vilken en tolkning med botten i deltagarens erfarenheter gjordes. Därefter sökte deltagaren pressa in valda delar av dikten genom flaskhalsen för att fylla ut analysen, med mer eller mindre lyckade resultat. Trattolkningarna började med den mimetiska nivån, sökte ringa in diktens funktion och smalnade sedan av den till dess att en tolkning kunde beläggas med hjälp av diktens helhet.

Förmågan att skriva in texten i en poetisk tradition var endast närvarande i två analyser, vilka bägge två kom från grupp 2. Jag hade medvetet valt en dikt med en tydlig intertext, vilken jag trodde var allmänt känd, men så var inte fallet. För att grundligare undersöka denna konvention tror jag att man måste låta deltagare läsa ett större antal texter, då ju det är ett måste för att kunna skriva in texten i dess tradition att man känner till traditionen. Eftersom det endast fanns en tydlig intertext till den dikt jag valde kan det helt enkelt ha varit så att just denna text gått de flesta deltagare förbi. En annan lösning på problemet är naturligtvis att låta deltagarna använda sig av referenslitteratur, men detta var omöjligt att göra i min undersökning då det skulle påverkat de övriga resultaten.

\*

Slutligen vill jag, i koppling till det didaktiska perspektivet, peka på vissa slutsatser av betydelse. För det första fann jag att den kompetente läsaren var tryggare i sitt agerande inför en okänd text. Tolkningar varken svävade iväg eller slöts till, vilket var fallet hos grupp 1. För det andra var det enklare att följa de kompetenta läsarnas tillvägagångssätt, då deras analyser var uppbyggda på ett logiskt strukturerat sätt och för det tredje tolkade de utifrån textens helhet och valde varken ut eller bort delar ur den. Å andra sidan klarade deltagarna i grupp 1 av att skapa sin egen betydelse, texten blev betydande för dem och de gav uttryck för literary transferkompetens, vilket måste sägas vara viktigt för en elev att lära sig. Till sist återkommer jag alltså till den didaktiska diskussion vilken jag tagit upp tidigare och menar att det, trots att jag inte vill innefatta literary transferkompetensen i den litterära kompetensen, måste finnas plats för bägge dessa typer av läsning, alltid beroende av elevens behov. Dock tycker jag att förmågor som att kunna stå trygg inför en främmande text och att förmå skapa logik ur en abstrakt text för att kunna utvinna dess innebörd m.m. är ett tungt slag för hur viktigt det är att elever utbildas till kompetenta läsare. Naturligtvis kan vi inte börja undervisa på universitetsnivå i grundskolan eller gymnasiet, men vi kan ge eleverna god hjälp på vägen dit.

## BILAGOR

### BILAGA 1

Svenssons kategorier och den dikt, ”Ljuset och skalbaggen” av Bo Setterlind ur *Nefertitis visdom och andra dikter* (Stockholm, 1968), vilken han utgår ifrån.

#### **Ljuset och skalbaggen**

Ljuset

- över allt och alla.

Också den minsta skalbagge

har en skugga

om han ej kan springa undan.

De sex kategorierna av läsreaktioner var:

*Bokstavligt beskrivande.* En tolkning ges som består endast av vad som är uttryckligen formulerat i dikten. Ingen poäng eller gåta har noterats. Exempel: ”Det handlar om ljuset som skiner över alla, också över skalbaggen som har en skugga som den ej kan springa ifrån”.

*Bokstavligt tolkande.* En tolkning ges som – på ett bokstavligt plan – åtminstone delvis sträcker sig utöver vad som är uttryckligen formulerat i dikten. En poäng eller gåta har skapats, som ibland även utläggs. Exempel: ”Solen skiner på både människor och djur, t o m på skalbaggen fast den är så liten”.

*Blandad bokstavlig tematisk.* Ett tematiskt påstående (se nedan) görs, men andra delar av tolkningen visar fortfarande på en bokstavlig läsning. Exempel: ”De minsta djur är viktiga. Liksom människorna har de en skugga, som de inte kan komma undan”.

*Tematisk.* Tolkningen består av en generalisering eller utfyllnad som berör en ytpoäng eller –gåta. En sammanfattande helhetsinnebörd eller organiserande princip har föreslagits, ibland av ett talesätt eller en talesättsliknande formulering. Utgångspunkten och ämnet för det sammanfattande påståendet är ett element (bild, föremål, situation etc) uppfattat som typ. Exempel: ”Man ska vara rädd om djur, även om dom är små”.

*Blandad bokstavlig symbolisk.* Antingen ges ett enskilt element i en helhet en symbolisk innebörd, medan resten uppfattas bokstavligt, eller så förekommer det en vacklan mellan ett symboliskt och ett bokstavligt uppfattande av hela verket eller delar av det. Exempel: ”Alla varelser och ting är skapade ur samma princip, och det är ett faktum som inte går att komma ifrån. Solen är upphovet till allt liv. Sen har man en skugga”.

*Symboliskt.* Någon form av sammanfattande påstående görs med ett underförstått eller uttryckligt analogiskt (ett-till-ett) överförande av de/det symboliska elementet/elementen till ett annat eller andra särskilt/särskilda föremål, bild/bilder etc, som det/de antas representera. Det/de symboliska elementets/elementens innebörd är inte direkt härledd ur det/de underliggande begreppen, utan tillkommer som beledsagande (del av en) berättelse, tradition eller myt. Utgångspunkten för det sammanfattande påståendet är ett element (bild, föremål, situation etc) uppfattat som symbol. Exempel: ”Ljuset är Gud, skalbaggen människorna och skuggan deras synder”.



## BILAGA 2

### Regler för genomförande

För att resultatet skall bli så lite missvisande som möjligt ber jag Dig som deltagare att följa anvisningarna på denna sida:

- Använd inga hjälpmedel utöver papper och penna (alternativt tangentbord om Du vill skriva direkt på datorn), d.v.s. uppslagsverk, internet etc. för att finna information om författaren, dikten i fråga eller tidigare tolkningar av denna. Använd inte heller andra dikter av författaren för jämförelse med andra dikter.
- Det ställs inga krav på referenser. Var inte rädd för att åberopa t.ex. en koppling till en annan text bara för att denna inte får kontrolleras – skriv hellre ut ”jag tycker att detta påminner om...”, än att lämna det därhän.
- Undersökningen görs i tre steg och frågorna följer på tre olika bifogade filer. Vänta med att läsa *steg 2* till dess att *steg 1* är avklarat och *steg 3* tills efter det att *steg 1* och *2* är avklarade.
- För att resultaten skall kunna jämföras är varje del tidsbegränsad. Del 1 skall klaras av på **40-60 min**, del 2 på **20-40 min** och del 3 på **10-30 min**. Dessutom skall Du ta **minst 5 minuters paus** emellan delarna. Minimumkravet på använd tid är satt för att Du inte skall ge upp utifall att Du tycker Dig sakna någon väg in i dikten. Detta ger en total tid på **max 2 timmar och 25 minuter** och **minst 1 timme och 25 minuter** (pauser inkluderade). Att läsa dessa instruktioner innefattas inte av tidsbegränsningen. *Då en del är avklarad får Du inte tillföra något mer till denna i efterhand.*
- Inga restriktioner, varken maximum eller minimum, för hur lång analysen skall vara finns.
- Analysen skall genomföras på egen hand, d.v.s. ej i samtal med andra deltagare eller andra personer vilka inte deltar i undersökningen.
- Vid frågor ring mig på telefon: +46733-204805. Under dagarna 11/11 t.o.m. 18/11 (då undersökningen skall genomföras) kommer jag att befinna mig på Island. Där går också bra att nå mig på fast telefon: +354-4874904. Det går också bra att skicka frågor per e-mail på nedanstående angivna adress.
- Analysen ska Du skicka till mig via e-mail (utifall detta föredras kan Du naturligtvis skriva analysen direkt på datorn) eller post, **innan den 18 november kl. 24.00**, till:
- Skriv inte ut Ditt **namn eller personuppgifter**, eller någonting som kan tänkas avslöja din identitet i analysen. Analyserna kommer att behandlas så att detta ej avslöjas varken för mig i analysen av dessa, eller i uppsatsen. Om du skickar in via e-mail, döp analysen till: **deltagaranalys\_undersökning**.
- Avslutningsvis vill jag ge ett **STORT TACK** till alla er som hjälper mig med att genomföra mitt examensarbete.

### Undersökningens tre uppgifter

#### Del 1 – tid: 40-60 min

Gör en, efter bästa förmåga, grundlig analys av dikten.

#### Del 2 – tid: 20-40 min

Kommentera hur du gick till väga då du genomförde analysen av dikten: *t.ex. vad du började med, hur du fortsatte och på vilket sätt du sökte svar i texten.*

#### Del 3 – tid: 10-30 min

När du nu genomfört undersökningens första två steg är det möjligt att den analys du gjorde i del 1 kan modifieras. Har din bild av diktens innebörd ändrats efter att du kommenterat din egen analys? *Här skall du skriva ner sådana tänkbara ändringar.*

### BILAGA 3

#### Versifikationsanalys: "I en sal på lasarettet"

Text	Takt	Rytm	
1 I en sal på lasarettet	Oo Oo Oo Oo	ooOo ooOo	
2 Där de vita sängar står	Oo Oo Oo Oo	ooOo OoO	Katalex
3 Vaknar fula feta flickan	Oo Oo Oo Oo	ooOo Oo Oo	
4 Tyngdlöst smal med lockigt hår	Oo Oo Oo Oo	Oo Oo Oo O	Katalex
5 Genom gotiskt välvda fönster	o.s.v.	ooOo Oo Oo	
6 Strömmar ymnigt glömskans ljus		ooOo Oo O	
7 I berusat flimflummönster		ooOo OOOo	
8 Kronprinsessans barnsjukhus		Oo0o OoO	
9 Är jag död eller på långvård		ooO oooO0	
10 Har man släppt mig fri & ut		ooOo Oo O	
11 Är min tvångströja & fångvård		ooO0o oO0	
12 Skippad – är jag skriven ut?		Oo / ooooO	
13 Är jag fri från jämmerdalen		ooOo Oo Oo	
14 Vällingbyn & fosterfar		Oo0 oOo0	
15 Då slås dörren upp till salen		Oo Oo Oo Oo	
16 Utanför står allting kvar		Oo Oo Oo O	
17 Någon viskar BORDE SKÄMMAS		Oo Oo Oo Oo	
18 & NU HAR DU GÅTT FÖR LÅNGT		Oooo Oo O	
19 Sen repris på BORDE SKÄMMAS		Oo Oo Oo Oo	
20 & repris på GÅTT FÖR LÅNGT		Oo Oo Oo O	
21 I en sal på lasarettet	Oo Oo Oo Oo	Oo Oo Oo Oo	
22 Där de vita sängar står	Oo Oo Oo O	ooOo Oo O	Katalex
23 Kånkar fula feta flickan	Oo Oo Oo Oo	ooOo Oo Oo	
24 Evigt kring i spikrakt hår	Oo Oo Oo O	Oo Oo O0 O	Katalex
25 Drar sin järnsång i dess spår	Oo Oo Oo O	Oo Oo Oo O	Katalex
26 Läger år till gamla år	Oo Oo Oo O	Oo Oo Oo O	Katalex
27 Skamslagen och evigt stum	Oo Oo Oo O	O0oo Oo O	Katalex
28 Ständigt lika fet och dum	Oo Oo Oo O	Oo Oo Oo O	Katalex
29 Väntande på eget rum	Oo Oo Oo O	Oooo Oo O	Katalex

## BILAGA 4

”På lasarettet” från Sven Egnell & Lill Yunkers  
*60 skillingtryck* (Stockholm, 1982).

I en sal på lasarettet  
där de vita sängar stå,  
låg en liten bröstsjuk flicka,  
blek och sjuk med lockigt hår.

Allas hjärtan vann den lilla,  
där hon låg så from och god,  
bar sin smärta utan klagan  
med ett barnsligt hjältemod.

Så en dag hon frågar läkarn  
som vid hennes sida står:  
”Får jag komma hem till påsken,  
får jag komma hem till mor?”

Läkarn svarar då den lilla:  
”Nej mitt barn, det får du ej,  
men till pingsten kan ju hända  
du får komma hem till mor?”

Pingsten kom med gröna löven,  
blomsterklädd står mark och äng,  
men den lilla sjuka flickan  
ligger ständigt i sin säng.

Än en gång hon frågar läkarn  
som vid hennes sida står:  
”Får jag komma hem till julen,  
får jag komma hem till mor?”

Läkarn svarar ej den lilla,  
men han strök hennes gyllne hår,  
och med tårar i sitt öga  
vänder han sig om och går.

I en grav den lilla vilar,  
skild från sjukdom och från mor,  
ty nu är hon hos Gud Fader,  
dit ej någon sjukdom når.

Vintern kommer, snön den faller  
på den lilla flickans grav,  
där hon ligger i mörka mullen,  
hon kom aldrig hem till mor.

”Lasarettvisan”, från Maritza Horns LP *Jämmer  
och Elände*, ©1979 Metronome Records AB.

I en sal på lasarettet  
där de vita sängar står  
låg en liten bröstsjuk flicka  
blek och tärd med lockigt hår.

Allas hjärtan vann den lilla  
där hon låg så mild och god.  
Bar sin smärta utan klagan  
med ett barnsligt tålmod.

Så en dag hon frågar läkarn,  
som vid hennes sida stod :  
Får jag komma hem till påsken  
till min egen lilla mor?

Läkarn svarar då den lilla :  
Nej mitt barn, det får du ej,  
men till pingsten kan det hända  
du får komma hem till mor.

Pingsten kom med gröna björkar  
blomsterklädd står mark och äng,  
men den lilla sjuka flickan  
låg där ständigt i sin säng.

Så på nytt hon frågar läkarn  
som vid hennes sida står :  
får jag komma hem till hösten  
till min egen lilla mor?

Läkarn svarar ej den lilla,  
men strök sakta hennes hår,  
och med tårar i sitt öga  
vänder han sig om och går.

Nu hon slumrar uti mullen  
slumrar sött i snövit skrud.  
Från sin tåligt burna längtan  
har hon farit upp till Gud.

# LITTERATURFÖRTECKNING

## TRYCKTA KÄLLOR

Malmsten, Bodil, *Paddan & Branden* (Stockholm, 1987)

## LITTERATUR

Culler, Jonathan, *Structuralist Poetics* (Padstow/Corwall, 1975)

Culler, Jonathan, "Litterär kompetens" i *Modern litteraturteori. Del 2. Från rysk formalism till dekonstruktion*, red.: Claes Entzenberg & Cecilia Hansson (Lund, 1993)

Egnell, Sven & Lill Yunkers, *60 skillingtryck. I urval av* (Stockholm, 1982)

Hetmar, Vibeke, "Tekstkompetence" i *Tekstkompetence. Rapport från politikerkonferens i Nordiskt nettverk for tekst og Litteraturpedagogik* (Köpenhamn, 2001)

Horn, Maritza, *Jämmer och Elände*, LP skiva inspelad 1978, © 1979 Metronome Records AB

Lilja, Eva, "Skaldinnorna i offentligheten" i *Varför grävde man upp drottning Kristina? Kvinnobilder i olika tider och kulturer*, red.: Eva Löfquist (Göteborg, 1997)

Malmsten, Bodil, *Mitt första liv. Den gudarna älskar dör inte*, (Finistère, 2004)

Malmsten, Bodil, *Priset på vatten i Finistère*, (Stockholm, 2002)

Riffaterre, Michael, "Det referentiella felslutet" i *Modern litteraturteori. Del 2. Från rysk formalism till dekonstruktion*, red.: Claes Entzenberg & Cecilia Hansson (Lund, 1993)

Skolverket 2000, kursplan i Svenska för gymnasiet, [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se), 2007-12-14

Smedberg Bondesson, Anna, *Anna i världen. Om Anna Rytstedts dikt Konst* (Lund, 2004)

*Svensktoppen i våra hjärtan*, red.: Lars Gurell, fakta red.: Arne Larsson (Stockholm, 1996)

Svensson, Cai, *Att ge mening åt skönlitteratur. Om barns och ungdomars utveckling till läsare* (Linköping, 1988)

Torell, Örjan (red), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (Inst. för Humaniora, Östersund, 2002)

Wolf, Lars, *Läsaren som textskapare* (Lund, 2002)