



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete 15 hp

Praktiska förslag på teoretisk grund

Didaktiska redskap för svensklärarens narratologiska verktygslåda



Författare: Frida Arvidsson
Handledare: Annette Årheim
Examinator: Astrid Regnell
Termin: HT 2017
Ämne: Svenska
Nivå: Avancerad nivå
Kurskod: 4SVÄ2E

Abstract

Practical propositions on a theoretical basis: didactical gear for the Swedish teacher's narratology toolbox

Syftet med studien är att utifrån en narratologisk analys av Lina Wolffs *De polyglotta älskarna* diskutera hur Gérard Genettes narratologiska begrepp homo-, hetero- och autodiegetisk berättare, fokalisering, analeps och proleps kan göras tydliga och greppbara för elever i den svenska gymnasieskolan. Utifrån Örjan Torells modell för litterär kompetens diskuterar jag sedan hur begreppen kan presenteras och förklaras för att förstås av elever i svenskundervisningen. Materialet som står till grund för uppsatsen är Lina Wolffs *De polyglotta älskarna*, Gérard Genettes *Narrative discourse* och Örjan Torells *Hur gör man en litteraturläsare?*. Analysen visar att Wolffs roman i många avseenden kan bidra med tydliga exempel och intressanta narratologiska skiften. Utifrån Torells tre delkompetenser performanskompetens, konstitutionell kompetens och literary transferkompetens presenteras sedan två praktiska, didaktiska förslag. Istället för att söka begrepps-förenklingar föreslås lärare söka nya sätt att förklara avancerade begrepp.

Nyckelord

De polyglotta älskarna, narratologi, homodiegetisk berättare, heterodiegetisk berättare, autodiegetisk berättare, fokalisering, analeps, proleps, litterär kompetens

Innehåll

1 Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	2
2 Bakgrund	3
2.1 Styrdokument och undervisning	3
2.2 Tidigare forskning	4
3 Teori och metod	6
3.1 Narratologi	6
3.1.1 Homodiegetisk, heterodiegetisk och autodiegetisk berättare	7
3.1.2 Fokalisering	8
3.1.3 Analeps och proleps	9
3.2 Örjan Torells modell: litterär kompetens	10
3.3 Metod och material	12
4 Analys och diskussion	14
4.1 De polyglotta älskarna – en narratologisk analys	15
4.2 Diskussion: narratologisk begreppsanpassning	20
4.2.1 Ett första praktiskt förslag: Berättelsen om huset	21
4.2.2 Ett andra praktiskt förslag	23
5 Slutsatser	24
Referenser	26

1 Inledning

Förståelsen för litteraturvetenskapliga begrepp ska i skolan byggas ut och bearbetas (Skolverket 2011), men kommer under gymnasieskolans tre år inte att bli ”färdig”. Tranströmer skriver ”Du blir aldrig färdig, och det är som det skall” i *Romanska bågar* (2000), vilket i min mening fungerar väl som pedagogiskt mantra. I läsningen av Lina Wolffs *De polyglotta älskarna* (2016) stod det för mig klart att mina litteraturvetenskapliga kunskaper i stor mån var till hjälp – men långt ifrån tillräckliga för att till fullo begripa verkets struktur. För att kunna använda verket i svenskämnets undervisning behöver såväl lärare som elever inneha flera narratologiska verktyg. Frågan jag numera ställer mig är därför: hur kan svensklärare med hjälp av verk som *De polyglotta älskarna* lägga grunden för litterärt kompetenta kunskapsbyggen och vilka narratologiska verktyg är i processen nödvändiga?

Den kunskap som förmedlas i skolan utgör en stor del av det allmänna kunskapsbygget, även om ramarna för skolans undervisningsstoff kontrolleras på ett annat sätt än kunskap som förvärvas genom till exempel social interaktion. Utifrån läroplan och skollag, vilka är resultat av politiska beslut, regleras de förutsättningar som skolan har för sin undervisning. 2011 års läroplan betonar i samtliga kursplaner för svenskämnet att kunskaper i och om litteraturvetenskapliga begrepp är centralt i svenskundervisning (2011:162, 169, 176). Samtidigt ställs höga krav på individualiserad undervisning när såväl Skollag (2010:800) som läroplan (2011) slår fast att undervisningen ska anpassas till varje elevs ”förutsättningar, behov och kunskapsnivå” (2011:6). Det ställer i praktiken höga krav på svensklärarens förmåga att på olika sätt förklara begrepp, tekniker och litteratur. Det är svensklärarens uppgift att utifrån olika litterära exempel synliggöra litteraturvetenskapliga begrepp och på samma gång tillhandahålla och anpassa de verktyg som varje elev behöver för att förstå och resonera om litteratur. Varje lärare behöver därför, vill jag mena, utveckla sin verktygslåda – förmågan att på olika sätt förklara begrepp som homo-, hetero- och autodiegetiskt narrativ, fokalisering, analeps och proleps. Jag ställer mig därför frågan: Hur kan vi tala om litteraturvetenskapliga begrepp på olika sätt med våra elever?

Wolffs roman är ett skickligt hantverk med både narratologiska och intertextuella egenskaper som för en läsare utan adekvata redskap är svåra att identifiera och diskutera. För att gymnasieskolans elever ska kunna urskilja hur teknikerna används och påverkar läsningen menar jag att svenskläraren bör fundera på hur begreppen homo-, hetero-, och autodiegetisk berättare, fokalisering, analeps och proleps kan

förklaras. *De polyglotta älskarna* framstår som ett möjligt undervisningsmaterial, varpå jag undrar; *hur* exemplifieras Genettes narratologiska begrepp däri och *hur* kan dessa begrepp, med exempel ur Wolffs roman, förklaras för elever i gymnasieskolans svenskundervisning?

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att med *De polyglotta älskarna* (Wolff 2016) som exempel och utgångspunkt undersöka och diskutera hur Gérard Genettes narratologiska begrepp homo-, hetero- och autodiegetisk berättare, fokalisering, analeps och proleps (1980) kan exemplifieras för elever med olika förutsättningar och kunskapsnivå. Utifrån Torells teori om litterär kompetens (2002) diskuterar jag hur dessa begrepp kan förklaras för och anpassas till elever i gymnasieskolans svenskundervisning. Studien utgår därmed från följande frågeställningar:

- Vilka exempel på Genettes narratologiska begrepp narrativ, fokalisering, analeps och proleps ger Lina Wolffs *De polyglotta älskarna* (2016)? Hur kan dessa exempel användas för att förklara begreppen för elever i svenskundervisningen?
- Hur kan Genettes narratologiska begrepp, med hjälp av Torells modell för litterär kompetens, exemplifieras, anpassas och användas i gymnasieskolans svenskundervisning?

2 Bakgrund

Eftersom studien är tudelad går bakgrund och teori tidvis in i varandra. Delar av bakgrundskapitlet, som styrdokument och tidigare forskning, verkar däremot som ett fundament för både analys och diskussion. Inledningsvis presenterar jag de ramar som styrdokumentet ger gymnasieskolans svenskundervisning, för att sedan redogöra för den tidigare forskning som bedrivits om narratologi i undervisningen, litterär förståelse respektive litterär kompetens.

2.1 Styrdokument och undervisning

2011 års läroplan för gymnasieskolan slår som ovan nämnt fast att narratologiska begrepp och tekniker ska ingå i gymnasieskolans svenskundervisning, samt att undervisningen ska anpassas till varje elevs ”förutsättningar, behov och kunskapsnivå” (2011:6). Berättarteknik och stildrag ingår i svenska 1 (2011:162), litteraturvetenskapliga begrepp och deras användning i svenska 2 (2011:169); litteraturvetenskapliga verktyg och begrepp samt litteraturvetenskapligt inriktad analys av stilmedel och berättartekniska grepp i svenska 3 (2011:176). Samtidigt ska undervisningen leda till att

[...] eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv. (*Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. 2011 s. 160)

I fråga om undervisningsmetod nämns, framförallt i forskning som rör andraspråks- och grammatikundervisning, induktiv och deduktiv kontra implicit och explicit undervisning (se Ellis 2009). Två av de forskare som nämns i avsnittet om tidigare forskning, Liviu Lutas (2014) och Robert F Barsky (2010), poängterar att en induktiv undervisningsmetod är att föredra i fråga om litteraturteoretisk undervisning. En induktiv eller implicit undervisning tar sin utgångspunkt i elevernas upplevelser: genom att använda läsningen som ingång kan narratologiska begrepp och tekniker identifieras och namnges. Den deduktiva metoden arbetar tvärtom: genom att först introducera begrepp och tekniker får litteraturen utgöra mallen mot vilken begreppen prövas.

2.2 Tidigare forskning

Litteraturteorins vara eller icke-vara i grund- och gymnasieskolans undervisning har sedan 1960-talet diskuterats av såväl litteraturvetare som lärare (se bl.a. Todorov 2007; Culler 2011; Jönsson & Öhman 2015). Att diskutera frågan om teorins existens i skolans svenskundervisning ter sig därmed onödig – att göra mindre nedslag i debatten gör det däremot inte. Liviu Lutas ”Teori i litteraturundervisning på gymnasiet: tre klassrumsexempel” (2014) är ett exempel. Mot bakgrund av Tzvetan Todorovs yrkande för litteraturteorins icke-vara på grundskolenivå (se Todorov 2007) argumenterar Lutas för den litteraturvetenskapliga teorins plats i undervisningen, om än i ny form (Lutas 2014). Istället för en mekanisk undervisning av teori förespråkar han i likhet med andra litteraturvetare som Robert F Barsky ett induktivt angreppssätt. Både Barsky och Lutas konstaterar att litteraturteori i undervisningen såväl kan som bör presenteras och integreras med elevernas egen läsning (Lutas 2014:128–134, Barsky 2010).

Någon mer precis forskning om begreppsförklaring av litteraturteoretiska eller narratologiska begrepp går sedan inte att finna – däremot står ett utbyggt nätverk av teori och empiri gällande litterär förståelse och kompetens till vårt förfogande. Ingrid Mossberg Schüllerqvist och Christina Olin-Scheller menar i *Fiktionsförståelse i skolan* (2011) att läsarens ”inre föreställningsvärldar” är vägen till god litterär förståelse, vilket Pär-Yngve Andersson i ”Världen är alltid större än mina tankar” (2015) ifrågasätter. Andersson menar att om läraren uppmanar eleverna att beskriva sin ”inre bild” av den lästa texten riskerar det att skapa en läsning hos eleven som blockerar redan existerande kunskap och förståelse, eftersom begreppen ”inre bild” och ”inre föreställningsvärld” ofta associeras till en visuell dimension (2015:223–224). ”Risken finns också att intresset för texten och dess utvecklande ’annorlundahet’ förskjuts till förmån för varje elevs individuella reception” konstaterar han (2015:223).

I anslutning till forskningen om litterär förståelse blir också forskning om läspraktiker och olika läsarter värd att nämna, om än kortfattat. Christian Mehrstam problematiserar i likhet med Pär-Yngve Andersson olika typer av läsningar i undervisningen (2015:43–66) men fokuserar istället analytiska läsningar, och menar att de ofta är förenade med risker – om skolan enbart gör analytiska läsningar riskerar det estetiska värdet hos de texter som inte är skrivna för att analyseras att gå förlorat. En sammanfattande kommentar om läsartens påverkan på läsarens litterära förståelse ger sedan Magnus Persson i ”Att läsa runt omkring texten” (2015). Utifrån det Persson kallar för ”Iserns paradox” (att läsarens egna erfarenheter möter texten men samtidigt

måste lämnas utanför läsningen till förmån för textens förmedlade erfarenheter) konstaterar han att kritisk läsning är väsentligt för litterär förståelse men måste, för att bli funktionell, ”balanseras av och berikas med andra läspraktiker” (2015:27–28).

Avslutningsvis, men desto mer central, är sedan Örjan Torells forskning om litterär kompetens – ”ett spänningsförhållande mellan tre poler runt ett dialogiskt centrum” (2002:82). I *Hur gör man en litteraturläsare?* (2002) analyserar Torell resultatet av en svensk-finsk-ryska samstudie där svenska, finska och ryska lärarstudenter genom årliga tester prövats i sin förmåga att läsa, förstå och analysera skönlitterära texter. Torells analys fokuserar inte de individuella tolkningsstrategier som identifierats utan söker istället konkretisera, diskutera och analysera vad dessa säger om respektive studentgrupps förmåga att läsa litteratur, och i förlängningen också med vilken/vilka kompetenser respektive skolkultur förser sina studenter (2002:74).

Eftersom Torells forskning till stor del utgör min teori kommer jag inte att beskriva forskningsresultaten särskilt ingående under denna rubrik, utan sammanfattar istället de viktigaste slutsatserna. Bland dessa finner vi bland annat (och för denna uppsats väsentligt) tre typer av kompetens som likt grundvalar utgör vad Torell kallar för *litterär kompetens*: konstitutionell-, performans- och literary transferkompetens. Dessa bildar, som inledningen säger, *en* kompetens – litterär kompetens. För att konkretisera introducerar han därför en modell som kommer att diskuteras närmare i teoriavsnittet (se Figur 1, rubrik 3.2). Torell menar mot bakgrund av studiens resultat och med hjälp av sin modell att de tre delkompetenserna, för att kunna verka vetenskapligt och produktivt hos läsaren, måste balanseras av framförallt den konstitutionella kompetensen och sedan relateras till varandra. Om en kompetens väger tyngre än de andra riskerar läsningen att bli osjälvständig och olitterär (2002:88). För att balansen mellan de tre över huvud taget ska kunna existera måste sedan ”den litterära läsningen karaktäriseras både av en stark jagkänsla och en aktiv nyfikenhet på de spår av en främmande personlighet utanför läsarens eget jag”, alltså kretsa kring det Torell kallar för det dialogiska centrat – du och jag (2002:82, 88). Vidare visar studien på ”nationellt betingade särdrag i den litterära kompetensen” (2002:75). De ryska studenterna har en förmåga att med hjälp av ”aktiv begreppskänedom” och textnära exempel göra funktionella tillämpningar av litteraturvetenskapliga begrepp, och visar därmed på en mycket hög performanskompetens. De kan utan större svårighet redogöra för narratologiska tekniker, stilistiska figurer och relationen mellan författare och verk (2002:92). Svenska studenter visar istället en stark literary transferkompetens, förmågan

att associera det lästa till egna erfarenheter. De gör också i högre utsträckning goda litterära läsningar av lyrik hellre än prosa, vilket Torell menar kan visa på skillnader i den ”rent mekaniska läsförmågan”, något han menar rimligen kan förklaras av antingen den goda lästräning som ryska skolan tillhandahåller eller det faktum att man i den ryska skolan genomför årliga kontroller av läshastighetsutvecklingen (2002:99).

Eftersom ingen i den tidigare forskningen diskuterat konkreta förslag på *hur* förståelsen för och anpassningen av litteraturteoretiska begrepp kan se ut, är det således den lucka som denna uppsats ämnar fylla. Utifrån Lutas och Barskys slutsatser om litteraturteorins induktiva undervisningsmöjligheter och Torells teori om litterär kompetens söker denna uppsats formulera gripbara alternativ för konkretiseringen, tillämpningen och förståelsen av Genettes narratologiska begrepp.

3 Teori och metod

Studiens teoretiska ram är, likt studiens syfte, tudelad. För den narratologiska analysen av Lina Wolffs *De polyglotta älskarna* (2016) som presenteras under rubrik 4.1 kommer Genettes narratologiska begrepp att fungera som teori medan Torells modell för litterär kompetens (Figur 1, se rubrik 3.2) är den referensram mot vilken diskussionen om begreppsanpassning och -förståelse kommer att ställas.

3.1 Narratologi

Begreppet narratologi myntades under 1960-talet av den franska strukturalisten Tzvetan Todorov, och kom att bli den vetenskapliga termen för studiet av berättande (Momeni & Farahani 2016:1146). Narratologi, som med suffixet –logi hänvisar till det vetenskapliga studiet av latinets *narratio* (berättelse/det berättade¹, Nationalencyklopedin 2017-12-16), refererar således till just det – vetenskapligt studium av konsten att berätta – även om det i vardagligt tal oftast omnämns som ”berättarteknik”. Gérard Genette, ”den mest tongivande strukturelle narratologen” (Larsen 2015:61), var sedan den förste att etablera en tydlig struktur för den narratologiska granskningen av litterära texter (Momeni & Farahani 2016:1146). I *Narrative discourse* (1980), en del ur *Figures III* (publicerad på franska 1972), inleder Genette med att definiera begreppet ”narrative” (motsvarande svenskans ”berättande”). Av de tre definitioner han identifierar, ägnar han sig åt den andra i ordningen: ”A

¹ De svensk-latinska ordböckerna varierar i sin översättning, men jag väljer att utgå från Nationalencyklopedins översättning.

second meaning [...] has *narrative* refer to the succession of events, real or fictitious, that are the subjects of this discourse, and to their several relations of linking, opposition, repetition” (Genette 1980:25). Genettes definition av narrativ hänvisar således till *berättande*: det aktiva skildrandet av en eller flera händelser, verkliga eller fiktiva, som genom sammanlänkning, motstånd och repetition utgör det vi på svenska kallar en berättelse.

Det ryms inom ramen för narratologi sedan en rad olika fält att undersöka, varpå jag valt att fokusera tre områden som blir relevanta i läsningen av Lina Wolffs *De polyglotta älskarna* (2016): hetero-, homo- och autodiegetisk berättare, fokalisering och analeps och proleps.

3.1.1 Homodiegetisk, heterodiegetisk och autodiegetisk berättare

Berättaren i en litterär (eller muntligt förmedlad) text är, som bekant, den som förmedlar det berättade. Hen utgör på så sätt den litterära källan till det förmedlade, men är inte att förväxla med författaren (Genette 1980:213–214). Genom att analysera berättarförhållandena är det möjligt att utröna vem som *säger* vad respektive vem som *ser* vad – två sakförhållanden som ofta blandas samman, men vars åtskillnad är väsentlig för den narratologiska berättaranalysen (Larsen 2015; Genette 1980).

I Genettes *Narrative discourse* finner vi kapitlet ”Voice” vari han diskuterar och definierar vad han menar med röst. Han slår fast att det i en text finns flera skikt; inte bara skildras den person som utför en handling, utan också personen (samma eller annan) som återger handlingen och, om så är fallet, alla de som deltar, också passivt, i det berättade aktiviteten (1980:213). Det i denna kontext mest relevanta i konstaterandet gäller berättaren – Genette sätter på så sätt ord på ett fenomen som ofta förbises: att berättarens röst, liv och karaktär är en del av varje text; inte nödvändigtvis som en av de gestaltade karaktärerna, utan som en egen, (ibland) implicit del av handlingen. Denna berättande karaktär kan yttra sig antingen som en del av eller som utanför den berättade världen, diegesen. Den berättare som befinner sig inuti den berättade verkligheten kallar Genette för *homodiegetisk*, den utanförstående för *heterodiegetisk*. I självbiografin, dagboksromanen och brevromanen förekommer dessutom autodiegetiskt berättande eller narrativ – när berättare och huvudkaraktär är densamma (Genette 1980:245). För att exemplifiera: i Goethes *Den unge Werthers lidanden* är Werther som förste berättare *extradiegetisk*, medan Werther, som handlande och andra berättande karaktär, *intradiegetisk* – när den intra- och extradiegetiska berättaren är densamme, är

berättandet därmed *autodiegetiskt*. För att precisera definitionen av sina begrepp skiljer han sedan mellan författare och berättare. Berättaren kan utan problem skifta mellan olika pronomen i sin skildring – författaren har enkom två narratologiska alternativ: en berättare inuti eller en berättare utanför berättelsen (1980:244).

Ytterligare två aspekter av berättandet bör nämnas innan Genettes teori om fokalisering tar vid, även om de två är nära förbundna och i viss mån redan dryftats. Förhållandet mellan författare, berättare och karaktär är snårigt och, konstaterar Genette, lätt att förväxla. Med Defoes *Robinson Crusoe* som exempel, menar Genette att Crusoe (som är en fiktiv karaktär konstruerad av Daniel Defoe, den verkliga författaren) är en author-narrator (författar-berättare): karaktär och samtidigt författare i den egna berättelsen. I förhållande till Goethes *Werther*, identifierar Genette därmed en spännande divergens: till skillnad från Crusoe, som definierar sig själv som diktare, ser sig Werther uppenbarligen inte som en författare (1980:230). Huruvida den fiktiva författaren ser sig som författare eller inte, är därmed avgörande för den narratologiska analysen. Den extradiegetiska författar-berättaren, som erkänner sig själv som författare, skapar ett avstånd mellan sig själv och det berättade, medan den intradiegetiska berättaren istället förblir inuti det berättade.

Så, avslutningsvis, till tiden mellan berättelsen och berättandet. Genette definierar ytterligare fyra dimensioner av narrativet (tillbakablickande, förutseende, samtida och intermediärt), varvid jag vill fästa blicken vid två: den tillbakablickande och den förutseende narrationen. Den tillbakablickande narrationen (subsequent narrative) innebär, förutom bruket av preteritum, en kontinuerligt krympande tidsrymd mellan de berättade händelsernas tidpunkt och berättandet av det samma, ett faktum som somliga författare väljer att experimentera med (1980:221). Samtidigt kvarstår det faktum att tiden aldrig står stilla – medan den fiktive författaren och/eller berättaren återger händelsen, fortsätter hens samtid. Genom att (inledningsvis eller tidvis) pendla mellan presens och preteritum är det möjligt att uppdaga vad Genette kallar för en ”temporal isotopy” (1980:221) – ett samband mellan berättaren och det berättade.

3.1.2 Fokalisering

Den tidigare nämnda väsentliga skillnaden mellan vem som *ser* och vem som *talat* rör sedan det Genettes kallar för *fokalisering*. Den talande rösten tillhör med självklarhet berättaren, men att uttröna från vems perspektiv berättelsen skildras är däremot mer problematiskt, speciellt som begrepps användningen inte är enhetlig. Istället för att tala

om syn (Pouillon 1946) eller aspekt (Todorov 1966) samlar Genette därför tidigare teoretikers koncept under ett samlingsnamn: fokalisering. Tre typer av fokalisering menar Genette sedan är möjlig: inre fokalisering, yttre fokalisering och nollfokalisering (1980:189). Inre fokalisering kan vara antingen fixerad, föränderlig eller multipel (beroende på hur många karaktärer som fokuseras), men innebär att läsaren enbart har tillgång till de känslor, tankar och den information som den fokuserade karaktären har. I brevromaner är den inre fokaliseringen ofta multipel eftersom läsaren i de olika breven följer olika karaktärer, medan vi i ett verk som *Madame Bovary* möter en föränderlig fokalisering, vari den fokuserade karaktären till en början är Charles för att sedan bli Emma etc. (1980:189-190). Vid yttre fokalisering möter vi det motsatta – istället för att invigas i karaktärens tankevärld förblir läsaren en observatör utan tillträde till karaktärernas inre reflektioner. Nollfokaliseringen finner däremot inga hinder för sitt vetande – berättaren vet mer än karaktärerna och kan därför hoppa mellan olika gestalter, tider och tankar (1980:189). Det är således möjligt för en berättare att vara heterodiegetisk – utanför berättelsen – och samtidigt ha en inre fokalisering, precis som en homodiegetisk berättare kan ha en yttre fokalisering och, trots sin roll och funktion inuti diegesen, inte veta mer än karaktärer och/eller läsare.

3.1.3 Analeps och proleps

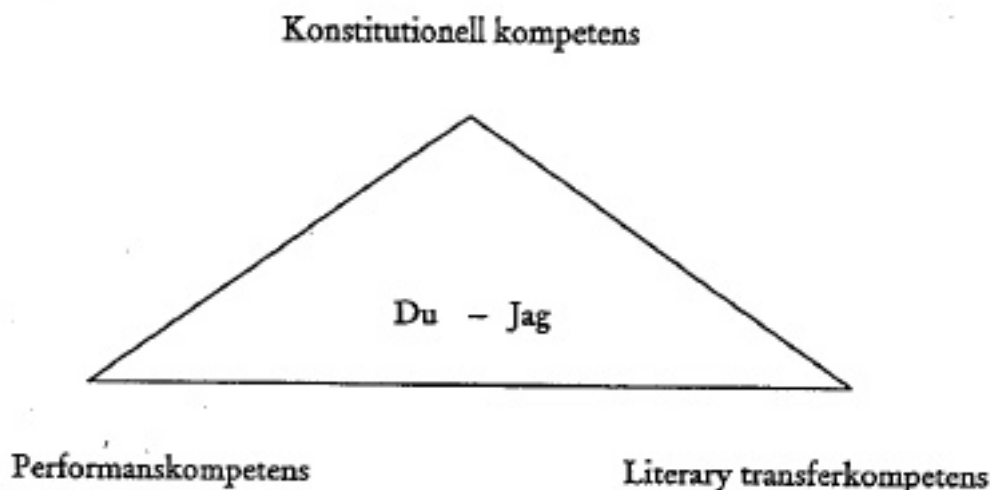
I fråga om textens kronologi gör Genette en rad olika observationer och konstateranden. Begreppen *analeps* och *proleps* används för att beskriva skildringen av en eller flera händelser som ligger utanför textens temporala rymd. En analeps beskriver således en händelse som utspelat sig före huvudberättelsen medan en proleps utspelar sig efter huvudberättelsen. Både analepser och prolepser kan vara homo- eller heterodiegetiska såväl som intra- eller extradiegetiska (Genette 1980:48–49, 67–68).

Heterodiegetiska analepser utspelar sig, som namnet antyder, utanför huvudberättelsen – den heterodiegetiska analepsen bryter inte bara huvudberättelsens kronologiska ordning genom att blicka bakåt; den utspelar sig dessutom utanför huvudberättelsens handling, och blir på så sätt extern. På omvänt sätt fungerar också den homodiegetiska analepsen: trots att den analeptiska händelsen utspelar sig utanför huvudberättelsens temporala ram, är den homodiegetiska analepsen intradiegetisk, eftersom den blickar tillbaka på händelser som utspelat sig inuti huvudberättelsen. Den intradiegetiska homodiegetiska analepsen löper därmed, tillägger Genette, stor risk att störa huvudberättelsen (1980:49-52).

En proleps fungerar, i motsats till analepsen, som en framåtblickande, förutspående kommentar till huvudberättelsen. Externa eller extradiegetiska proleps, menar Genette, fungerar huvudsakligen som förklarande epiloger till det berättade och ger därmed ofta en tidsangivelse för berättandet (1980:68). Interna eller intradiegetiska proleps löper samma risk som den intradiegetiska homodiegetiska analepsen att störa huvudberättelsen – eftersom den proleptiska händelsen kommenterar den ursprungliga redogörelsen finns risken att den interna prolepsen skapar en ineffektiv och förvirrande hinna mellan huvudberättelsen och sig själv. Därför skiljer Genette mellan två typer av intradiegetiska proleps: de kompletterande och de upprepande. Kompletterande proleps är de som ”prognostiserande fyller i senare (eller förestående) luckor”, medan de repeterande prolepserna ”double, however slightly, a narrative section to come” (1980:71).

3.2 Örjan Torells modell: litterär kompetens

Örjan Torell presenterar i *Hur gör man en litteraturläsare?* (2002) modellen ”Litterär kompetens” (Figur 1) (2002:82). Modellens tre hörnstenar; konstitutionell kompetens, performanskompetens och literary transfer-kompetens fungerar som ”tre poler runt ett dialogiskt centrum” (2002:82) – du och jag.



Figur 1: ”Litterär kompetens”, Torell, Örjan. Ur: *Hur gör man en litteraturläsare?* (2002:82)

I analysen av den svensk-finsk-ryska studie som genomfördes mellan 1997–2002 jämför och analyserar Örjan Torell, som nämnt i avsnittet om tidigare forskning, resultatet av svenska, finska och ryska lärarstudenters litteraturanalyser (2002:74–100).

De ryska lärarstudenterna i studien visar ”en begreppskänedom och en förmåga att tillämpa det analytiska tänkandets och skrivandets elementa som ger dem alldeles särskilda förutsättningar för kvalificerad *självständighet* i analysen” (2002:77), en kompetens som Torell kommer att kalla *performanskompetens* (2002:83–84). Denna kompetens är en konventionsstyrd och inlärd förmåga att läsa, analysera och uttala sig om litterära texter; en god performanskompetens gör det möjligt att identifiera och diskutera litteraturvetenskapliga drag som komposition och narratologi, dra paralleller till andra, liknande verk och göra djuplodande, självständiga litteraturanalyser. Det är i huvudsak denna kompetens, slår Torell fast, som skolan utvecklar (2002:75–79, 84). Samtidigt, noterar han, finns det risker med performanskompetensen. Om studentens litterära kompetens enbart utgörs av performanskompetens riskerar läsningen att begränsas – ”Det avgörande problemet ligger i att studenten inte relaterar texten till sitt eget jag. [...] Läsningen blir trots sin uppenbara performanskompetens *osjälvständig*” (2002:84). Denna typ av läsning kallar Torell för *performansblockering* (2002:84).

De svenska och finska studenterna visar sedan, till skillnad från de ryska, mycket låg performanskompetens. Istället för litteraturvetenskapliga läsningar och analyser tenderar framför allt den svenska studenten att göra olitterära budskapsläsningar som ofta speglar studentens personliga åsikter, allmänna uppfattningar och/eller moraliseringar (2002:79–80). ”Texten som konstverk, texten som uttryck för ett främmande temperament blir därmed inte undersökt”, menar Torell (2002:81). När den svenska skolan inte lär sina elever att läsa texter som konstverk; som estetiska, självständiga uttryck, blir resultatet en opersonlig och olitterär läsning (2002:81). Vad de svenska studenterna däremot visar, är en god *literary transfer-kompetens*. ”*Literary transfer* kan vara något så enkelt som att Mississippi blir Ångermanälven för en ångermanländsk läsare av *Huckleberry Finn*” konstaterar Torell (2002:85), men förklarar därpå med stöd från såväl Gadamer och Bachtin som från Rosenblatt, att begreppet i hans mening är vidare än associativa sinnebilder; han ser *literary transfer* som förmågan att relatera det lästa till egna erfarenheter: ”Genom *literary transfer* förs läsarens personliga liv och erfarenhetsvärld in i texttolkningen och tillför texten mening genom att anknyta den till en otvetydig *verklighet* – läsarens” (2002:86). Flera av studiens deltagare noterar dessutom den pedagogiska vinsten med *literary transfer*: när elever får chans att relatera det lästa till sig själva, är sannolikheten större att deras intresse för texten ökar (2002:87–88). Samtidigt, poängterar han, är detta *literary transfer-kompetensens* stora fara. Om läsaren oreflekterat relaterar allting till egna

erfarenheter riskerar texten att bli en vit vägg mot vilken läsaren enbart projicerar egna upplevelser, tankar och kunskaper, utan att se de litterära särdrag som texten söker förmedla. ”En sådan läsart gör läsaren till en skeppsbruten på en öde ö. Han riskerar att aldrig få se något annat än sina egna livsförhållanden i de texter han läser” (2002:87). När den litterära kompetensen (Figur 1) lutar för långt åt höger tappar läsningen sitt kommunikativa inslag – jaget skriker, varpå du-et tystnar. Torell kallar fenomenet för *literary-transferblockering* (2002:86–86).

Så till triangelns (Figur 1) översta grundval – den konstitutionella kompetensen. Denna kompetens är varken socialt eller konventionellt betingad, utan rör det vi oftast nämner fantasi. Människan är, argumenterar Torell, från barnsben fiktionsskapande. Förmågan att för sitt inre måla upp fiktiva bilder, händelser och språk är varken inlärd eller socialt konstruerad, utan medfödd: ”barn skapar och förstår enkla lekfiktioner innan de har skaffat [sic!] sig språk och socialt styrda konventioner” (2002:82). Men, tillägger Torell, trots att den konstitutionella kompetensen ses som en självklar egenskap hos människan, förbises den ofta i nutida västerländsk litteraturteori. Den västerländska skolkulturen, menar han, ”tenderar att betrakta elever som snusförnuftsvaror i stället för de genialiska mimarober [²] de egentligen är” (2002:82). Även om det ”i enskilda fall är svårt” att identifiera exempel på konstitutionell kompetens framhåller Torell dess avgörande roll för den litterära kompetensen. Blockeringar av den konstitutionella kompetensen är däremot inte ”självförvållade” på samma sätt som performans- och literary transfer-blockeringar; tvärtom är det performanskompetens och literary transferkompetens eventuella dominans som försätter den konstitutionella kompetensen i stagnering (2002:82–83).

3.3 Metod och material

Som tidigare nämnt är uppsatsens syfte tudelat: en delning som innebär att också metoden klyvs. Den första delen av resultatet (analysdelen) är en narratologisk analys av Lina Wolffs *De polyglotta älskarna* (2016). Där har jag genom en narratologisk närläsning identifierat exempel på de narratologiska begrepp jag i del två (diskussionsdelen) diskuterar och söker anpassa till och förklara för gymnasieskolans elever. För att förtydliga: jag kommer fortsättningsvis att omnämna den inledande delen av resultatet som analys, den andra för diskussion.

² ”Mimarober” är en hänvisning till Mimaroben, berättaren i Harry Martinsons *Aniara* från 1956.

Som stöd för läsningen och analysen av Wolffs roman har jag kontinuerligt fört anteckningar i loggboksliknande form – frågor, iakttagelser och möjliga samband har nedtecknats för att fungera som vikarierande minne, referenspunkt och grundval när jag efter såväl första som andra läsningen sökt sammanfatta intryck, insikter och reflektioner. Vid sidan om mina loggboksanteckningar har jag också noterat kommentarer, frågor och citat inuti romanen. Dessa har fungerat kompletterande för de loggboksanteckningar jag gjort, vilka gemensamt utgjort grunden för min narratologiska analys.

De två läsningar jag gjort har i min mening kompletterat varandra. Min första läsning var förvisso inte förutsättningslös (det kan ingen läsning vara, se bl.a. Kathleen McCormick 1994:84–85), men i den fanns ingen ambition att finna narratologiskt relevanta exempel. Snarare var den prestigelös: jag läste *De polyglotta älskarna* utan någon på förhand given uppfattning. Det enda jag med säkerhet visste, vilket är relevant ur ett metodkritiskt perspektiv, var att verket tilldelats Augustpriset 2016. Denna vetskap har med all säkerhet påverkat såväl min första som andra läsning i den bemärkelsen att Augustpriset i min mening ger ett verk en viss grad av legitimitet. Med det sagt vill jag tillägga att det inte är en garanti för en god läsoplevelse; Augustprisvinnare kan i lika stor utsträckning som icke prisvinnande litteratur uppfattas som fadda och irrelevanta. Men vilken relevans har då min första, ”prestigelösa” läsning för mitt metodval? Jag vill mena att det var *under* och *efter* den som frågorna om verkets struktur, narratologi och teknik föddes. Inte minst satt jag undrande när jag efter sista sidan såg bitarna i detta pusslets verk utgöra hela bilder, om än med luckor här och var. Först därefter började min egentliga undersökning – genom att läsa recensioner, uttalanden och kommentarer till och om verket började jag inse att många ledtrådar gått mig förbi; flera av de pusselbitar som exponeras i romanens sista kapitel presenteras i tidigare avsnitt, men går lätt en omedveten läsare förbi. Det är med dessa förutsättningar jag gjort min andra läsning – en läsning som till skillnad från den första präglats av målmedveten uppmärksamhet på narratologiska nycklar och pusselbitar.

Örjan Torell poängterar som bekant att ”aktiv begreppskänedom” är ett villkor för god performanskompetens (2002:92) samtidigt som han slår fast att det är samma delkompetens som skolan i huvudsak utvecklar (2002:79). Eftersom litterär kompetens uppstår först i närvaron av de tre delkompetensernas samklang ter det sig därför rimligt att i anpassningen av narratologiska begrepp söka hjälp i de resterande två delkompetenserna – konstitutionell- och literary transferkompetens. Genom att använda

min fantasi och livserfarenhet som verktyg och utgångspunkt har jag i den avslutande delen, med Torell (2002) som teoretisk utgångspunkt, formulerat två praktiska förslag som i praktiken ämnar stimulera elevernas konstitutionella- och literary transferkompetens.

Tre verk har tjänat som huvudsakligt material för studien: Lina Wolffs *De polyglotta älskarna* (2016), Gérard Genettes *Narrative Discourse* (1980) och Örjan Torells *Hur gör man en litteraturläsare?* (2002). De representerar alla en väsentlig del av studien: Wolffs roman är, som tidigare framgått, studieobjektet för den narrativa analys jag presenterar under rubriken ”4.1 De polyglotta älskarna”. Genettes narratologiska bibel tjänar sedan som teori tillsammans med Torells studie, vilken i sin tur också fungerar som utgångspunkt för min metod.

De polyglotta älskarna (2016) utgår, som analysen också ska visa, från en huvudberättelse om ett manuskript. Detta manuskript, vilket till läsarens förvirring och tillika förtjusning döpts till *De polyglotta älskarna* (fortsättningsvis kallat ”manuskriptet”), kommer inom ramen för romanens dryga 300 sidor att födas, brännas, förklaras och återfödas. I tre kapitel skildras tre olika huvudpersoner – Ellinor, Max och Lucrezia. Ellinor finner, via en nätdejtingsite, en man i Stockholm som hon åker för att träffa. Denna man, Calisto, är en framstående litteraturkritiker som under hennes vistelse visar henne det manuskript som han vördnadsfullt åtagit sig att läsa. Som vedergällning för det övergrepp som Calisto utsätter henne för bränner Ellinor manuskriptet. Max, författaren till detta askans manus, ger i sitt kapitel sedan bakgrunden till författandet. Ur drömmen om en polyglott älskarinna föds tanken på manuset. Lucrezia, som i utkanten av Rom minns tillbaka på ”den ödesdigra sommaren med Max Lamas” (2016:201), tillhandahåller sedan huvudberättelsen början och avslut: det är i hennes kapitel som läsaren blir bekant med manusets innehåll, konsekvenser och pånyttfödelse. I den paratext som pryder baksidan har Albert Bonniers Förlag i vackra ordalag konkluderat romanens innehåll:

I denna vindlande romanväv står mannens blick på kvinnan i centrum med också förförelsen och förödmjukelsen, älskarnas hjärtskärande tillstånd, och drömmen om förståelse. (Wolff, Lina. *De polyglotta älskarna*. 2016, bakre bokomslag)

4 Analys och diskussion

Den inledande analysdelen fokuserar enkom Wolffs *De polyglotta älskarna* (2016) medan den andra, 4.2, i mer allmänna ordalag söker förklara och förtydliga hur Genettes

narratologiska begrepp kan förmedlas till och förklaras för svenskämnets elever. Den andra delen är således en didaktiskt inriktad diskussion med utgångspunkt i Torells teori och exempel ur litteraturanalysen.

4.1 De polyglotta älskarna – en narratologisk analys

Lina Wolffs *De polyglotta älskarna* publicerades 2016 och tilldelades både Augustpriset och Svenska Dagbladets litteraturpris samma år. I analysen fokuseras i huvudsak tre narratologiska områden: homo-, hetero- och autodiegetiskt narrativ, fokalisering, samt prolepser och analepser. Eftersom exemplen som presenteras berör flera av de fokuserade områdena skulle en indelning efter narratologiska rubriker verka förvirrande och upprepande mer än förtydligande. Analysen är därför framställd efter verkets faktiska kronologi – efter en kortare kommentar om övergripande likheter mellan romanens kapitel görs en mer ingående analys av narratologiska fenomen i romanens olika delar. Värt att nämna är också att analysen fokuserar de tre kapitlen var för sig hellre än romanen som helhet.

Med ett undantag är samtliga kapitel författade med autodiegetiska narrativ och fixerad inre fokalisering (Genette 1980:189, 248). Ellinor och Max är såväl interna som externa berättare under sina kapitel, medan det i Lucrezias del finns en avvikelse när hon läser ett brev från Max (2016:277–290). Eftersom alla berättande karaktärer också figurerar i huvudberättelsen är därmed narrativet i *De polyglotta älskarna* homodiegetiskt. En av likheterna mellan *De polyglotta älskarnas* tre kapitel är narrativets tal och syn – Ellinor och Max kapitel berättas av och skildras enkom ur respektive karaktärs perspektiv, medan det nämnda brevet från Max till Lucrezia utgör verkets såväl som Lucrezias enda undantag. Samtidigt, och än mer relevant, är det faktum att både Ellinor och Max identifierar sig själva som (fiktiva) författare, och således kan definieras som ”author-narrators” (Ellinor s. 21; Max s. 125, 158, 189; Genette 1980:213–214).

Genom att leka med berättandets konst och kontinuerligt skifta mellan förste och andre berättare (Genette 1980:228) med hjälp av verktyg som analepser och prolepser (1980: 48–49, 67–68), skapar Wolff flera dimensioner av samma huvudberättelse – berättelsen om manuskriptet. Denna grundberättelse återfinns i det första narrativet i verkets samtliga kapitel, om än med bruten kronologi. Det första kapitlet, ”I. Ellinor”, utspelar sig i själva verket strax före romanens sista, ”III. Lucrezia”, vilka båda tar plats efter Max kapitel, ”II. Max”. Det är i Max intra- och extradiegetiska berättande som

berättelsens kärna – manuskriptet – presenteras (2016:117–192). Livsloppet för detta manuskript ser ut som följer: det visualiseras i Max kapitel, skapas och förklaras i Lucrezias, men förintas däremellan i Ellinors.

Med det sagt tar analysen för tydlighetens skull sin början i romanens första kapitel, ”I. Ellinor” (2016:7–113). Ellinor är, som förste berättare, extradiegetisk:

På det annars rensopade skrivbordet låg två högar med papper. Men det var inte några prydliga högar alls. Vissa papper var vikta och en av de sidorna man såg var skrynklig som om någon knycklat ihop den och sen gjort sitt bästa för att rätta ut den igen. (Wolff, Lina. *De polyglotta älskarna* 2016 s.45)

Det är i hennes extradiegetiska narrativ som läsaren blir bekant med Ellinors relation till manuskriptet – varför hon läser det (s. 44–47), bränner det (s. 49–52; 54–55) och ändå väljer att stanna kvar hos mannen som handhar det (s. 59–60; 63–65). Ellinor som andre, intradiegetiska berättare, fokuserar istället andra händelser. Genom analepser till det förflutna vävs ett nät av parallella berättelser i dåtid, nutid och framtid.

Jag tyckte att det fanns något nytt i hans röst, som om det snört ihop sig på honom längst upp i halsen. Kanske gillade han inte mig så mycket som han hoppats att han skulle göra. Jag gillade i alla fall inte honom så mycket som jag hoppats att jag skulle göra, och *hela situationen påminde mig om ett jobb jag hade en gång när jag var ung och lockades till att sälja telefonsex* [min kursiv]. Det var en snubbe från Malmö som tyckte att han hade vad han kallade ’seklets idé’. Folk är så jävla ensamma, sa han under anställningsintervjun. Folk sitter ensamma hemma hos sig och ingen orkar egentligen gå ut, men alla vill träffa den rätte [...] (Wolff, Lina. *De polyglotta älskarna* 2016 s.37)

Citatet ovan är utformat som majoriteten av analepserna i Ellinors kapitel – en tanke, känsla eller ett ord utlöser ett heterodiegetiskt minne (som utspelar sig utanför huvudberättelsen) som på en eller flera sidor återges. Ellinor som andre, intradiegetisk berättare fyller på så sätt ut den förste, extradiegetiske, berättarens grundberättelse (om manuskriptet) med poänger som först senare (om alls) förklaras. Analepsen om telefonsexförsäljningen fyller emellertid en spännande funktion som också den är återkommande i romanen.

Då visste jag inte heller om jag tyckte hela grejen [att dominera en annan människa] var väldigt cool, eller väldigt motbjudande. Men det jag fattade var att det fanns olika sätt att ta makt över folk, och ett sätt är att behandla dem som skit. *Lyckas man med det, lyckas man ta kontrollen över en annan människa och se till att den människans högsta önskan är att lyda ens order, då kan man plötsligt tillgodogöra sig hela den människans energi, plus ens egen* [min kursiv]. (Wolff, Lina. *De polyglotta älskarna* 2016 s.38–39)

En snarast allmänmänsklig fundering tar plats, som ett försök att sätta ord på socialpsykologiska fenomen. Denna yttring kommer alltid från den extradiegetiske förste berättaren, stundom i samband med en händelse i grundberättelsen, andra gånger som förklaring till ett minne (se exempelvis s. 18,32,54). Det intressanta, ur ett narratologiskt perspektiv, är hur denna fundering används för att sammanfatta en heterodiegetisk analeps (som i exemplet ovan), men samtidigt fyller en homodiegetisk funktion genom att förklara händelser i grundberättelsen. Samma fundering kan alltså förklara både intradiegetiska och extradiegetiska händelser. På samma sätt väver Wolff också samman heterodiegetiska prolepsor med dessa socialpsykologiska förklaringar:

Man ska se upp med män som Calisto. De tar allt man ger dem, använder det, och så växer de. *Blir självsäkra, går ner i vikt. Snaggar av håret. Får ytterligare en kvinna på fall och sen ytterligare en. Till slut fattar de att de blivit någon annan, att de kan välja nu, och då börjar de ta distans. Då står man där* [min kursiv]. Man har skapat mannen, ändå är det man själv som måste hitta ett sätt att överleva. (Wolff, Lina. *De polyglotta älskarna* 2016 s. 66)

På detta sätt fungerar prolepsen kompletterande (Genette 1980:71). Av Calisto, som genomgående i Ellinors kapitel avbildas som en överviktig man med mörkt hår ges här nämligen en ny, möjligt proleptisk bild. Till samma ”framtida” Calisto hänvisar Ellinor strax därpå, när hon beskriver hans morgonrutin: ”[...] och så en vätska i håret som *innan han snaggade av det* [min kursiv] låg slickat och mörkt längs hans huvud” (s. 69). När denna framtida Calisto ikläder sig denna nya roll förblir för läsaren okänt – Ellinor avslutar sitt kapitel med vad som visar sig vara en framtidsdröm om ett liv med Johnny, den ungdomskärlek som figurerar i majoriteten av kapitlets analepsor (s.112–113).

I Max autodiegetiska skildring av författandet av manuskriptet fungerar berättande och fokalisering på snarlikt sätt. Max befinner sig utanför grundberättelsen och figurerar samtidigt som huvudkaraktär inuti den. På samma gång är han också, som andre berättare, intradiegetisk när han som karaktär berättar om sitt blivande manuskript för människor han möter (se t.ex. s. 172–173). Hans kapitel är, precis som Ellinors, också berättat med en fixerad inre fokalisering:

Jag såg upp, och där stod hon framför mig. Hon log mot mig också nu, och hennes leende såg så ärligt ut, som om jag gjort henne glad med vad som måste ha verkat vara en lycklig tupplur. Jag föreställde mig att hon stått bakom receptionsskivan, att hon sett mitt ansikte, och att hon inte kunnat motstå frestelsen att gå ut och ställa sig framför mig, och också väcka mig. Denna på något sätt vilsna och bortkomna spontanitet fick mig att känna plötslig sympati för henne. (Wolff, Lina. *De polyglotta älskarna*. 2016 s. 133)

Eftersom ingen av romanens kapitel berättas med nollfokalisering, det vill säga förmåga att tränga in i alla karaktärers tankar och känslor (Genette 1980:189), är det också möjligt att upprätthålla romanens förbryllande kronologi. Hade Ellinors berättare haft möjlighet att skildra ”manusförfattarens” (Max) eller Mildreds (Calistos fru och Max medium) tankar, erfarenheter eller framtid, hade läsningens senare aha-upplevelse med all sannolikhet uteblivit. På samma sätt ger Max del av romanen också svar på frågor som Ellinors kapitel skapat: vem kvinnan som förbannat honom var (s. 104) och varför manuset författades till henne (s. 103).

Så till *De polyglotta älskarnas* sista kapitel – ”III. Lucrezia” (s. 193–292) som i enlighet med tidigare kapitel framställs med ett autodiegetiskt narrativ. Efter en kort presentation av sig själv och sina rådande livsförhållanden påbörjar hon sin del av romanens grundberättelse: ”Men nu till saken. Två år efter den ödesdigra sommaren med Max Lamas i Tolentino fick jag ett samtal [...]” (s. 201). Två sekvenser är sedan av särskilt intresse: Lucrezias analepser och hennes läsning av Max brev.

De analepser som Lucrezia skildrar i sitt kapitel rör, förutom hennes bakgrund, huvudsakligen den ”ödesdigra sommaren med Max Lamas” (s. 201). De ger därmed läsaren tillgång till information som fyller i de luckor som skapats av tidigare händelser, t.ex. vad manuskriptet handlat om och varför Max Lamas ”krossade Matilde [Lucrezias mormor]” (s. 277). Max brev till Lucrezia fyller i sin tur både samma funktion och en helt annan. Hans analepser gör också att händelser som skildrats i Ellinors del framstår som proleptiska sekvenser:

[ur ”I. Ellinor”:] – Allt kommer att ordna sig, viskade hon [Mildred] så att luften från hennes ord kom in i mig [Ellinor]. Allt kommer att ordna sig men det kommer att bli på ett sätt som du inte kan föreställa dig. [...] Men när tillfället kommer för att ta dig härifrån, då ska du ta det. Greppa om det som en skeppsbruten griper runt en stock, för det är det som kommer att rädda dig. (Wolff, Lina. *De polyglotta älskarna*. 2016 s. 105)

[Max brev ur ”III. Lucrezia”:] *Men hur jag än letade efter ilskan i mig, så hittade jag den inte. Det fanns inga hårda ord, det fanns ingen vrede, det fanns inte ens någon saknad efter orden. Istället kände jag en begynnande värme sprida sig i kroppen, som om hon [Ellinor] inte alls skadat mig utan istället gett mig ett slags oväntad, underlig frid. [...] Och med denna resa till Centralen började en helt annan resa, som jag kanske får tillfälle att berätta för dig någon gång.* (Wolff, Lina. *De polyglotta älskarna*. 2016 s. 290)

Lucrezias läsning av samma brev är sedan det andra narratologiska fenomen som kort bör dryftas:

Jag gick tillbaka upp mot huset, hällde upp ett glas vin i köket och gick sedan upp på mitt rum, satte mig vid skrivbordet och läste. (Wolff, Lina. *De polyglotta älskarna*. 2016 s. 275)

Kära Lucrezia,

Jag skulle vilja inleda detta brev med en rad artighetsfraser. Och jag skulle vilja skriva några sidor om minnena från tiden hos er, [...] Och det faktum att det var jag som krossade Matilde ligger som en sten på botten av mitt inre och vägrar att låta sig spjälkas ner. [...] (s. 277)

Jag avslutade min läsning, och vek ihop brevet. (s. 291)

Eftersom Lucrezias sista mening såväl som första mening efter brevet gör klart för läsaren att hon fortfarande är den förste, extradiegetiske berättaren, är studiet av den intradiegetiske berättaren av brevet mycket intressant. Undantaget Max brev är Lucrezia i sitt kapitel både intra- och extradiegetisk berättare. Eftersom Max sedan (om än tillfälligt) tar över den andre berättarrollen, och därmed tillfälligt övertar Lucrezias intradiegetiska narrativ, övergår Lucrezias berättande från att vara autodiegetiskt till att bli homodiegetiskt (Genette 1980:244–245).

Ytterligare en sista narratologisk detalj är nämnvärd i analysen av Wolffs roman, inte minst i ljuset av den brutna kronologin. Genette konstaterar som bekant att det under berättandets gång också förflyter tid, vilket innebär att berättarens ”nutid” (den tid under vilken hen nedtecknar eller berättar sin historia) ofta förblir gömd för läsaren. Karaktären Ellinor utgör i *De polyglotta älskarna* det kanske tydligaste exemplet: hennes framtid är, fram till det att den berättas av Max i det ovan nämnda brevet till Lucrezia, dold (2016:177–190). Vad som hänt mellan det att Ellinor författat sin berättelse och Max skriver sitt brev är och kommer därmed till största del att förbli okänt för romanens läsare. Vad som däremot står klart är att Lina Wolff genom analepser och prolepser lyckats skapa multipla temporala isotoper (”temporal isotopies”, Genette 1980:221) som i läsningen fungerar såväl förvirrande som eggande. *De polyglotta älskarna* (2016) må till sin helhet vara en didaktisk utmaning att använda som undervisningsmaterial, men borde med det sagt inte avfärdas. Tvärtom bjuder romanen, genom kompletterande utdrag eller som enstaka exempel, många och goda möjligheter till förståelse för hur narratologiska begrepp och tekniker används, verkar och kan identifieras.

4.2 Diskussion: narratologisk begreppsanpassning

Torells studie slår fast att litterär kompetens kräver tre delkompetenser: konstitutionell kompetens, literary transferkompetens och performanskompetens (2002:82). Studien som genomförts visar att majoriteten svenska studenter saknar performanskompetens, det vill säga kännedom om och förmåga att identifiera och tillämpa litteraturvetenskapliga begrepp och teorier – samtidigt konstaterar Torell att det i huvudsak är performanskompetens som skolan tillhandahåller (2002:84, 92), vilket rimligen måste innebära att skolan behöver utveckla sin performanskompetenta undervisning. Utifrån frågan om hur det är möjligt att förklara och anpassa de narratologiska begreppen homo-, hetero- och autodiegetiskt narrativ, fokalisering, analeps och proleps till elever med olika förutsättningar presenteras utifrån en teoretisk grund två förslag. De förslag som presenteras exemplifieras med hjälp av Lina Wolffs *De polyglotta älskarna* (2016).

Jag skulle i den teoretiska utgångspunkten vilja förklara Torells kompetenser ytterligare genom att säga att varje läsare, för att besitta det Torell kallar för litterär kompetens, behöver ha tre aktiva redskap: fantasi, livserfarenhet och begreppsverktyg. Torell konstaterar som bekant att den konstitutionella kompetensen (det jag väljer att kalla för fantasi) är en medfödd förmåga (2002:82) och därmed ingen kunskap som skolan kan tillhandahålla. Däremot, vilket är desto viktigare, kan skolan *använda* denna förmåga för att stimulera kunskapsinhämtning. Livserfarenhet har sedan alla elever – i synnerhet de på gymnasiet. Literary transferkompetens innebär förvisso att tillämpa snarare än att inneha livserfarenhet (2002:85-87), men likt fantasin ter sig denna kompetens i min mening möjlig att använda som ett instrument i erhållandet av kunskap.

Det jag med stöd från Torell således vill hävda är att elevernas performanskompetens likt en verktygslåda kan utökas och förstås med hjälp av didaktiska strategier som utgår från fantasi och livserfarenhet (2002:82-83, 85-88). Genom att hitta modeller för att visualisera de narratologiska begreppen, som stimulerar elevernas fantasi och kan associeras till deras egna erfarenheter, ter det sig möjligt att hitta nya vägar till förståelse. Samtidigt är det viktigt att poängtera att det didaktiska förslag som presenteras här inte ämnar utmana Torells idéer utan tvärtom söker vidareutveckla och komplettera den forskning som hittills bedrivits med hjälp av konkreta förslag. I förslagen nedan har min konstitutionella kompetens (fantasi) stått till grund för utformningen. Målet med berättelsen om huset riktar sig sedan till eleverna –

det är elevernas konstitutionella- och literary transferkompetens som förslagen ämnar stimulera och utveckla, inte lärarens.

I läsningen och analysen av Lina Wolffs *De polyglotta älskarna* (2016) har som bekant tre narratologiska områden stått som utgångspunkt: homo-, hetero- och autodiegetiskt narrativ, fokalisering, analeps och proleps. Med hjälp av konstitutionell- och literary transferkompetens menar jag att det är möjligt att utifrån visualiserande modeller skapa exempel och anpassningar som kan användas och förstås av elever med olika förutsättningar och kunskaper. Till viss del är det såklart möjligt att finna nya, ställföreträdande begrepp för Genettes något mer avancerade – att tala om berättarteknik, allvetande respektive begränsat allvetande berättare, tillbaka- eller framåtblick är förvisso att förenkla Genettes begrepp. Frågan är om det är begrepps-förenkling som är nyckeln: är det begreppen i sig eller förståelsen av och förmågan att identifiera och tillämpa begreppen som är viktig för litterär kompetens? Jag vill hävda det senare.

4.2.1 Ett första praktiskt förslag: Berättelsen om huset

Utifrån en berättelse om ett hus, det vill säga en modell för att visualisera de narratologiska begreppen, menar jag att förståelsen av Genettes narratologiska begrepp kan underlättas – förslaget är därmed formulerat på en nivå som kan tyckas basal, men som i min mening är fundamental för förståelsen. Förslaget utgår från att eleverna saknar kunskaper om begrepp som dieges, fokalisering, analeps och proleps, men har kunskap om vad begreppen homo (överensstämmande) och hetero (olikartad) innebär. Termen *dieges* bör därmed inledningsvis presenteras som den värld i vilken den berättade händelsen äger rum. För att på ett sätt som stimulerar såväl fantasi som livserfarenhet menar jag därför att eleverna ska föreställa sig en berättelse om ett hus – en byggnad som till form och som fenomen är bekant. Huset som eleverna föreställer sig är en egen dieges – ett eget berättat universum.

Skillnaden mellan en berättares homo-, hetero- eller autodiegetiska karaktär skulle exempelvis kunna förklaras som Scenario 1: om person A berättar om hur person A och person B besökt ett hus, befinner sig person A *inuti* diegesen och kallas därmed för homodiegetisk berättare. På omvänt sätt befinner sig person A i det fall hen berättar om när person B besökt huset, *utanför* diegesen (Scenario 2). Därmed är person A i scenario två en heterodiegetisk berättare. Om person A sedan berättar om när person A och person B, där person A figurerar som huvudkaraktär, besökt huset (Scenario 3), är

den berättande person A alltså autodiegetisk. Skulle person A berätta om när person B berättade om sitt husbesök, skulle därmed person A vara den förste, *extradiegetiske* berättaren, medan person B definieras som den andre, *intradiegetiske* (inomdiegetiske) berättaren. Definitionen av huruvida en berättare är homo-, hetero- eller autodiegetisk handlar således om berättarens roll i det berättade; berättarens intra- eller extradiegetiske funktion handlar istället om berättelser inuti eller utanför den ursprungliga huvudhuvudberättaren.

Utifrån *De polyglotta älskarna* (2016) skulle därmed det narratologiska skiftet i Lucrezias kapitel (2016:177-290) förklaras på följande sätt: Eftersom Lucrezia som förste (extradiegetiske) berättare slår fast redan innan brevet att hon sätter sig ned och läser Max Lamas brev, förblir hon kapitlets *huvudberättare*. Max, som i sin tur berättar för Lucrezia om tiden som gått efter det att han lämnade Tolentino, blir därmed berättelsens andre (intradiegetiske) berättare. Förändringen i Lucrezias berättarroll kan således liknas vid en övergång från scenario 3 till scenario 1 – Lucrezia berättar fortfarande om besöket i huset (som förste, extradiegetisk berättare) medan Max berättar vad som hände inuti huset (som andre, intradiegetisk berättare).

På samma sätt menar jag också att fokalisering, analeps och proleps kan förklaras. Genom att skilja mellan berättarens tal (narrativ) och syn (fokalisering) är det möjligt att genom fantasi och livserfarenhet leda eleverna till det Torell nämner som ”aktiv begreppsförståelse”, vilken är avgörande för den litterära kompetensen (2002:92). Om eleverna med fantasi och livserfarenhet får visualisera huset och utifrån berättelsen om det samma identifiera hur berättare, fokalisering och analepser/prolepser påverkar upplevelsen, menar jag att de ges chans att konkretisera begreppen på ett sätt som en enkom teoretisk förklaring saknar. Om person A (fortfarande extradiegetisk berättare) i valfritt scenario hade haft en inre fokalisering vid återberättandet skulle hen kunna beskriva sina egna såväl som person B, C eller Ds tankar och känslor, tidigare erfarenheter och framtid. Om berättaren istället haft vad Genette kallar för nollfokalisering (1980:189) skulle hen, likt en husets själ, haft förmågan att berätta allt om huset: vem som byggt det, bebott det, besökt det och vad de kände, känner och kommer att känna. Vem som kommer att bebo det, hur de kommer att må och var de kommer ifrån – vetandet för den nollfokaliserade berättaren vet inga gränser. Därmed blir också berättarens analepser och prolepser förtydligade – en berättare med inre eller nollfokalisering har förmågan att berätta om den fokuserade karaktärens dåtid och framtid på ett sätt som berättaren med yttre fokalisering saknar.

Ytterligare en aspekt av husberättandets didaktiska vinst grundar sig i Torells studie: han poängterar upprepade gånger vikten av att förstå varje text som ett eget uttryck för litterär konst (se t.ex. 2002:77, 80, 81). Husliknelsen må verka grundläggande, men har likväl potential att förklara också detta faktum: beroende på *vem* som berättar om husbesöket och ur *vems perspektiv* händelsen skildras, kommer resultatet att se olika ut. Om person A och person B berättar om sina husbesök kommer de att ha olika form, färg och struktur – Person A, som spenderade sin tid i husets kök vars luckor påmint om ett barndomsminne, kommer att framföra en annan berättelse än person B, som somnade i husets gästrum. Deras tid i huset kommer att ge två mycket olika bilder, men skildrar likväl samma byggnad. Bådas berättelser är litterära konstuttryck och beroende på hur de skildras, från vems perspektiv, och med vilken struktur de framställs kommer uttrycken att framkalla olika känslor och bilder hos läsaren.

4.2.2 Ett andra praktiskt förslag

Mitt andra praktiska förslag hämtar inspiration från Lutas (2014) och Barsky (2010). De konstaterar som bekant att den ideala vägen till litteraturteoretisk förståelse och tillämpningsförmåga (som jag vill likställa med Torells litterära kompetens), är en induktiv undervisningsmetod. Genom att först låta eleverna läsa och sedan samtala om läsoplevelsen och texten som litterärt konstuttryck menar de att förståelsen för och förmågan att tillämpa begreppen blir dynamisk hellre än mekanisk, vilket är avgörande för det livslånga lärandet.

Återigen vill jag vidareutveckla resonemanget med utgångspunkt i Torells studie. Om eleverna i en praktisk övning får delta i en upplevelse (att lyssna på musik, studera ett konstverk eller äta en maträtt) för att sedan återberätta det på olika sätt, öppnas en spännande möjlighet till induktiv undervisning. Pondera att eleverna A-J (10 st) av 30 elever deltar i upplevelsen. Person A uppdras att återberätta sin matupplevelse för en av de icke deltagande eleverna (person K), vilken i sin tur ombeds berätta person As upplevelse för klassen (jfr scenario 2). Övningen stimulerar elevernas fantasi och livserfarenhet men gör det samtidigt möjligt att identifiera narratologiska begrepp med hjälp av konventionsstyrda strategier.

Sammanfattningsvis tycks det rimligt att konstatera de praktiska förslagens karaktär: medan det första är ofrånkomligt deduktivt, ter sig det andra förslaget, där elevernas upplevelse av berättande i olika former går före begreppen, onekligen

induktivt. Med hjälp av liknelser hellre än begrepps-förenklingar menar jag att svenskundervisningen har potential att skapa såväl förståelse som faktisk litterär kompetens. Att förenkla Genettes narratologiska begrepp skulle i min mening stjälpa hellre än hjälpa elevers förmåga att förstå deras innebörd. Att däremot finna nya sätt att förklara dem på öppnar möjligheter till nya typer av insikt. Mot denna bakgrund påstår jag därför att gymnasieskolans svensklärare, med hjälp av varierade språkliga verktyg, kan utveckla sin redan komplexa yrkesroll. I *De polyglotta älskarna* (2016) finns det dessutom gott om exempel på hur berättarens teknik, position och perspektiv kan yttra sig i litterära texter.

5 Slutsatser

I den narratologiska analysen av *De polyglotta älskarna* (2016) presenteras flera slutsatser som är värda att ta upp i slutdiskussionen: de tre kapitlens narrativ skiljer sig åt och innehåller framförallt ett intressant narratologiskt skifte; berättarnas inre fokalisering är fixerad, vilket bidrar till romanens överraskande kronologi, och karaktärernas analepser och prolepser (som båda förekommer) fungerar förvirrande men narratologiskt elegant i förhållande till romanens huvudberättelse. Genom att urskilja respektive kapitelns extra- och intradiegetiska berättare uppenbaras dessutom en viktig nyckel till förståelsen av romanen: det är i det extradiegetiska berättandet som verkets huvudberättelse skildras. I ljuset av de tre förslag som presenteras i 4.2 står det också klart att flera utdrag och citat kan fungera begreppsförklarande i undervisningssammanhang,

Vad gäller uppsatsens diskussion om begreppsanpassning och -förståelse är framförallt ett påstående värt att upprepa. Jag hävdar att Genettes narratologiska begrepp är välfungerande och tydliga – förutsatt att förståelsen för deras innebörd och användning finns. Därför menar jag att en begrepps-förenkling inte fyller önskvärd funktion – att göra våra elever litterärt kompetenta (Torell 2002). För att skapa goda förutsättningar för aktiv begreppskännedom och litterär kompetens hos skolans elever behöver lärare istället hitta nya sätt att uttrycka sig – sätt som inte uttrycker mekaniskt deduktiva konventioner (Barsky 2010; Lutas 2014), utan istället använder elevernas fantasi och livserfarenhet som verktyg för att skapa god performanskompetens (Torell 2002).

I den tidigare forskningen har tomrum funnits i fråga om *hur* förståelsen för och anpassningen av litteraturteoretiska begrepp kan se ut – tomrum som denna uppsats

börjat fylla. Min förhoppning är att förslagen genom praktisk tillämpning kan vidareutvecklas, omformuleras och förbättras av såväl forskare som verksamma och blivande lärare. Därvid öppnas också nya luckor – forskning om en faktisk *begreppsanpassning* av Genettes narratologiska teorier är fortfarande önskvärd (förutsatt att förståelsen fortfarande erkänns som en förutsättning); och frågan om huruvida deduktiva respektive induktiva undervisningsmetoder kan gynna områden utöver grammatik och andraspråksinlärning är fortfarande relativt outforskad. Inte minst har genomförandet av analysen av *De polyglotta älskarna* lämnat mersmak – romanen är ett spännande kluster av narratologiska såväl som andra litterära tekniker. Den som känner sig manad bör därför omgående påbörja sin läsning – romanens intertextuella referenser och metatextuella kommentarer är, precis som verket i helhet, lika förvillande som fascinerande.

Referenser

- Andersson, Pär-Yngve (2015). "Världen är alltid större än mina tankar". I: Jönsson, Maria & Öhman, Anders (red.) (2015). *Litteratur och läsning: litteraturdidaktikens nya möjligheter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Barsky, Robert F. (2010). Teaching Narrative Theory in the Undergraduate Theory Course. I: Herman, D., McHale, B., & Phelan, J. (red.) (2010). *Teaching narrative theory*. New York: Modern Languages Association of America. Tillgänglig på internet:
https://www.academia.edu/4088294/Teaching_Narrative_Theory_in_the_Undergraduate_Classroom
- Culler, Jonathan D. (2011). *Litteraturteori: en mycket kort introduktion*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Ellis, Rod (red.) (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching [Elektronisk resurs]*. Bristol: Multilingual Matters
- Genette, Gérard (1980). *Narrative discourse : an essay in method*. Ithaca, N.Y.: Cornell U.P.
- Jönsson, Maria & Öhman, Anders (red.) (2015). *Litteratur och läsning: litteraturdidaktikens nya möjligheter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Larsen, Gorm (2015). Berättare. I: Kjaeldgaard, Lasse Horne (red.) (2015). *Litteratur: Introduktion till teori och analys*. Lund: Studentlitteratur
- Lutas, Liviu (2014). Teori i litteraturundervisning på gymnasiet : tre klassrumsexempel. I: Persson, A., & Johansson R. (red.) (2014). *Vetenskapliga perspektiv på lärande undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang: utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet*. Helsingborg: Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet. Tillgänglig på internet:
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:723876/FULLTEXT01.pdf>
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 [Elektronisk resurs]. (2011). Stockholm: Skolverket
Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2077/31404>
- McCormick, Kathleen (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester: Manchester Univ. Press
- Mehrstam, Christian (2015). "Järnjätten är starkare än järnmannen". I: Jönsson, Maria & Öhman, Anders (red.) (2015). *Litteratur och läsning: litteraturdidaktikens nya möjligheter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Momeni, J., & Farahani, B. J. (2016). Narrative Theory: A shift towards reader's response. I: *International Journal of Current Advanced Research*. Vol 5, nr 8. Pp 1146-1153. Augusti 2016.
- Mossberg Schüllerqvist, Ingrid & Olin-Scheller, Christina (2011). *Fiktionsförståelse i skolan: svensklärare omvandlar teori till praktik*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Nationalencyklopedin, "narratio".
Länk: <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/narratio> (hämtad: 2017-12-16)
- Persson, Magnus (2015). "Att läsa runt omkring texten". I: Jönsson, Maria & Öhman, Anders (red.) (2015). *Litteratur och läsning: litteraturdidaktikens nya möjligheter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Pouillon, Jean (1946). *Temps et roman*. 6. éd. Paris
- Todorov, Tzvetan (red.) (1966). *Recherches sémiotiques*. Langages 1.
- Todorov, Tzvetan (2007). *La littérature en péril*. Paris: Flammarion
- Torell, Örjan (2002). *Hur gör man en litteraturläsare?: om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland : [rapport från projektet*

*Literary Competence as a Product of School Culture]. Örjan Torell (red.)
Härnösand: Institutionen för humaniora, Mitthögskolan
Wolff, Lina (2016). *De polyglotta älskarna*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag*