

Kontextualisera, spegla, vidga och estetisera: Gymnasielärares litteraturdidaktiska infallsvinklar till Pajtim Statovcis roman *Min katt Jugoslavien*

Heidi Höglund¹, Anna Nordenstam², Dag Skarstein³ och
Ria Heilä-Ylikallio¹

¹Åbo Akademi; ²Göteborgs universitet; ³OsloMet – Storbyuniversitetet

Sammanfattning

Pajtim Statovcis *Min katt Jugoslavien* är en av de mest uppmärksammade debutromanerna i Finland under 2010-talet. Dess mångtydighet, särskilt vad gäller symboliska och metaforiska tolkningsmöjligheter, har förundrat och fascinerat läsare både i Norden och internationellt. Romanens komplexitet gör den intressant såväl litterärt som litteraturdidaktiskt sett. Inom den nordiska litteraturdidaktiska forskningen har det de senaste åren vuxit ett intresse för att studera litteraturarbete med komplexa, litterära texter. Med utgångspunkt i begreppen kunskapsfält (Aase, 2005) och *uafgørlighed* (Johansen, 2018) utforskar och diskuterar vi i artikeln vilka litteraturdidaktiska överväganden en grupp gymnasielärare gör i samtal om romanen när deras avsikt är att använda romanen i litteraturundervisningen. Det empiriska materialet består av inspelade samtal mellan fyra finlandssvenska gymnasielärare. Analysen visar hur lärarnas litteraturdidaktiska överväganden utmynnar i en rad olika infallsvinklar på romanen, allt från att kontextualisera till att spegla, vidga och estetisera den litterära texten.

Nyckelord: *Litteraturundervisning; obestämbaerhet; uafgørlighedspædagogik; kunskapsfält; lärarsamtal*

Summary

Contextualizing, mirroring, widening and aestheticizing: Upper secondary teachers' approaches to Pajtim Statovci's novel *My Cat Yugoslavia*

The novel *My Cat Yugoslavia* by Pajtim Statovci is one of the most recognized debuts in Finland in recent years. Its ambiguity, especially in terms of symbolic and metaphorical meanings, has amazed and fascinated readers both in the Nordic countries and internationally. The ambiguity makes the novel interesting also from an educational perspective. Recently, there has been a renewed interest among Nordic researchers to explore educational perspectives on working with complex literary texts. In this article, we explore conversations among a group of upper secondary teachers as they

*Korrespondanse: Heidi Höglund, epost: heidi.hoglund@abo.fi

© 2020 Heidi Höglund, Anna Nordenstam, Dag Skarstein and Ria Heilä-Ylikallio. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: H. Höglund, A. Nordenstam, D. Skarstein & R. Heilä-Ylikallio. "Kontextualisera, spegla, vidga och estetisera: Gymnasielärares litteraturdidaktiska infallsvinklar till Pajtim Statovcis roman *Min katt Jugoslavien*" *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 6(2), 2020, pp. 74–90. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v6.2192>

discuss the novel *My Cat Yugoslavia* with the intention of using it in the classroom. The empirical material consists of audio recorded conversations between a group of four upper secondary teachers. Drawing theoretically on the concepts of fields of knowledge (Aase, 2005) and undecidability (Johansen, 2018), we discuss how the teachers approach the novel from a wide range of perspectives in their pedagogical considerations by contextualizing, reflecting, broadening and aestheticizing the literary text.

Keywords: *literature education; undecidability; fields of knowledge; teacher conversations*

Responsible editor: Atle Skaftun

Received: February, 2020; Accepted: June, 2020; Published: October, 2020

Inledning

En av de mest uppmärksammade debutromanerna i Finland under 2010-talet är Pajtim Statovcis *Kissani Jugoslavia* (2014). Den mångbottnade romanen gestaltar på två berättarplan en smärtsam, sorglig men samtidigt hoppfull historia om en familjs uppbrott från Kosovo och nya liv i Finland. Romanen erhöll Helsingin Sanomats prestigefulla litteraturpris för årets bästa debut och har översatts till flera språk. Statovcis andra roman *Tiranan sydän* utkom 2016 och hösten 2019 utkom hans tredje roman, *Bolla*, för vilken han tilldelades Finlandiapriset 2019, Finlands största litteraturpris.

Statovci (f. 1990) är uppvuxen i Finland, dit han flyttade som tvååring med sin familj från Kosovo. I en intervju i *The Guardian* reflekterar han över sitt förhållande till bakgrund genom att betona att hans hemland är Finland, där han bott hela sitt liv. Men hemlandet kan också ses som ”a state of mind”. Han fortsätter: ”When I write, that’s home to me,” [...] That’s the great thing about fiction – its ability to resonate inside everyone” (Reith, 2017).

Som i många andra nordiska skönlitterära verk som problematiserar kulturmöten – till exempel Jonas Hassen Khemiris *Ett öga rött* (2003), Yahya Hassans *Digte* (2013) och Zeshan Shakars *Tante Ulrikkes vei* (2017) – tematiserar också *Min katt Jugoslavien* språket som instabilt. Hos Statovci kommer denna instabilitet till uttryck i bildspråket, där de centrala metaforerna, en katt och en orm, hämtar sin meningspotential från två kulturer. På detta vis expanderas romanens symboliska och metaforiska tolkningsmöjligheter och ger de språkliga bilderna nya och obestämbara tolkningsinångar. Läsaren utmanas av ett symboliskt universum där tolkningsmöjligheter finns i skärningspunkten mellan flera kulturer. Det är med ett sådant utmanande perspektiv som *Min katt Jugoslavien* blir särskilt intressant, litterärt såväl som litteraturdidaktiskt.

Inom den nordiska litteraturdidaktiska forskningen har det under de senaste åren vuxit ett förnyat intresse för att utforska litteraturarbete med komplexa texter som bjuder på motstånd (se t.ex. Johansen, 2011, 2015, 2018, 2019; Johansson, 2017; Sønne-land & Skaftun, 2017; Sønne-land, 2019). Intresset har främst riktats mot att utforska hur elever tar sig an öppenhet och tolkningsmångfald i tvetydiga och obestämbara, komplexa, litterära texter. Komplexiteten karaktäriseras till exempel av experimenterande formspråk, genreblandningar eller utmanande berättarperspektiv (Johansen,

2011). Sønneland och Skaftun talar om ett dylikt angreppssätt som att utgå från texten som problemlösning, att ”betrakte teksten som faglig problem” (2017, s. 3). Mot bakgrund av tidigare studier analyserar Sønneland (2019) vad det är i de komplexa, litterära texterna som kunde förklara elevernas engagemang. Hon betonar att eleverna dras till det som vållar huvudbry och bjuder på motstånd: ”[...] those literary texts offer the students *resistance*. The students are attracted to what *disturbs* them when they try to make sense of the story as a whole” (Sønneland, 2019, s. 24). Med en liknande ingång utforskar Johansen (2015) hur elever i sjätte klass tar sig an Franz Kafkas ”Framför lagen”, en novell som beskrivs som ”uforudsigelige og defamilieserande” (Johansen, 2015, s. 18) och som exemplifierar en litteraturkategori som sällan läses med elever i den här åldern i skolans litteraturundervisning. När eleverna läste novellen gav det dem inte en omedelbar eller klar förståelse för textens sammanhang eller budskap. Detta var frustrerande för en del av eleverna. En del fick lust att försöka förstå novellen medan andra elever drogs till oförutsägbarheten och obestämbarheten. Gemensamt för dem alla var att de blev nyfikna på texten och engagerade sig i litteraturarbetet.

Även andra litteraturdidaktiska studier har de senaste åren utforskat obestämbarheten och tolkningsmångfalden i skolans litteraturarbete. Gourvenec (2017) visar hur mångfalden av tolkningar ses som en värdefull ”litteraturfaglig praxis” bland såväl gymnasie studenter som litteraturforskare. Höglund (2017) lyfter fram tolkningsmångfalden genom att med utgångspunkt i elevers filmskapande tolkningsarbete av poesi diskutera hur elevernas tolkningsförhandlingar om den litterära texten kan ses som performativa utrymmen, utrymmen där det ges rum att förhandla om olika förståelser, skiftande tolkningar och olika perspektiv.

Som exemplen här ovan visar har det inom den nordiska litteraturdidaktiska forskningen riktats ett intresse mot litteraturarbete med komplexa litterära texter som präglas av mångtydighet, obestämbarhet och utforskande öppenhet. Studierna har dock främst behandlat elevers möte med litteraturen, medan lärares möte med komplexa litterära texter inte har utforskats i samma utsträckning. Mot den bakgrunden är syftet med föreliggande artikel att bidra med kunskap om lärares reflektioner kring litteraturarbete med en komplex, litterär text. I artikeln analyseras tolv samtal mellan fyra gymnasielärare och vägleds av följande frågeställning: Vilka litteraturdidaktiska överväganden gör lärarna när de samtalar om en för dem ny och komplex roman som *Min katt Jugoslavien*, med avsikt att använda den i litteraturundervisningen?

Med litteraturdidaktiska överväganden avser vi lärarnas reflektioner kring romanen när deras avsikt är att använda romanen i litteraturundervisningen. Litteraturdidaktiska överväganden ska inte förstås som detaljplanering eller konkreta förberedelser av enbart metodisk eller praktisk karaktär. Snarare handlar det om reflektioner kring bredare kunskapsfält, som enligt Laila Aase (2005) präglas av en helhetssyn som involverar såväl en kulturhistorisk dimension som en metadimension. Litteraturdidaktiska överväganden kan liknas vid det som av tidigare forskare har kallats *pedagogiskt riktad textanalys* (Malmgren, 1986) eller *didaktisk läsart* (Thorson, 2005) och avser de reflektioner som lärare gör i relation till litteraturundervisningen.

Teoretisk och begreppsanalytisk inramning

Med avsikten att utforska lärarnas litteraturdidaktiska överväganden i deras samtal om romanen *Min katt Jugoslavien* använder vi oss av två teoretiskt förankrade begrepp: *kunskapsfält* (Aase, 2005) och *uafgørighed* (Johansen, 2011, 2015, 2018). Det är väsentligt att poängtera att vi inte är ute efter att utvärdera eller granska lärarnas litteraturdidaktiska överväganden utgående från en på förhand given modell eller föreställning om hur deras reflektioner *borde* se ut. Tvärtom är vi genuint intresserade av hur lärarnas litteraturdidaktiska överväganden växer fram i gemensamma samtal. Inspirerade av tidigare forskning som utgående från ett performativt perspektiv har intresserat sig för elevers tolkningsförhandlingar (Höglund, 2017) och positioneringar i litteraturundervisning (Rørbech, 2013; Rørbech & Hetmar, 2012) är vi intresserade av att utforska lärarnas överväganden om litteraturarbete med romanen, inte som något slutgiltigt och på förhand bestämt utan snarare som något dynamiskt och omskapande som lärarna förhandlar fram, *gör*.

Aase (2005) beskriver hur modersmållärares kunskapsfält kännetecknas av en internaliserad kunskap som i sin tur präglas av såväl lärarnas kunskapsyn som ämnesmässiga identitet. Aases beskrivning av kunskapsfältet visar hur modersmålsämnet (inom vilket litteraturundervisningen ingår) till exempel inte primärt handlar om memorering eller reproduktion av ämnets olika kunskapsområden, utan snarare om humanistiska perspektiv som avser stödja elevernas tänkande om världen och om sig själva. Det handlar därmed om att medvetandegöra och utveckla elevernas tankar och grundläggande värden utgående från ämnets kunskapsinnehåll via till exempel de texter som behandlas. För att lärare ska kunna möta ett dylikt humanistiskt perspektiv bör, enligt Aase, deras kunskapsfält innehålla såväl en kulturhistorisk dimension som en metadimension.

Norsklærerens kunnskapsfelt må dreie seg om en form for totaliserende kunnskap, altså knyttet til helheter fremfor detaljer, den må være internalisert slik at den preger lærerens tenkemåte og identitet, og den må være egnet til å bidra i det totale dannelsesprosjektet norskfaget i skolen har som målsetning. Det siste innebærer blant annet at kunnskapen må ha en kulturhistorisk dimensjon og en metadimensjon. (Aase, 2005, s. 82)

Den kulturhistoriska dimensionen innebär att lärarna bör ”kunne lese og forstå mange slags tekster på mange nivåer” (Aase, 2005, s. 82) samtidigt som deras reflektioner bör baseras på en metadimension som återspeglar en förståelse för att texter kan diskuteras både kulturellt och historiskt. Aases beskrivning handlar om hela kunskapsområdet för modersmålsundervisningen, inte specifikt om litteraturundervisning. Trots det – och den i viss mån normativa beskrivningen – ser vi Aases beskrivning av modersmållärares kunskapsfält som intressant för att belysa gymnasielärares litteraturdidaktiska överväganden som vi riktar intresset mot i den här artikeln.

För att analysera hur en grupp lärare tar sig an romanen *Min katt Jugoslavien* utgår vi även från begreppet *uafgørighed*, ett begrepp utvecklat av Martin Blok Johansen

(2011, 2015, 2018, 2019) – ett begrepp som vi på svenska översätter till obestämbarhet. *Uafgørlighed* förankrar Johansen i Jacques Derridas begrepp *undecidability* (Johansen, 2019) vilket syftar på hur en obestämbar text inte är tänkt att bestämmas entydigt eller slutgiltigt. Det handlar om litteratur där det mångtydiga – en obestämbarhet – ges utrymme. Obestämbarheten bjuder in läsaren till eftertanke och till att förundras. Den här typen av litteratur väcker oftast fler frågor än den ger svar på och bjuder således läsaren på motstånd. Johansen beskriver det som en förståelse av att betydelser är ”flydende eller måske bedre endnu *glidende* og *kontingent*: Den skifter og kan altid være på en anden måde” (Johansen, 2018, s. 241). Johansen lyfter fram hur det obestämbara hänger samman med motstånd, ett begrepp som han förankrar i Gert Biestas tankar om att det pedagogiska arbetet först på allvar inleds med upplevelsen av motstånd, ”erfaringen av modstand” (Johansen, 2018, s. 240). Johansen införlivar Biestas tankar om att utbildning i högre grad bör erbjuda barn och unga tillfällen där de kan möta på motstånd och som uppmuntrar dem till att möta motståndet istället för att betrakta det som något som ska förhindras eller elimineras, det Biesta kallar för konsten som konfrontationsprocess (Johansen, 2018).

Mot bakgrund av de här teoretiska perspektiven föreslår Johansen en *uafgørligheds*pedagogik (Johansen, 2011, 2018) i arbetet med estetiska verk. Det innebär att konstverkens obestämbarhet konsekvent upprätthålls, där föreställningen att den analys och tolkning som skapas kunde ha varit helt annorlunda. En av de viktigaste principerna är att undersöka konstverken från en rad olika infallsvinklar, ”en lang rekke forskellige optikker” (Johansen, 2018, s. 255) där det ges rum för heterogena och mångtydiga tolkningar som inte behöver ses som slutgiltiga. Men Johansen poängterar att obestämbarhet, *uafgørlighed*, inte ska förstås som obeslutsamhet, relativism eller avsaknad av mod. Tvärtom handlar det om att ge elever redskap att tackla komplexa fenomen och situationer som inte nödvändigtvis har enkla, slutgiltiga lösningar: ”men vi kan ikke, og vi skal ikke, bringe uafgørligheden till ophør” (Johansen, 2018, s. 257). Idén är att litteratur precis som annan konst inte alltid behöver förklaras eller förstås, utan istället upplevas och diskuteras. Det finns inget givet svar utan litteraturen/konsten ställer frågor.

Med den här begreppsanalytiska inramningen analyserar vi vilka litteraturdidaktiska överväganden en grupp lärare gör med avsikten att läsa romanen i gymnasiets litteraturundervisning. Men före analysen vill vi i korthet beskriva romanen *Min katt Jugoslavien* för att belysa varför vi betecknar den som komplex och obestämbar.

Romanen *Min katt Jugoslavien*

Statovcis *Min katt Jugoslavien* inleds med ett citat från Ivo Andrics roman *Bron över Drina*: ”För att få en klar bild av staden och förstå den och dess förhållande till bron måste man veta att det existerar ännu en bro i staden liksom det finns ännu en flod” (s. 5). Citatet belyser berättelsens begränsade förmåga att omfatta verklighetens komplexitet – en berättelse ger alltid bara ett av många möjliga perspektiv.

Romanens centrala vändpunkter är kriget på Balkan på 1990-talet och en familjs uppbrott och flykt från Kosovo till Finland. Romanen kan läsas som en regressiv berättelse om en familjefars självmord. Det är inte ett psykologiskt porträtt, snarare en beskrivning av ett människo- och familjeöde i en större kulturell och historisk kontext. I romanen ges inte mannen en egen berättarröst, istället blir hans historia berättad ur hustrun Emine och den yngste sonen Bekims perspektiv.

Emine berättelse om äktenskapet är kronologisk och det är i hennes berättelse Kosovo och den patriarkala landsbygdkulturen beskrivs. Den beskrivningen är central för att förstå familjefadern och hans handlingar. Historien berättar om ett äktenskap byggt på traditionella roller, där mannen ansvarar för försörjningen av familjen, vilket är ett ansvar som blir omöjligt i exiltillvaron i Finland. Den patriarkala kulturen legitimerar brutalitet och maktmissbruk mot fru och barn. Efter flykten till Finland förstärks ironiskt nog mannens tyranniska maktmissbruk. Det är ironiskt eftersom mannens roll inte erkänns i den nya kulturen som barnen internaliserar och blir en del av, och eftersom mannen i det nya hemlandet inte kan uppfylla sin viktigaste roll som försörjande familjefar. Istället tvingas han in i kriminella uppdrag och bekräftar därmed majoritetskulturens stereotypa föreställningar om immigranter. Barnen flyttar ut, och de flyttar långt bort. Då lämnar även Emine sin man och etablerar ett eget liv i Finland. Emine berättelse avslutas med att hon lägger undan ett brev från mannen utan att läsa det färdigt, ”eftersom det var riktat till människor som inte längre fanns” (s. 287).

Även i sonen Bekims berättelse framställs fadern som en kompromisslös maktperson, även om bokens sista sidor avslöjar att faderns död inte är en naturlig död utan ett självmord. Avslutningen är överraskande och utmanar läsaren till att ompröva Emine och Bekims berättelser. Bekims berättelse är mera narrativt komplex än Emine. Den har fler komplicerande element, bland annat en bruten kronologi och inleds med en reflektion om skillnaden mellan hat och avsky som så småningom blir utmärkande för Bekims förhållande till fadern.

Två parallella berättelser om en osympatisk förtryckare blir tillsammans en berättelse om en tragisk skepnad som inte är i stånd till att överleva kulturella omvälvningar som världshistoriens gång för med sig. Romanen kan läsas både som en beskrivning av hur generationer på grund av olika kulturer slits ifrån varandra, men även som en beskrivning av en tragedi som drabbar en familjefar och av sonens försoning med honom efter hans död.

Romanens bildspråk är det mest komplicerande stilistiska greppet. Genom romanen möter läsaren ormar och katter som växelvis får symbolisk, metaforisk och metonymisk funktion. I romanens början knyts katten metonymiskt till homosexuella män. Bekims ”hook up” i romanens inledande kapitel har ”spetsig tunga”, ”handlovar med glesa blonda hårstrån” och naglar som ”klöser”, och sexualdriften gör honom till ett ”djur” (s. 13). Bekims första pojkvän blir nästan genomgående omtalad som en katt. Likväl är dessa karaktärer även beskrivna som människor – den språkliga bilden blir metaforisk, men även metonymisk, där egenskaper hos

katter blir knutna till homosexuella män. Men så enkelt är det inte att fastslå bildspråkets innebörd, för katten dyker även upp i Kosovo på föräldrarnas bröllop. En av bröllopsstraditionerna är att mannen på bröllopsnatten ska knäcka nacken på en katt för att markera makten över sin hustru. Här har katten ändå en specifik kulturell symbolisk betydelse, radikalt annorlunda än den finländska tamkatten. Även betydelsen som ges ormarna varierar genom boken. Vi möter ormarna första gången i bokens första kapitel. Här framställs de som grundläggande felpplacerade och syftar på människor i exil, och kanske speciellt på fadern: ”De hade placerats i den mörka bottenvåningen eftersom det var fuktigast där och mest likt deras naturliga miljö. I djuraffärens källare ligger de ”avklädda all sin makt” i ”en uppgivenhet som verkade bottenlös” (s. 18–19). Ormarna är inköpta ”från uppfödare i utlandet” och har aldrig sett dagsljus eller ”känt levande mark under sig, och nu visades de upp i utrymmen som skulle efterlikna en naturlig omgivning. Kommer de någonsin att lära sig att alla liv inte har samma värde?” (s. 19). Ormarna och köparna står i denna passage i ett analogiskt förhållande till immigranter och majoritetsbefolkning.

På så sätt kan bildspråket tolkas som konfliktfyllda krafter i Bekims mentala landskap vilka anknyter till föräldrarna, den kulturella bakgrunden och/eller sexualitet. I den centrala uppgörelses scenen i Bekims berättelse möter katten och ormen varandra. Bekim är nu tillbaka i Kosovo och har klättrat upp på en sten i byn där hans mor växte upp. Under sin uppväxt klättrade hon ofta upp på stenen som gav henne utsikt och en överblick, något som hon annars inte hade tillgång till. Här möter hon sin blivande man för första gången – hon sitter på stenen och han är nedanför. I Bekims berättelse är det katten som är uppe på stenen och ormen som är nedanför. I Emines berättelse uppstår ett sexuellt intresse och i Bekims berättelse fräser de två djuren mot varandra. Bekim klarar av att fånga ormen och med katten på axeln springer han in i morfaderns hus och kastar ormen mot honom. I morfaderns återberättelse är det inte först och främst ormen som är viktig, utan det märkvärdiga är att Bekim har en katt med sig. ”Ja, han bar katten på axlarna. En orange och vit katt hängde runt halsen på honom. Har du hört på maken?” (s. 277). När Bekim lämnar morfadern är katten borta på ett oförklarligt sätt. Efter denna uppgörelse möter Bekim sin nya pojkvän, den enda homosexuella man som inte blir metaforiskt beskriven som katt. Istället ges mannen egenskaper som påminner om en beskyddande, lyssnande och stabil, omsorgsfull far.

Exemplen visar hur romanens centrala bildspråk får en instabil och obestämbär betydelse knutet till både identitet, sexualitet och kultur, som symboler där betydelser varierar mellan kulturer, som metafor för vissa karaktärsegenskaper och inre mentala krafter, och samtidigt som metonymiska förskjutningar för att beskriva mänskliga dåd. Romanen kan därmed beskrivas som komplex – obestämbär – i det avseendet att den bjuder in läsaren till att förundras. Dess obestämbärhet ligger delvis i de komplexa mönster som finns på tematisk nivå, men framför allt ligger obestämbärheten i romanens bildspråk. Romanens bildspråk är dynamiskt och mångbottnat – eller med

Johansens ord – ”flydende eller måske bedre endnu *glidende og kontingent*: Den skifter og kan altid være på en anden måde” (Johansen, 2018, s. 241). Således växer vår nyfikenhet, hur tar en grupp gymnasielärare sig an romanen med avsikten att läsa den i gymnasiets litteraturundervisning?

Material, kontext och analysförfarande

Det empiriska materialet består av tolv transkriberade lärarsamtal. Lärarsamtalen ingick i ett större interventionsprojekt som genomfördes på två svenskspråkiga gymnasieskolor i Finland. Lärarna var medvetna om att interventionsprojektet involverade forskare, lärarutbildare, praktikhandledare och lärarstudenter. På ämneslärarutbildningen riktades ett särskilt intresse mot tematiken migration, där centrala verk var Vilhelm Mobergs *Utvandrarna* och Pajtim Statovcis *Min katt Jugoslavien*. Tematiken migration behandlades även genom dramapedagogiska konventioner inom ämnesdidaktiken för de lärarstudenter som hade undervisningspraktik på skolan.

De fyra lärare som deltar i samtalen arbetar som lärare i svenska och litteratur vid gymnasierna. Samtalen fördes under tidsperioden januari–maj 2018 och lärarna träffades för att samtala såväl reellt som på distans (över videokontakt). Lärarna spelade själva in samtalen med hjälp av en bandspelare och gavs frihet att leda diskussionen i den riktning de önskade. Samtalen dokumenterar ingen undervisning med romanen eller någon konkret undervisningsplanering. Istället präglas samtalen av prövande idéutbyten. Kaskader av nya idéer och associationer kan stundvis avlösa varandra och kännetecknar materialet mer än litteraturanalys och tolkning av ett enskilt verk. Lärarna hade läst romanen för första gången strax före de inspelade samtalen och således inte använt den tidigare i litteraturundervisningen.

De tolv samtalen, som varar mellan allt från 15 minuter till 75 minuter, är transkriberade på sammanlagt 192 sidor i enlighet med Ericksons (2006) beskrivning av *a manifest content approach*. Det innebär att transkriptionen fokuserar innehållsrelaterade aspekter, inte pauseringar, betoningar eller andra samtalstekniska detaljer. Analysprocessen har utgått från principerna för tematisk analys (Braun & Clarke, 2008) vilket innebär att identifiera teman i det empiriska materialet. Analysprocessen utfördes i ett antal olika faser. I den första fasan, som handlar om att bli bekant med det empiriska materialet, läste alla fyra i forskargruppen på egen hand igenom materialet upprepade gånger. Under den andra fasan gjorde alla i forskargruppen egna anteckningar utgående från vad som fångade vår uppmärksamhet i lärarnas samtal. Därefter samlades forskargruppen och redogjorde för de inledande tankar som var och en hade noterat och iakttagelserna skrevs ner och diskuterades inom forskargruppen. Följande fas bestod av att samla analyserna i teman som kunde fånga det empiriska materialets kvalitativa särprägel. Forskargruppen läste materialet i flera omgångar för att så småningom definiera och namnge teman. Slutfasen av analysprocessen utmynnade i en rik beskrivning (Braun & Clarke, 2008, s. 93) som presenteras i artikeln.

Lärarnas litteraturdidaktiska överväganden

Utgående från analysprocessen urskiljer vi fyra teman som beskriver de litteraturdidaktiska överväganden som lärarna berör i samtalen om romanen: (1) *att kontextualisera den litterära texten*, (2) *att spegla den litterära texten*, (3) *att vidga den litterära texten* samt (4) *att estetisera den litterära texten*. Självfallet gör lärarna ytterligare överväganden och temana bör i viss mån förstås som överlappande, men dessa fyra teman är resultatet av de litteraturdidaktiska överväganden som framträdde tydligast och bildar fyra olika infallsvinklar till litteraturarbetet med romanen.

Att kontextualisera den litterära texten

En central fråga som lärarna diskuterar vid flera tillfällen är behovet av att i litteraturundervisningen kontextualisera romanen. Det handlar främst om att kontextualisera de två tidsperioder som skildras, 1990-talets Jugoslavien och 2010-talets Finland. Lärarna lyfter särskilt fram det politiskt spända läget på Balkan på 1990-talet och nämner kriget i och splittringen av Jugoslavien som viktigt att kontextualisera i arbetet med romanen: "[...] i Jugoslavien då när Jugoslavien splittras, det är krig, den kontexten tycker jag ju blir viktig också att få fram".¹

Samtidigt ser lärarna ett behov av att beröra gestaltningen av en familjs upp-brott och flykt från Kosovo till Finland genom att kontextualisera romanen såväl i ett samtida Finland på 2010-talet som i ett historiskt perspektiv: "[...] ett skulle kunna vara kontexten, just att man förklarar då Balkan och kriget och där och kanske någonting om migration i dag jämfört med liksom adertonhundratalets, sekelskiftets migration".²

För att inkludera samhället som romankaraktärerna kommer till vill lärarna även förankra arbetet med romanen i samtida diskussioner om och attityder till frågor som romanen behandlar, till exempel homosexualitet och migration.

Men jag tänkte just att hans dile-, nå inte dilemma men alltså det som han jobbar med ju också är att han är i marginalen på många sätt. Dels är han utsatt för främlingsfientlighet i Finland och sen är han homosexuell och kan inte vara det riktigt öppet med sin familj säkert, inte med pappan åtminstone, och inte är det nu heller så väldigt lätt i Finland att vara homosexuell [...].³

I diskussionerna lyfter lärarna upp skillnaderna i attityder till olika typ av migration där det finns historiska hjälteberättelser om hjältar som ger sig ut i världen, medan de uppfattar att samhälleliga attityder till den samtida migrationen tenderar att beskrivas som lite mer problematisk:

¹ S3:29

² S1:37

³ S3:158

Där behandlas ju dom här emigranterna som stora hjältar som vågar ge sig ut i världen. Medan vi ju då kanske tenderar se på invandrare som något slags, åtminstone i det här landet, inte lika välkomna alla gånger.⁴

Kontextualisering av de två tidsperioder som romanen gestaltar tenderar i lärarnas diskussion att handla om att dels ge gymnasieeleverna en insikt i det krigsdrabbade Balkan på 1990-talet, dels be gymnasieeleverna reflektera över attityder till frågor som romanen aktualiserar i dagens Finland. I lärarnas diskussioner kan därtill en tredje typ av kontextualisering noteras. Det handlar om att lärarna ser ett behov av att förklara och diskutera termer som invandring, emigration, asylsökande och kvotflykting, vilka de upplever att eleverna kan uppfatta som komplexa.

Vi funderade så här att, om vi tänker nu att vi lägger en slags, ja, om temat är migration, att vi också ger olika som termer som vad migration egentligen betyder. Vad det är för skillnad på emigration, invandring, asylsökande, kvotflykting. Alla sådana termer är relevanta och att man också kanske måste börja med att kontextualisera på olika sätt oberoende vilken kurs det är.⁵

Temat *att kontextualisera den litterära texten* illustrerar hur lärarna betonar att placera in romanen i ett större sammanhang genom att sätta den i relation till politiska och historiska händelser, aktuella samhällsfenomen samt samhällsrelaterade och personliga attityder.

Att spegla den litterära texten

Temat *att spegla den litterära texten* karaktäriseras av att lärarna vill sätta in romanen i ett större sammanhang av litterära texter, både i ett litteraturhistoriskt och ett samtida perspektiv. Lärarna återkommer under flera samtal till möjligheten att spegla romanen i andra litterära texter och nämner ett flertal klassiker som de uppfattar att behandlar liknande tematik och motiv, särskilt migration. De rör sig genom litteraturhistorien och gör intertextuella kopplingar till grekiska myter, det isländska eposet *Njáls saga*, svenska *Erikskrönikan*, Daniel Defoes *Robinson Crusoe* och vidare till modernare klassiker som Selma Lagerlöfs *Jerusalem*.

Jag håller en hacka på Hectors och Andromakes avsked jag för min del för det är en fantastisk text. Ska vi fly eller illa fäkta? Det är det, det är liksom också en grundtext [...] ha någon slags historisk kontext.⁶ [...] Och sen tänker jag också, nu har vi jobbat med Selma Lagerlöfs *Jerusalem* och där är det ju mycket det där om att socknen delas liksom familjerna splittras för en del väljer att gå med [...] liksom att söka sig en ny väg från det här traditionella samhället.⁷

Vilhelm Mobergs utvandrarserie får en särskild roll i lärarnas arbete med tematiken migration och romanen *Min katt Jugoslavien*. De återkommer vid flera tillfällen till

⁴ S1:140

⁵ S1:40

⁶ S2:151

⁷ S2:156

romansviten som ett slags grundtext. De avser inte läsa romansviten i undervisningen, antagligen på grund av att det är tidskrävande, men önskar diskutera Mobergs romaner med gymnasieeleverna och därtill jämföra och stämna av dem mot *Min katt Jugoslavien*.

Men där finns ju också Vilhelm Moberg och hur han lägger liksom eller han använder ju ett sådant där bibliskt mönster egentligen om det här exodus alltså folket som vandrar, så att man som sen skulle som liksom stöta, eller liksom jämföra då med den här *Min katt Jugoslavien*.⁸

Lärarnas reflektioner visar hur de vill utforska berättelsestrukturen om uppbrott, resa och ankomst liksom hur den kan och relateras till samtida texter. Dessutom pekar lärarna på att arbetet med berättelsestrukturen ger en möjlighet att dekonstruera den klassiska hjälteberättelsen.

Förutom de litteraturhistoriska referenserna som i huvudsak tangerar tematiken migration nämner lärarna motiv som uppbrott och främlingskap som går igen i andra litterära texter. Flera av referenserna gör lärarna till texter ur litteraturhistorien som *Medea* av Euripides: ”Och Medea, hon som är en främling och blir övergiven.”⁹ Men de gör även referenser till samtida litterära texter i olika genrer som skildrar motiv som utanförskap, främlingskap och uppbrott. Här nämner lärarna till exempel Adrian Pereras *White Monkey*, flera texter av Hassan Blasim, Susanna Alakoskis *Svinalängorna* och Shaun Tans *Ankomsten*. Diskussionerna präglas av utforskande förslag som snarare har karaktären av fria associationer och inte är avsedda som konkreta textval för undervisningen. Diskussionerna återspeglar den spännvidd som lärarna ser att romanen har, de är ett sätt för lärarna att utforska romanens gestaltning av allmängiltiga teman och motiv som de upplever går igen i många andra litterära texter genom tiderna. Speglingen i andra litterära texter blir således ett sätt för lärarna att diskutera romanen tillsammans och placera in den i ett litteraturhistoriskt sammanhang.

Att vidga den litterära texten

Temat *att vidga den litterära texten* karaktäriseras av att lärarna diskuterar hur romanen inte bara speglas i andra litterära texter utan även vidgas till att inkludera andra textgenrer, till exempel faktatexter. Lärarna inspireras att inkludera migrationstematiken i flera gymnasiekurser. Förutom i arbetet med romanen bearbetar de tematiken genom att tillsammans med eleverna läsa bilderböcker och faktatexter, skriva reportage och göra boktrailrar och fiktiva intervjuer. De väljer även att inkludera ett podcastavsnitt där andra författare diskuterar romanen *Min katt Jugoslavien*. Lärarna diskuterar en mängd olika ingångar för att behandla romanen. En av lärarna nämner hur hon tillsammans med gymnasieeleverna har omarbetat romanen till ett spel för att utforska romanens litterära verkkningsmedel.

⁸ S2:9

⁹ S2:154

Men jag har ju alltid haft dem att till sist sammanfatta katten Jugoslavien som ett brädspel eller som ett annat spel. Och det har nog varit ganska lyckat för där ser jag att de är tvungna att ta till litteraturens dramaturgi och narratologi och berättarperspektivet blir intressant när man ska göra ett sådant där brädspel. Vad händer med berättaren?¹⁰

På samma sätt som när det gäller temat *att spegla den litterära texten* berör lärarnas samtal som faller inom temat *att vidga den litterära texten* även uppslagsrika förslag som inte alla nödvändigtvis följer med in i klassrummet. Diskussionerna om att vidga textvärldarna i anslutning till romanen och att bearbeta den i en mångfald av olika textgenrer blir ett sätt för lärarna att mer generellt arbeta med såväl tematiken som genremedvetenhet och i viss mån berättarteknik.

Att estetisera den litterära texten

Temat *att estetisera den litterära texten* karaktäriseras av att lärarna diskuterar romanen som litterär text och romanens estetiska verkkningsmedel, till exempel dess bildspråk. Inledningsvis, under sina första diskussioner, berör lärarna romanens komplexa, mångbottnade bildspråk liksom romanens inledning, och återkommer i de sista samtalen till textens litterära komplexitet och mångtydighet. Men lärarna nämner endast vid några få tillfällen romanens komplexa bildspråk. Samtalen handlar då främst om deras egna tankar om bildspråket och det framgår inte av samtalen hur, eller om, de föreställer sig att behandla bildspråket i klassrummet.

Men det där speciella berättargreppet och de där främmandegöringar och katter och ormar och alla möjliga. Jag tycker det är ju mer jag läser Statovci desto bättre tycker jag själv om boken.¹¹

Lärarna talar om romanen som postmodern med hänvisning till ”den här realistiska och magiska realismen [...] absurda och symboliska inslaget”¹² och ger uttryck för att de ser texten som obestämbär och mångtydig. De uppmärksammar även hur romanen väcker tankar kring existentiella reflektioner: ”Men jag tycker ju att Statovci gör det också att han att han vidgar, sist och slutligen är vi människor inte det ena eller det andra.”¹³

Det är främst i samtalen om romanens berättarstruktur som lärarna hänvisar till undervisningen eller gymnasieeleverna. I det föregående temat, *att vidga den litterära texten*, tangerar lärarna romanens berättarstruktur och berättarperspektiv. Samtalen vittnar om att lärarna ser romanens berättarstruktur med olika tidsplan och bruten kronologi som utmanande.

¹⁰ S12:528

¹¹ S11:451

¹² S2:12

¹³ S12:584

Man behöver kanske inte börja med den där första sidan utan lite längre fram. [...] Där den här sonen berättar om sin pappa och hu- vad han hade för uppfattningar när han kom till Finland och vilka planer han hade. Att man kunde liksom göra den där ingången lite mera synlig på något sätt. Och kanske förklara lite grann om hur den är uppbyggd för den är ju lite utmanande.¹⁴

Temat *att estetisera den litterära texten* visar att lärarna vid några tillfällen diskuterar romanens komplexitet och mångtydighet i relation till bildspråk och delvis även i relation till berättarstruktur. Som tidigare nämndes väljer lärarna att sätta fokus på en mer tematisk ingång där de relaterar den tematik och de motiv som romanen innehåller till andra texter. Det kan vara en anledning till att romanens estetiska komplexitet inte blir särskilt utforskad av lärarna under samtalen. Noteras bör att romanens litterära komplexitet ändå kan ingå som en central del av själva undervisningen fastän den inte är föremål för ingående diskussioner i de inspelade samtalen.

Diskussion

Med syftet att bidra med kunskap om lärares reflektioner kring litteraturarbete med en komplex, litterär text riktade vi intresset mot vilka litteraturdidaktiska överväganden en grupp lärare gör i förhållande till Pajtim Statovcis roman *Min katt Jugoslavien*. Analysen visar hur lärarnas litteraturdidaktiska överväganden utmynnade i fyra olika infallsvinklar på romanen: att kontextualisera, spegla, vidga och estetisera den litterära texten. Att *kontextualisera den litterära texten* handlade om att placera in romanen i ett större sammanhang genom att sätta den i relation till politiska och historiska händelser, aktuella samhällsfenomen samt samhälleliga och personliga attityder. Lärarnas samtal visar hur de i litteraturundervisningen ser ett behov av att kontextualisera de två tidsperioder som romanen skildrar men även diskutera skillnader i skildringen av historiska hjälteberättelser kontra den samtida (västerländska) attityden till migration. Att *spegla den litterära texten* handlade om att sätta in romanen i ett större sammanhang av litterära texter, både i ett litteraturhistoriskt och i ett samtida perspektiv. Speglingen i andra litterära texter var ett sätt för lärarna att utforska romanens gestaltning av allmängiltiga teman och motiv som går igen i litteraturhistorien och den samtida litteraturen. Att *vidga den litterära texten* handlade om att även vidga litteraturundervisning till att inkludera andra textgenrer, vilket blev ett sätt för lärarna att mer generellt initiera ett litteraturarbete kring såväl tematiken som genremedvetenhet och i viss mån berättarteknik. Den sista infallsvinkeln, att *estetisera den litterära texten*, handlade om romanen som litterär text och dess estetiska verkningsmedel. I lärarnas samtal handlade det främst om deras egna tankar om romanens bildspråk och berättarstruktur, men även hur berättarstruktur och berättarteknik kunde behandlas i klassrummet.

¹⁴ S2:16–17

Med avstamp i de teoretiskt förankrade analysbegreppen kunskapsfält (Aase, 2005) och *uafgørlighed* (Johansen, 2011, 2015, 2018) avser vi till följande diskutera de fyra teman som stiger fram i lärarnas litteraturdidaktiska överväganden kring romanen. Analysen av lärarnas samtal visar att de i huvudsak väljer en tematisk ingång till romanen som aktualiserar den i förhållande till en global samtidskontext, mer specifikt i en migrations- och integrationskontext. Att kontextualisera romanen blir tidigt i samtalen ett sätt att diskutera människor på flykt, men detta samhällsorienterande perspektiv blir redan i det första samtalet förankrat i en specifik litterär text. Ingången är således till synes tematisk, men när lärarna raskt börjar spegla texten i andra litterära texter handlar det om att synliggöra ett grundmotiv i litteraturen som i detta fall är resan, vilket är en grundläggande metafor för livet i västerländsk kultur (Lakoff & Johnson, 1999). Lärarna relaterar återkommande till narrativa mönster och talar om en grundberättelse, en urtext och en arketypisk berättelse som följer en välkänd struktur – uppbrott, äventyr, ankomst. Detta avspeglar vad Aase (2005) kallar för den kulturhistoriska dimensionen, hur lärarna ger uttryck för att läsa och förstå en variation av texter på flera nivåer, och metadimensionen, att lärarna har en mycket god förståelse för att texter kan diskuteras både kulturellt och historiskt. Lärarna dröjer sig kvar vid den narrativa strukturen i de fyra första samtalen och belyser den genom ett stort antal exempel från olika epoker i den västerländska litteraturhistorien. Speciellt fäster de sig vid Mobergs roman *Utvandrarna* som uppfattas som särskilt central eftersom emigranterna där skildras som hjältar, i kontrast till *Min katt Jugoslavien* där protagonisterna i högre grad identifieras som offer. Lärarna visar hur de tänker att denna struktur kan belysas genom resenarrativ i olika berättelser. Resenarrativet får därmed två dimensioner som tillsammans öppnar upp för möjligheten till olika symboliska betydelser, en narrativ vändpunktsstruktur som inkluderar olika narrativa funktioner som ges de resande.

Två centrala strategier för att erbjuda gymnasieeleverna en ingång till den komplexa romanen är alltså att spegla och vidga romanen i andra texter, vilket särskilt knyter an till det som Aase (2005) benämner metadimension. Det handlar om att kontrastera och jämföra romanen med andra texter med samma narrativa grundmönster. Det ger bäring åt metafrågor som man kan ställa till romanen: Vilken text är detta? Vad kan den betyda? Varför är den skriven? Sådana metafrågor är särskilt viktiga i litteraturundervisningen, eftersom det är genom sådana frågor som fiktionstexter kan ges mening som fiktionstext (Penne, 2013). På så vis blir den tematiska ingången underordnad det litterära genom att lärarna tar sig an en narrativ grundstruktur som kan belysas ur olika perspektiv. De narrativa likheterna kan vidare utnyttjas för att skapa fördjupad tolkning av den aktuella romanen, just genom att aktivera metafrågor till den. På så sätt rör sig lärarnas litteraturdidaktiska överväganden mellan en kulturhistorisk dimension och en metadimension. I samtalen kommer detta till uttryck mer i form av det som Aase (2005) benämner som internaliserad kunskap än som medvetna strategier.

Vidare vidgar lärarna detta narrativa grundmönster till aktiviteter där de tänker sig att olika texttyper kan tas i bruk. Lärarna diskuterar möjligheterna för att

gymnasieeleverna kan skapa sina egna resotexter genom att intervjua personer med migranterfarenheter. Här kommer ett nytt komparativt perspektiv in, en finländsk samtidskontext och sakprosa. Härvidlag kan det narrativa grundmönstret omskapas igen, där gymnasieeleverna ges möjlighet att ur ett annat perspektiv tolka protagonistens emigrationsprojekt. Lärarna prövar sig fram med olika ingångar och deras litteraturdidaktiska överväganden skapas såväl i relation till samtidskontexten och den offentliga debatten som till litteraturhistorien. Deras samtal präglas därmed till stor del av det kunskapsfält (Aase, 2005) som handlar om att medvetandegöra och utveckla elevers tankar och grundläggande värden utgående från ämnets kunskapsinnehåll, och i förlängningen att betona humanistiska perspektiv som avser stödja elevernas tänkande om världen och om sig själva.

I vår beskrivning av *Min katt Jugoslavien* lyfte vi fram hur romanens komplexa bildspråk indikerar en obestämbaerhet eftersom bildspråket både är skiftande och glidande, men också eftersom dess symboliska laddning hämtas från kulturöverskridande erfarenheter. I temat *att estetisera den litterära texten* ser vi hur lärarna under samtalen i viss mån fäster sin uppmärksamhet vid romanens komplexitet och mångtydighet – obestämbaerhet (Johansen, 2018) – också vad gäller romanens bildspråk. Det är emellertid slående att lärarna endast i begränsad utsträckning utforskar eller tolkar romanens mest framträdande estetiska verkkningsmedel. Till exempel överväger lärarna att hoppa över romanens inledning – beskrivningen av Bekims ”hook-up” – som de uppfattar som ”lite extremt”¹⁵ och ”ampert”.¹⁶ Men därmed exkluderas viktiga delar av romanens bildspråk, det är framför allt i romanens inledande kapitel som bildspråket etableras, såväl metonymiskt som metaforiskt.

Hur litteraturundervisningen i klassrummen ser ut vet vi utgående från det här materialet inget om. Analysen av lärarnas samtal ger oss emellertid anledning att anta att själva tolkningsarbetet blir aktuellt tillsammans med gymnasieeleverna i och med att lärarna i samtalen försöker ta sig an romanens bildspråk först efter att romanen har bearbetats i undervisningen. Lärarnas litteraturdidaktiska överväganden skapas, och omskapas i viss mån, alltså även i relation till elevernas möte med romanen. Men tolkningen av romanen är inte huvudpoängen i lärarnas samtal. Hur kan vi förstå detta försiktiga förhållningssätt till romanens bildspråk?

Med utgångspunkt i Johansens (2011, 2018) beskrivning av *en uafgørlighedspædagogik* kan försiktigheten rörande tolkning förstås som en del av lärarnas professionalitet, som en avsikt att bevara romanens mångtydighet och obestämbaerhet genom läsningen och arbetet med romanen. Lärarnas litteraturdidaktiska överväganden belyser hur de reflekterar kring en rad olika infallsvinklar på romanen, eller optiker (Johansen, 2018), vilka kan ge rum för olika och mångtydiga tolkningar som inte behöver eller ska ses som slutgiltiga. Samtidigt bör påpekas att många av infallsvinklarna i viss mån kan ses som redskap för att förklara och förstå romanen, snarare än för att uppleva och

¹⁵ S1:13

¹⁶ S2:14

diskutera den som konst. Det kan bli problematiskt ifall romanen är obestämbar och inte vill låta sig bestämmas eller förklaras, och går emot idén om att upprätthålla texters och tolkningars obestämbarheter som är utgångspunkt inom en *uafgørlighedspædagogik* (Johansen, 2018). *Min katt Jugoslavien* erbjuder lärarna ett estetiskt motstånd, men den här obestämbarheten och det här motståndet utforskar lärarna i mindre utsträckning tillsammans. Tidigare forskning (Johansen, 2015; Sønneland, 2019; Sønneland & Skafun, 2017) om litteraturarbete med komplexa, litterära texter har visat på hur det som vållar huvudbry och bjuder på motstånd engagerar eleverna, men så verkar inte fallet vara i de lärarsamtal som ligger till grund för den här analysen.

Sammanfattningsvis kan sägas att lärarnas litteraturdidaktiska överväganden kännetecknas av särskilt två aspekter. Det första kännetecknet är att lärarnas litteraturdidaktiska överväganden i mötet med en för dem obekant, komplex roman är baserade på en narrativ kompetens som används för att aktivera gymnasieelevernas metarefleksioner runt en kulturell grundberättelse genom de olika infallsvinklarna. Detta kommer till uttryck som internaliserad didaktisk kunskap mer än uttryckta didaktiska strategier, men icke desto mindre präglar det lärarnas sätt att tänka och får konsekvenser för deras litteraturundervisning. Det andra kännetecknet är att romanens komplexitet – obestämbarhet – vad gäller bildspråk inte inkluderas i någon större utsträckning i lärarnas samtal.

Lärarnas samtal lyfter fram flera infallsvinklar till att utforska romanen i litteraturundervisningen som är av intresse för vidare teoretiskt utforskande, men även för konkret litteraturarbete i klassrummet. Men deras samtal visar även att de inte har lika tydliga ingångar till att hantera romanens obestämbarhet. Det understryker betydelsen av att inom den litteraturdidaktiska forskningen vidare rikta uppmärksamhet mot lärares litteraturdidaktiska överväganden i förhållande till komplexa, litterära texter och att vidare utforska infallsvinklar som ger utrymme till att uppehålla sig i obestämbarheten.

Noter

Vi tackar gymnasielärarna som generöst har delat med sig av sin praxiskunskap. Studien har genomförts inom ramen för ett interventionsprojekt som finansierats av Svenska kulturfonden i Björneborg.

Author biography

Heidi Höglund är postdoc forskare och lärarutbildare vid Åbo Akademi i Finland. Hennes forskningsintressen berör litteraturdidaktik och litteraturundervisning med ett särskilt intresse för ungas tolkningsarbete, poesididaktik och litteraturdidaktiska perspektiv på visuell litteratur som bilderböcker och bildromaner.

Anna Nordenstam är professor i litteraturvetenskap vid Göteborgs universitet och professor i svenska med didaktisk inriktning vid Luleå tekniska universitet. Bland

hennes seneste publikationer finns studier om litteraturläsning på högstadiet och gymnasiet, feministiska tecknade serier och bilderböcker i förskolan.

Dag Skarstein er førsteamanuensis ved lærerutdanningen ved OsloMet – Storbyuniversitetet. Hans litteraturdidaktiske forskningsperspektiv er fenomenologisk med et særskilt blikk på unge leseres meningsskaping i møte med fiksjonstekster.

Ria Heilä-Ylikallio är professor i svenska och litteratur med didaktisk inriktning och docent i läs- och skrivpedagogik vid Åbo Akademi i Finland.

Referenser

- Aase, L. (2005). Norskfaget – skolens fremste dannelsesfag? I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.). *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 69–83). Bergen: Fagbokforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Erickson, F. (2006). Definition and Analysis of Data from Videotape: Some Research Procedures and Their Rationales. In J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Eds.) *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 177–191). Washington: American Educational Research Association.
- Gourvenec, A. F. (2017). 'Det rister litt i hjernen' En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis. (Doktorsavhandling). Universitetet i Stavanger.
- Höglund, H. (2017). *Video poetry: Negotiating literary interpretations. Student's multimodal designning in response to literature*. (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Johansen, M. B. (2011). Komplexitet i ungdomslitteraturen – en utfordring og en opfordring. I A. Q. Henkel m.fl. (Red.). *Stjernebilleder 3. Ungdomslitteratur – inføring og læsninger* (s. 93–98). København: Dansk lærerforeningens forlag.
- Johansen, M. B. (2015). 'Jeg har forstået den sådan, at den ikke skal forstås' – når 6.A læser Franz Kafka. *Acta Didactica* 9(1), 1–20. <https://doi.org/10.5617/adno.1391>
- Johansen, M. B. (2018). Kunst som modstand – ansatser til en uafgøringspædagogik I M. B. Johansen (Red.). *Æstetik og pædagogik*, (s. 237–258). København: Akademisk Forlag.
- Johansen, M. B. (2019). 'You can always see it from another angle': Art as resistance. *The international journal of art & design education*, 1–13. <https://doi.org/10.1111/jade.12222>
- Johansson, M. (2017). En litteraturundervisning som utmanar. I E. Bergh Nestlog & N. Larsson (Red.). *Svenska ett kritiskt ämne: Svenskläraryrkeets årskrift 2016*, red. (s. 66–76). Malmö: Svenskläraryrkeets förbundet.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh*. New York: Basic Books.
- Malmgren, L.-G. (1986). *Den konstiga konsten: Om litteraturläsning och litteraturpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.). *Literacy i læringskontekster*, (s. 42–54). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Reith, J. (2017, september 17). Pajtim Statovci: 'I'm drawn to fiction that makes the unimaginable possible. [Intervju med Pajtim Statovci]. *The Guardian*. Hämtad från: <https://www.theguardian.com/books/2017/sep/07/pajtim-statovci-my-cat-yugoslavia-interview>
- Rørbech, H. (2013). *Mellem tekster: en undersøgelse af litteratur, kultur og identitet i danskfaget*. (Doktorsavhandling). Aarhus universitet.
- Rørbech, H. & Hetmar, V. (2012). Positioneringer og forhandlinger i litteraturundervisning. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 214–222). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sønneland, M. (2019). Friction in fiction. A study of the importance of open problems for literary conversations. *L1 Educational studies in language and literature* 19, 1–28. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.07>
- Sønneland, M. & Skافتun, A. (2017). Teksten som problem i 8A: Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om 'Brønnen'. *Acta Didactica Norge* 11(2), 1–20. <https://doi.org/10.5617/adno.4725>
- Thorson, S. (2005). *Den dubbla receptionen: Om litteratursamtal mellan elever och deras svensklärare*. (Doktorsavhandling). Göteborgs universitet.