

3. Fiktionens möjligheter: Novellkonst som öppnar för känslomässig inlevelse

Pär-Yngve Andersson

Du måste bli som ett litet barn om du ska läsa litteratur på rätt sätt, menar Joseph Hillis Miller i sin bok *On literature* och tänker på barndomens okritiska försjunkande i fiktiva världar, som han ställer mot kritikerns eller forskarens läsningar. Som barn kände han sig direkt förflyttad till en fiktiv värld när han läste (Miller 2002, s. 25), medan han som berömd litteraturvetare i någon mån anser sig ha bidragit till att litteraturens förtrollning brutits: "The efflorescence of literary theory signals the death of literature" (s. 35). Det tycks då följdriktigt att han talar om "the aporia of reading" (s. 119); dessa två typer av läsningar kan knappast mötas.

Visst finns skillnader mellan att låta sig förtrollas av en text och att försöka göra reda för hur den är konstruerad, men polariseringen blir också ett mycket medvetet retoriskt drag i hans framställning. Många som läst flitigt genom åren har dock aldrig känt sig förflyttade till någon fiktiv värld, och litteraturforskare har förstås ofta blivit personligt berörda av starka texter. Hillis Miller är dock inte ensam om att ställa upp olika dikotomier gällande läsande. Andra teoretiker använder helt andra typer av kontrasteringar för att ställa olika läsningar mot varandra. Eve Kosofsky Sedgwick ställer exempelvis den paranoida läsningen mot den reparativa. Hon utgår från Paul Ricœurs tankar om misstankens hermeneutik, som hon ser vidareutvecklad till ett program inom vissa teoretiska skolor som exempelvis New Historicism. Det gäller att söka något i texten som måste avslöjas. Så riskerar läsningarna att bli paranoida, menar hon, och "paranoia is anticipatory"

Hur du kan referera till det här kapitlet:

Andersson, P.-Y. 2024. Fiktionens möjligheter: Novellkonst som öppnar för känslomässig inlevelse. I: L. Ahlin, J. Askund, C. Dahl, M. Freij, P. Magnusson, & A. Smedberg Bondesson (Red.) *Litteraturredaktik och känslor: Litteraturredaktisk nätverkskonferens 2021*. s. 57–72. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bcr.d>.

Licens: CC BY 4.0

(Kosofsky Sedgwick 2003, s. 130). Hon ser hur en ”stark teori” hela tiden verkar veta vad den vill komma fram till: ”it can’t help or can’t stop or can’t do anything other than prove the very same assumptions with which it began” (s. 135). Den reparativa läsningen är däremot textnära och har en mer öppen inställning, menar hon. Visst ligger det en hel del i hennes resonemang om att vissa forskare redan mycket väl vet vad de ska komma fram till redan innan arbetet börjar.

Heather Love har emellertid i en artikel polemiserat mot den alltför strikta uppdelning Sedgwick gör, och påpekat att hennes artikel inte bara är reparativ – den är paranoid. Det är inte helt enkelt att separera det ena från det andra: ”My own reading of Sedgwick’s essay vacillates between a schizoid-paranoid mode and a reparative mode. What the essay argues, and what it performs, is the impossibility of choosing between them” (Love, 2010, s. 238f.). Det finns alltså många risker med att ställa upp alltför tydliga modeller, som sen forskningen i någon mening ska bevisa. Frestelsen i detta kan i värsta fall leda just till att modellen tar över och den aktuella textens egenart inte uppmärksammas alls. Kosofsky Sedgwick har naturligtvis en viktig poäng, men Love vill nyansera en aning och visa på risker med alla dikotomier.

Ett välkänt exempel på att ställa två begrepp mot varandra inom litteraturredidaktiken är Louise Rosenblatts sätt att kontrastera vad hon kallar den estetiska läsningen, som handlar om att på ett mycket personligt sätt uppleva konstnärliga texter, mot den efferenta, som enbart innebär faktainhämtande. Hon uttrycker dock själv att ”[t]hese stances are not opposites but form a continuum of possible transactions with a text” (Rosenblatt, 1995, s. xvii). Inom det didaktiska fältet har dock denna tudelning gärna använts för att betona läsarens stora roll i tolkningen, på ett sätt som riskerat att reducera textens betydelse mycket mer än Rosenblatt nog avsett. Notera exempelvis att hon skriver: ”always we must return to the signs on the page, to see whether they support those intentions and interpretations” (s. 107), eller ”the student should be led to discover that some interpretations are more defensible than others” (s. 108). Hennes skrifter är också ett sätt att opponera mot nykritikernas dåvarande hegemoni inom amerikanskt utbildningsväsende, samtidigt som de står för idéer

om en utbildning som tar elever och studenter på största allvar och ser utbildningens potential för en utvecklad demokratisering. Hon är också själv medveten om hur tankarna om läsarens centrala roll kan leda helt fel: "Reader-response theories such as the psychoanalytically based ones tend to overemphasize the reader and to treat responses primarily as a means of self-interpretation" (s. 294). Samtidigt har hon definitivt ett eget ansvar för hur hennes teorier använts. Peter Degerman och Anders Johansson är kritiska och skriver att Rosenblatt faktiskt "förnekar att verket existerar utanför sina konkretisationer i form av enskilda läsningar" (Degerman & Johansson, 2010, s. 65). Dessa korta exempel visar riskerna med att alltför starkt bygga upp teorier som avser att betona en viss sorts läsning på bekostnad av andra. Verkligheten är alltid betydligt mer komplex än teorierna.

Att upplevelsen av det lästa bör vara en viktig grund har Hillis Miller och andra helt rätt i, men i ett didaktiskt sammanhang måste den kombineras med att även litterära verkningsmedels funktioner uppmärksammas. Först då möjliggörs elevernas utvecklingsmöjligheter som läsare. Jag delar förstå Rita Felskis åsikt att utbildning "can be a process of coming to care for things one did not previously care for" eller att lärandet kan "shake up preferences and remake perception; one becomes attuned to what once seemed opaque or irrelevant" (2020, s. 43 resp. 56). Detta innebär också med nödvändighet att vissa elevers alltför personliga tolkningar på ett varsamt sätt ibland måste ifrågasättas, genom att läraren helt enkelt föreslår en förnyad kontroll av vad texten faktiskt säger, något som är helt i linje med några av Rosenblatts ovan citerade tankar.

Felski tar också upp att litteraturvetare naturligtvis reagerar känslomässigt i mötet med litteratur, precis som alla andra läsare. En annan intressant invändning hon har mot vissa typer av kritisk teori, är att man i stället för att fråga "What does this work fail to see?" skulle kunna fråga "What is this work forcing me to notice?" (2020, s. 153).

Som en didaktisk utgångspunkt vill jag föreslå användning av texter som kan ha förmåga att beröra eleverna, men i efterföljande samtal bör också frågan "hur gjorde författaren för att vi skulle beröras?" ställas. Man kan rentav spetsa till Felskis ord och

fråga så här: *Hur* tvingar mig verket att se eller känna just detta? Man går alltså från känslomässig inlevelse till att även fokusera på sådant som berättarteknik och stil. Två mycket olikartade litterära exempel ska få visa möjligheterna.

Syftet med den fortsatta framställningen är just att undersöka och visa exempel på hur en eftertänksam läsning med möjlighet till känslomässig inlevelse, genom en lärares varsamma men initierade handledning, kan öppna elevernas ögon för hur den litterära fiktionen i sig starkt bidrar till upplevelsens intensitet genom en författares estetiska val. Då kan även detaljer få stor betydelse.

Min metod är alltså en närläsning av texterna med särskild uppmärksamhet riktad mot relevanta didaktiska frågeställningar. Att försöka göra rättvisa åt den föreliggande texten är en målsättning som inte alls behöver komma i konflikt med målet att ge eleverna en personlig upplevelse som dröjer kvar i minnet. Att alla sen inte får exakt samma upplevelse vet alla rutinerade pedagoger. En viktig grundförutsättning för framgång är att andan i klassrummet är god och tillåter fria diskussioner och samtal.

Mitt första exempel är Lars Ahlins novell ”Kommer hem och är snäll”, ursprungligen publicerad i samlingen *Inga ögon väntar mig* från 1944. Den börjar så här:

Då Sören Hellgren kom hem lite på snusen tog han av sig galoscherna i tamburen. Han sköt hatten i nacken, knäppte upp rocken och stegade in och försökte verka glad och obesvärad.
– Nu kommer jag. Är jag väntad? sa han en smula spydigt. (Ahlins, 1944/1981, s. 5)

Han kommer många timmar försenad hem till sin fru sen han festat med kamrater. Som ett försök till försoningsgåva håller han fram en påse frukt. Hon har väntat oroligt, och nu orkar hon inte utan vidare ta emot hans gåva. Hon känner sig missmodig och blir hård i tonen. Stämningen är dålig. Mannen vet innerst inne att han gjort fel, medan kvinnan önskar att hon skulle kunna bemöta honom på ett annat sätt.

En stor del av texten består av korthuggen dialog, och frasen som gett novellen dess titel upprepar mannen flera gånger. Han tycker att frun är otacksam, samtidigt som han är väl medveten om

sitt eget misslyckande och sin skuld. En sorts ställningskrig pågår mellan de två under en stor del av novellen. En tydlig vändning inträder så till sist, då bara ungefär en sida återstår av texten. Det är kvinnan som till slut blir så förtvivlad att hon springer fram mot sin man.

- Sören! Jag är så fruktansvärt rädd! skrek hon. Du måste hjälpa mig! Hon slet i honom och sög sig fast vid hans mun.
- Å, vad jag älskar dig, vad jag älskar dig högt, viskade hon mot hans kind. Förlåt mig. Det är mitt fel. Tro mig ändå. Jag älskar dig så oerhört. Jag skulle vilja vara precis som du vill ha mig. (s. 13)

Mannen blir nästan nykter, skamsen och har nära till gråten. Han känner sig ovärdig hennes kärlek. ”– Skit i busen, sa han med tjock röst. Låt honom gå i fördärvet.” (s. 14). I stället drar hon honom mot schäslongen. Där ligger de sen nära varandra i flera timmar. En förlösning har skett. Novellen slutar i denna harmoni, trots att båda vet att deras livsförhållanden nog inte kommer att ändras så radikalt efter detta heller. Det stör inte den tillfälliga frid de känner med varandra: ”Den kom dem tvärtom att smaka varandra djupare och helare.” (s. 14) Så lyder novellens allra sista mening.

Den lärandesituation jag tänker mig för denna och mitt andra textexempel är i första hand anpassad till en klass i gymnasieskolan. En novell om nära relationer med både möjligheter och förhinder kan nog beröra många elever. Samtidigt verkar Lars Ahlins författarskap något undanskymt i dag, vilket är synd. Inte minst flera av hans noveller innehåller djup livskunskap. Det finns således ett egenvärde även i valet av författare.

Jag tänker mig att eleverna läser novellen enskilt, och att ett fritt samtal kring deras tankar om texten följer. Läraren kan styra med några öppna frågor. Att alla elever reagerar på ett likartat sätt efter läsningen av en skönlitterär text kan man, som sagt, inte förvänta sig. Jag föreställer mig ändå att alla uppfattar den känslomässiga intensiteten, och den utsatthet och de tillkortakommanden som båda karaktärerna uttrycker. Här vill jag fokusera på hur Ahlin arbetar för att få fram just detta. Meningen är alltså att rikta elevernas uppmärksamhet mot några av de textliga funktioner som särskilt bidrar till att gestalta spelet mellan de två – deras sorg, skörhet och kärlek.

Novellen börjar in medias res, och mycket snart blir vi varse spänningen mellan de två. Hustrun tar snabbt upp att mannen är fem timmar försenad, medan han frågar om hon inte ska titta i påsen han haft med. Dialogen dominerar här, men replikerna är korta, anspända, anklagande. Det bidrar starkt till stämningen. Här kan man som lärare ställa frågan om hur stilen kan bidra till att förstärka den övergripande stämningen mellan de två. Hur hade novellen påverkats om de fått tala i längre, mer uttömmande repliker? Man kan också notera hur "Hon" respektive "Han" upprepas på ett lite mekaniskt sätt, och även i dessa berättande partier är meningarna ofta korta. Det ökar den hektiska känslan. Här kan man kanske rentav tala om en sorts ikonicitet; stilen blir kongenial med det tematiska innehållet.

Vid ett par tillfällen berättas också att den berusade mannen steppar. Det börjar med att en liten step presenteras som en invit, som inte alls uppskattas. När han till slut är beredd att gå ut igen, gör han en lång avskedsstep, innan han hindras av kvinnans ord om rädsla och kärlek. I denna malplacerade step blandas berusningens galenskap med mannens känsla av maktlöshet inför situationen. Man kan mycket väl resonera med eleverna om vilken funktion steppen har i novellen.

Betydelsen av att författaren använder sig av ett tredjepersons-berättande som ger tillgång till karaktärernas inre bör tas upp. Mannens upprepning av orden "kommer hem och är snäll" tycks till en början bli allt sannare för honom: "Dom är precis på prick-en! tänkte han, och han spikade fast dem i taket och dom blev en trapets och han kunde hänga upp hela sitt liv på trapetsen och det bar ändå" (s. 9). Vad innebär det att orden blev en trapets? Det kan man diskutera. I berusningen verkar hans självrespekt haka fast vid de här orden, men bara en stund. Ett par sidor längre fram har det ändrat sig: "Han såg sig omkring och det var nästan tomt i hans ansikte. Orden var inte längre en trapets ovanför hans huvud. De var ett staket mellan honom och henne. Om hon uppskattat att han kommit hem ändå! tänkte han" (s. 11). Självinsikten har nu ökat; han ser hustruns förtjänster och sina egna brister. Plötsligt tycks frasen ingenting värd. Han kan inte längre svinga sig i trapetsen. I stället markeras avståndet mellan dem. Hans desperation ökar, och han är beredd att gå ut igen, innan vändningen

kommer i och med kvinnans ord. Genom att vi ges tillgång till karaktärernas tankar kommer vi dem nära.

När läsningen är avslutad har författaren avstått från att döma. Vi som läser kan förstå att mannens supande är den direkta orsaken till problemen, men samtidigt vet vi inte så mycket om bakgrunden. Kvinnan ser ju också på sig själv med kritiska ögon och jämför sig med vänner som, enligt vad hon tror, kan hantera liknande situationer bättre. I en stor del av novellen söker ju båda skyla över egna svagheter, och det är först när alla yttre försvarsverk övergetts, som de når fram till varandra. Vilken betydelse har det då att kvinnan ber mannen om hjälp och förlåtelse, och dessutom så tydligt säger att hon älskar honom? Jag tror att Ahlin vill visa att de är ömsesidigt beroende av varandra. Att en man som missbrukar sprit ber sin fru om hjälp hade kanske varit mer förväntat, enligt en schablonnorm om var skulden ligger. Författaren moraliserar dock inte. När nu den skötsamma frun får bli den som tar det första avgörande steget mot förlösning, så höjs faktiskt även den svage mannen i läsarens ögon. Han är trots allt värd att älskas. Novellen handlar inte om att döma utan om att mötas eller inte mötas. Autenticitet är en förutsättning för detta möte. Det gäller att erkänna vårt beroende av andra. Just detta att alla på olika sätt är beroende av alla är en mycket central tanke i Ahlins författarskap. Diskussioner om detta tematiska innehåll, och hur det kan gestaltas via några centrala scener i novellen, ökar elevernas uppmärksamhet på hur gestaltningen är gjord.

Carin Röjdalen har kommenterat novellerna i denna samling så här: "I alla noveller skildras människans bundenhet ur olika perspektiv. Den presenteras ofta som en fångenskap i det egna jaget" (1997, s. 78). Hennes fortsatta kommentar har stor relevans för just "Kommer hem och är snäll": "Det som gestaltas gång på gång är en förtvivlan som fördjupas och leder nedåt mot en yttersta smärtpunkt där en sorts vändning sker och uppåtstigandet tar vid" (s. 79). För hos Ahlin är det "via den andre som isoleringen i jaget övervinns och personen föds", skriver Röjdalen (s. 98). Ahlin har själv i olika sammanhang uttryckt liknande tankar, som då han i ett tal till studenter vid Umeå universitet 1969 uttryckte sig så här: "*Vad* människan är är sekundärt, *att* hon är, inte hur hon är, är det primära" (Ahlin, 1969/1994, s. 181). I dagens

prestationsinriktade samhälle, med en förskräckande stor andel unga med psykiska svårigheter, är följande ord också väl värda att citera: ”den allmänliga sanning som en ren individualistisk kultur söker nattlägga: den överallt giltiga humana sanning som Luther beskrev i metaforen att vi människor är varandras dagliga bröd” (Ahlin 1976/1994, s. 193).

I en lärandesituation kan med fördel liknande sidobelysningar från forskare eller från författaren själv tas in och diskuteras. Vad menas exempelvis med att vi kan vara varandras dagliga bröd? Vilka positiva effekter kan ett erkännande av sina egna brister och sitt beroende av andra faktiskt få?

Mitt andra exempel är novellen ”Hiroshima” från Nam Le bok *Båten*, vars engelska original utkom 2008 (Le, 2008/2010). Författaren blev redan som spädbarn båtflyktning från Vietnam, då hans föräldrar flydde efter det kommunistiska maktövertagandet. Han växte sen upp i Australien. Novellsamlingen som helhet fick stor uppmärksamhet internationellt när den kom ut. Även i vårt land var recensenterna mycket imponerade. Så här skrev exempelvis Gabriella Håkansson i *Dagens Nyheter*:

Jag är extremt imponerad av Nam Le, såväl stilistiskt som innehållsmässigt. Hans historier går helt emot den traditionella novellkonsten. De betar sig mer som höjdpunkterna i en storslagen roman. De är fyllda av människor och konflikter och komplicerade känslor, samtidigt som de är utmejslade på det mest elaborerade språk. (Håkansson, 2010)

Mot slutet talar hon om en ”spännande och exceptionell debut” (Håkansson, 2010).

Det kan också vara värt att citera vad Marie Lundström sa i *Kulturnytt* i P1: ”Nam Le har något så ovanligt som ett världsamvete, ett jag som i berättelserna rör sig obehindrat mellan världsdelar, kön, fattiga och rika, ja han kliver vigt också över yrkesbarriärer” (Lundström, 2010). Dessa kritikerröster borde också kunna intressera den lärare som försöker hitta lämpliga texter till sina litteraturlektioner. Här talas ju om noveller som innehåller komplicerade känslor och liknar en romans höjdpunkter, medan författaren rör sig över skilda kulturer och klasser, långt bortom den etniska litteratur som många kanske förväntat

sig av en författare som i princip börjat sitt liv som flykting. Just denna förväntan tas förresten upp i en annan av bokens noveller.

Novellen "Hiroshima" har en jagberättare, den lilla skolflicka som egentligen heter Mayako, men ofta kallas majrova inom familjen. Hon och hennes kamrater har evakuerats från staden till ett tempel uppe i bergen, där de ska känna sig trygga under andra världskrigets slutskede. Kriget är starkt närvarande både i nuets vardagliga åtaganden och i de många minnesbilder vi får del av via berättarens återblickar. Mayako har en storebror som sen länge varit inkallad till militärtjänst. Det antyds sent i novellen att han dödats.

Militärpolisen skickade tillbaka det här med det senaste brevet, säger Mor. Jag vill att du ska ha det. Jag tittar ner på fotografiet. Är Storebror inte på den hemliga platsen längre? frågar jag. När jag tittar upp ler Mor underligt mot mig och jag ser att hon gråter. Din bror är säker nu, säger hon. Hon kliver upp på lastbilen. Många av barnen gråter. Jag gråter inte. Nu, ensam på det kalla berget i nattvinden, gråter jag. Mor. (Le, 2008/2010, s. 173).

Det är intryck från ett föräldrabesök hos de evakuerade som här återges, och man noterar heroismen som alla ska försöka leva upp till. Nam Le låter det kejserliga Japans nationalistiska indoktrinering bli tydlig. Lilla Mayako, som går i trean, har en storasyster som är gripen av propagandan och vägrar att låta sig evakueras. Hon vill stanna i staden och hjälpa till: "Hundra miljoner ärorika döda! Hellre en ärorik död än kapitulation! Försvara varenda centimeter av fäderneslandet! Hon har inget damm i ansiktet men det ser ändå ut som sten. Far tittar inte på henne." (s. 175). Propagandafloskler återkommer ett flertal gånger i novellen. De oskyldiga barnens särskilda receptivitet för den officiellt påbjudna inställningen till kriget, kejsaren och fosterlandet markeras särskilt. I ett didaktiskt sammanhang bör man naturligtvis uppmärksamma hur författaren valt att gestalta den officiella propagandans genomslag, och vad den gör med människor.

Mayakos pappa har skadats i tidigare sammandrabbningar med Kina och därefter blivit shintopräst. Inom shintoismen finns tron på s.k. kami, ett begrepp som är svåröversatt men betecknar en mycket varierad andlig eller gudomlig närvaro. Naturen

kan ses som besjälad eller fylld av närvaro, men även förfäderna dyrkades som kami. I novellen knyts tanken ihop med kriget och döden: "Man blir inte en ande förrän man dör, lilla majrova. Hellre en ärorik död än kapitulation" (s. 163).

Pappan har också lärt Mayako att höra skillnad på motorljuden från de amerikanska planerna, och jämför dem med olika cikadors läten. Storasystemen har någon gång sagt att om det bara kommer ett enskilt plan fotograferar det eller släpper ner flygblad. Det är bara när det kommer mängder av plan på samma gång som de bombar.

Så en dag går flyglarmet och dånet av en ensam B-29:a hörs. Så kommer ännu ett plan. Flickan tar fram ett foto på sin familj. "Papperet är mest grått. Sedan blir allting vitt och vänstra sidan av mitt ansikte blir varm. Blinka inte, säger mannen med kanintänderna. Oroa dig inte, säger Far. Han skrattar åt mig. Blinka inte. Titta hit" (s. 176). Detta är novellens allra sista rader. Varför slutar novellen så här, och vad menas egentligen? Vilka tidigare gestaltade scener knyter den an till? Här finns en mängd intressanta didaktiska uppgifter att ta sig an, som kan utveckla resonemangen kring varför denna text så lätt kan beröra oss starkt. Här finns också ett behov av diskussioner, då slutet nog kan förbrylla en del elever.

Novellens titel är något av ett signalord. De flesta gymnasister känner förhoppningsvis till att Hiroshima var en av de två japanska städer som utsattes för de amerikanska atombomberna under andra världskrigets slutskede. Stadens namn nämns bara en gång i texten, men ändå är historien och verkliga människors öden närvarande hela tiden. Textens övergripande mening knyter an till vår externa historiekunskap. Under en lektion lär ett kort inledande samtal utifrån titeln vara nödvändigt. Det kan också vara värdefullt att läraren, redan innan läsningen börjar, förvarnar eleverna om att jagberättaren Mayako ibland låter nuet blandas med minnesbilder eller referat av tidigare händelser, något som annars lätt kan förvirra ovana läsare. Läraren kan gärna råda eleverna att inte stanna upp utan läsa vidare om något känns konstigt, för ibland kan ett besvärligt textstycke få sin förklaring längre fram. De ska också veta att eventuella svårtolkade passager kommer att diskuteras efter läsningens slut.

I slutet av novellen tittar alltså flickan på familjefotot, samtidigt som dånet från en B-29 ”överröstar vinden”. Det var just ett plan av den typen som fällde bomben över staden. Vi som har åtminstone någon grundläggande kunskap om atombombens verkningar kan ana vad som händer då allt blir vitt och hennes ansiktes ena sida känns varm, trots att det inte är helt utsagt i texten. Det är bomben som just detonerat. Författaren lämnar det dock out sagt om Mayako själv blir ett offer, men det är ju inte omöjligt. Man kan också notera att raden ”Överallt runt omkring är de åtta miljonerna *kami*” (s. 176) föregår slutet.

I ett didaktiskt samtal om slutet måste den något orealistiska berättarsituationen också tas upp. Att en ung jagberättare skulle kunna relatera dessa svåra upplevelser i presensform ända fram till det chockartade slutet förefaller osannolikt. Att slutet kommer så tvärt stryker också under det traumatiska i själva ögonblicket, något som bidrar till känslan av omedelbarhet och närhet, precis som presensformen. Varför använder Nam Le då en ung flicka som berättar på detta sätt, trots att det är en konstruktion? Här finns utrymme för diskussioner om hur man uppfattar en jagberättare; traditionellt anses man som läsare komma närmare händelserna då distansen minskar. Vad tillför det då att berättaren är så ung? Jag tror att gymnasieelever inser att den hemska historien blir än mer drabbande när en ung oskyldig skolelev nås av detta grymma öde. Den känslomässiga inlevelsen blir starkare, och författaren utnyttjar den möjligheten. Fiktionsberättande kan alltså tillåta sig en konstruerad eller konstlad berättarsituation, då den innebär andra vinster. Det är en av fiktionens många möjligheter. Här kan man som lärare komma in på berättarteknik, men från ”rätt håll”, alltså *efter* att eleverna läst en drabbande historia. Om man vill kan man också komma in på vad författaren måste tänka på för att en ung jagberättare ska kännas så trovärdig som möjligt.

Man kan också utifrån denna diskussion studera några tidigare scener i novellen, som pekar fram mot – och starkt bidrar till att förklara – slutet, något man kan se först efter att läsningen är fullbordad. Det gäller inte minst detta med fotografering. Tidigt i novellen berättas om fotot familjen tog för att skicka till flickans storebror. Så här beskrivs själva besöket hos fotografen

kortfattat: ”Titta hit. Blinka inte nu. Mannens kanintänder ovanför lådan och den mörka, grönaktiga himlen bakom honom. Din bror Matsuo höll dig när du var en baby, säger Mor, och han sa att du var stark som en karp” (s. 165f.). Det är alltså fotografen med lådkameran som beskrivs ha kanintänder. Senare berättas mer om hur familjefotot togs; det är samma foto som flickan nu fått av mamman och som hon tittar på i slutet.

Vi tittar in i lådan. Mor håller fotografiet av Storebror framför magen. Far har ena handen på bronsstatyn av Kannon, barmhär-tighetens gudinna. Blinka inte nu. Men allting blir vitt – lådan försvinner – och jag blinkar. Jag har varit olydig. Det är bara mag-nesiumblixten, säger Far. Han skrattar åt mig och säger: Oroa dig inte. (s. 173)

Man behöver inte nödvändigtvis koppla samman dessa fotograferingsscener med slutet för att förstå novellen, men det kan definitivt öka medvetenheten om författarens konstnärliga strategier och göra slutet något tydligare och än mer drabbande. Till dessa motiv måste systemens relaterade ord om de amerikanska piloternas fotouppdrag också läggas. I citatet ovan gällande familjefotograferingen blir ju allting vitt av fotoblixten och fadern skrattar och säger till flickan att inte oroa sig. Slutet innebär naturligtvis en radikalt annorlunda form av blix. Läraren kan också knyta fotograferingsmotiven i novellen till vad en av de amerikanska piloterna lär ha sagt efter atombombsexplosionen: ”Det var som att se en fotoblix” (se exempelvis Ryytty, 2014). Man skulle kunna säga att dessa olika typer av fotograferingsmotiv växer till ett tema som kulminerar i slutscenen med bombens blixtrande vita ljus och flickans hettande ansikte.

Notera också att fadern på fotot håller handen på en bronsstaty av Kannon, ”barmhär-tighetens gudinna”. Denna gudomlighet har rötter i mahayanabuddhism, men har en varierad synkretistisk historia i japanska trosföreställningar. Särskilt verkar Kannon kunna knytas till minnesceremonier för barn som mist livet innan födseln, eller till ”those who have died an untimely or ‘bad’ death and reside in a nearby spirit world”, som Mark R. Mullins uttrycker det (2008, opag.). Det är knappast för djärvt att tro att författaren vill fästa läsarens uppmärksamhet även på detta. Vill han nämna denna barnens beskyddare på ett i situationen grymt

ironiskt vis, eller vill han trots allt ingjuta ett visst hopp om en hinsides tröst? Texten ger inga helt säkra svar, men hoppet har definitivt ingen plats i novellen som helhet. Brodern som fotot en gång skickades till finns ju inte heller kvar i livet.

Beroende på den klass man undervisar skulle man även kunna göra en annan koppling mellan de fruktansvärda följderna av bombanfallet och några rader i början av novellen. Den börjar med att flickan torkar golvet, och fru Sasaki, en av ledarna, säger: "Torka golvet med din ande" (s. 163). Mayako ser sitt eget ansikte i det glänsande golvets trä. Så börjar hon tänka på trädandar, och pappans trädgård. "Kanske är jag en ande i golvplankorna i hallen mellan entrén och stora rummet. I detta tempel uppe i bergen. Jag är säker här. Ande? Vad fånig du är, lilla majrova" (s. 163). Vid en omläsning kan även detta möjligen ses som ett förebådande av slutet. Kanske kommer en och annan läsare att tänka på de fasansfulla konturer eller skuggor av människor som av strålningen brändes in i material efter explosionerna över de japanska städerna. Och nog kan flickans ord om att hon är "säker här" kännas särskilt berörande sen slutet lästs.

Det är också möjligt att betrakta barnens öde i relation till föreställningarna om att Kamis särskilt knyts till just bergstrakter. Fujiyo S. Hamabe beskriver hur "mountains are themselves regarded as a divine body of the place where Kami descend" (2015, s. 18). Mest bekant är ju Fujis status som Japans heliga berg. Här i novellen är det alls inte fråga om någon gudomlighet som "stiger ner", utan en bomb som släpps från höjden. Även här ligger en djupt sårig ironi nära, och den knyts till den oerhörda grymhet som hela tiden vibrerar tätt under berättelsens yta. Till det bidrar förstås vår historiska kunskap om bombens verkningar, något Nam Le vet att utnyttja i sin fiktionsframställning.

Resultaten av den här undersökningen har således presenterats löpande i de olika analyserna. Till sist kommer här därför endast några viktiga allmänna synpunkter på det litteraturredaktiska arbetet i stort att anföras.

En didaktisk poäng som kan riskera att glömmas bort, är att påminna eleverna om varför vi egentligen läser skönlitteratur. Det bör inte i första hand vara för att få bra betyg, klara en delkurs eller imponera på bekanta. Detta bör lärare ofta påpeka, för att åtminstone minska instrumentaliseringsen av skolläsningen så

mycket som möjligt. Skönlitteratur kan göra något som andra textformer sällan klarar av lika bra: den kan gestalta människors inre, så vi tycker oss komma riktigt nära andra. Det är en helt annan sak att läsa Nam Les berörande novell än att läsa om sprängningarna av atombomberna över Japan i en historielärobok. Vi kan i fiktionen ta del av andras tankar och känslor och därigenom lättare spegla våra egna rädslor eller glädjeämnen, och vi kan förstå att människor kan vara rätt lika varandra djupast inne, trots väldigt skiftande yttre omständigheter. Ibland kan vi då, som redan visats, fråga oss hur författaren har gjort för att vi ska känna oss så där nära. För nog är det så som Christer Ekholm skriver: ”Att som lärare ha ett initierat fokus på *hur* ett stycke litteratur är gjort och skapar betydelse är helt enkelt grundläggande för att kunna få till stånd och hantera en produktiv diskussion kring de ofta starkt varierande betydelser som elever tillskriver texten i en klassrumssituation” (Ekholm, 2019, s.7).

I den här enkla framställningen har jag pekat på några saker som gör att vi känner för paret i Ahlins novell och relaterar på djupet till ödet för de oskyldiga barnen i bergen utanför Hiroshima. Att känslomässigt knyta an och reflektera kan leda till ökad förståelse, och då på ett mycket mer djupverkande sätt än rent intellektuellt.

I ett didaktiskt sammanhang bör också en novell, som utgör ett avslutat helt, väljas betydligt oftare än ett kort utdrag från en roman. Ett sådant är sällan tillfredsställande och ger inte heller gruppen möjlighet att resonera om hur författaren gestaltat sitt material, så att det utgör en helhet som är möjlig att omfatta och förstå.

Att en djup upplevelseläsning inte skulle kunna följas av en blick på stil eller berättarteknik tror jag är felaktigt. Undvik gärna olika dikotomier eller andra förutbestämda teorier om vad läsning innebär, och lita i stället på det undersökande och stödjande detaljarbete elever och lärare kan ägna sig åt i mötet med den aktuella texten – men börja med upplevelsen. Låt dessutom läslektionen bli en trygg aktivitet, där alla typer av frågor kan ställas och där läraren är positiv, hjälpsam och stödjande. Då kan litteraturundervisningen bli något som får ett bestående värde för ungdomarna.

Referenser

- Ahlin, L. (Författare) & Hjelm, K. (Regissör). (1973). *Kommer hem och är snäll*. [Tv-serie]. SVT. www.svtplay.se/kommer-hem-och-ar-snall
- Ahlin, L. (1981). *Kommer hem och är snäll. Inga ögon väntar mig*. Litteraturfrämjandet. (Originalutgåvan publicerades 1944)
- Ahlin, L. (1994). Om solidaritet. *Estetiska essayer*. Bonniers, s. 191–193. (Originalen är från OBS, Sveriges Radio 1976-09-10)
- Ahlin, L. (1994). Tal till studenterna i Umeå. *Estetiska essayer*. Bonniers, s. 177–181. (Originalen är ett tal vid doktorspromotionen i Umeå 1969-05-30)
- Degerman, P., & Johansson, A. (2010). Läsa normalt. En kritik av Rosenblatts reader-responsteori. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 40(3–4), s. 59–69. <https://doi.org/10.54797/tfl.v40i3-4.11923>
- Ekholm, C. (2019). *Epikanalys. En kort introduktion*. Gleerups.
- Felski, R. (2020). *Hooked: Art and Attachment*. The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226729770.001.0001>
- Hamabe, F.S. (2015). *The Concept of Kami in Shintoism and its Influence on Japanese Ethics and Aesthetics*. [Research paper Master of Arts, Assumption University of Thailand]. <https://repository.au.edu/items/b803a3e0-74cf-4bec-a5e7-83a80f67b591>
- Håkansson, G. (2010). Oj, är årets bästa debut redan här? *Dagens Nyheter*. 6 mars.
- Le, N. (2010). Hiroshima. *Båten*. (Y. Mörk, Övers.). Natur & Kultur, s. 163–176.
- Love, H. (2010). Truth and Consequences: On Paranoid Reading and Reparative Reading. *Criticism*, 52(2), s. 235–241. <https://doi.org/10.1353/crt.2010.0022>
- Lundström, M. (2010). Övertygande och smart Nam Le. *Kulturnytt*. Sveriges Radio P1, 11 mars.
- Miller, J. H. (2002). *On Literature*. Routledge.
- Mullins, M. R. (2008). The Many Forms and Functions of Kannon in Japanese Religion and Culture. *Dharma World*, 35, April–June

2008. <https://rk-world.org/dharmaworld/april-june-2008-volume-35/>

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration*. The Modern Language Association of America. (Originalutgåvan publicerades 1938)

Ryytty, C. (2014). Atombombningen av Hiroshima och Nagasaki. www.so-rummet.se/fakta-artiklar/atombombningen-av-hiroshima-och-nagasaki#

Röjdalen, C. (1997). "Men jag ville hjälpa". *Studier i Lars Ahlins 1940-talsnovellistik*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].

Sedgwick, E. K. (2003). Paranoid Reading and Reparative Reading, or, You're so Paranoid, You Probably Think This Essay is About You. *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity*. Duke University Press, s. 123–151. <https://doi.org/10.1215/9780822384786-005>