

# Sammlaren

Tidskrift för forskning om  
svensk och annan nordisk litteratur  
Årgång 146 2025

*I distribution:*  
Eddy.se

Svenska Litteratursällskapet

## REDAKTIONSKOMMITTÉ:

*Berkeley:* Linda H. Rugg

*Berlin:* Stefanie von Schnurbein

*Göteborg:* Åsa Arping

*Köpenhamn:* Johnny Kondrup

*Lund:* Torbjörn Forslid

*München:* Joachim Schiedermaier

*Oslo:* Elisabeth Oxfeldt

*Stockholm:* Anna Albrektson, Thomas Götselius

*Tartu:* Daniel Sävborg

*Umeå:* Maria Jönsson

*Uppsala:* Torsten Pettersson

*Zürich:* Klaus Müller-Wille

*Åbo:* Claes Ahlund

*Redaktörer:* Ingeborg Löfgren (uppsatser) och Tim Berndtsson (recensioner)

*Inlagans typografi:* Anders Svedin

Bidrag till *Samlaren* insändes digitalt i ordbehandlingsprogrammet Word via tidskriftens Publicera-sida: <https://publicera.kb.se/samlaren/about/submissions>. Konsultera skribentinstruktionerna på sällskapets hemsida innan du skickar in. Artiklarna i nästa årgång av *Samlaren* kommer att publiceras löpande online, allt eftersom de accepteras. De artiklar som publiceras före december 2026 kommer att ingå i *Samlaren* 2026. Sista inlämningsdag för recensioner är 1 september 2026. *Samlaren* publiceras även digitalt, varför den som sänder in material till *Samlaren* därmed anses medge digital publicering. Den digitala utgåvan nås på: <https://publicera.kb.se/samlaren/index>. Sällskapet avser att kontinuerligt tillgängliggöra även äldre årgångar av tidskriften. Tidigare årgångar av tidskriften finner man här: <https://svelitt.se/samlaren/browse.html>.

Svenska Litteratursällskapet tackar de personer som under det senaste året ställt sig till förfogande som bedömare av inkomna manuskript.

Svenska Litteratursällskapet PG: 5367–8.

Svenska Litteratursällskapets hemsida kan nås via adressen [www.svelitt.se](http://www.svelitt.se).

ISBN 978–91–87666–45–2

ISSN 0348–6133

Printed in Lithuania by  
Balto print, Vilnius 2026

sa om kanonbegrepet: det er et svar på det lite oversiktligte landskapet. Behovet for å etablere en kanon kommer ikke i perioder med regeletikk, men når reglene er satt i spill. (Kittang, 2007) Og nettopp her kjennes forskingen om hva som styrer, endrer og former litteratursamfunnet, hvordan litteraturen griper inn i samfunnet, og samfunnet inn i litteraturen, viktig.

*Knut Arne Oterholm & Kjell Ivar Skjerdingsstad*

*Omsorg och ironi. Fyra essäer av litteraturundervisning på högskolan.* Red. Peter Henning, Anders E. Johansson, Maria Jönsson & Jenny Jarlsdotter Wikström. Makadam. Göteborg 2024.

Kanon finns, läslistor finns. Men vilken roll spelar – den levande, lästa, skönlitteraturen i samhället och inom utbildningsväsendet idag, och vilken skulle den kunna spela? I essäsamlingen *Omsorg och ironi. Fyra essäer om litteraturundervisning på högskolan* vrider och vänder de fyra författarna, verk samma som forskare och lärare i litteraturvetenskap runtom i landet, på denna fråga. Det handlar om utbildning; om den didaktiska triangelns tre vinklar: lärare, studenter, stoff (läs: litteraturen.) Därtill om allt som inte täcks in av triangeln och som kringgärdar undervisningen, det vill säga miljön som i essäerna innebär ”allt från klassrummets estetiska utformning till utbildningspolitik och globala maktordningar” (s. 7). Författarna har skrivit essäerna utifrån en upplevd brist på en sådan fördjupande bok om litteraturredidaktik på högskolan – och som litteraturredidaktiker instämmer jag: essäsamlingen är ett mycket välkommet bidrag.

Antologin är sprungen ur en önskan om att ”uppmuntra till en mer utbredd diskussion om hur, varför och för vem vi undervisar i litteraturvetenskap” (s. 10). Här ges inga goda råd i form av punktlister för kollegor att ta med sig från läsningen ut i den egna verksamheten. Istället delar författarna med sig av reflektioner utifrån egna erfarenheter av undervisning, och utifrån läsning av äldre och yngre verk inom ämnen som kunskapssteori, utbildningsfilosofi, pedagogik, utvecklingspsykologi och litteraturvetenskap, men också av skönlitteratur. Dessa är tänkta att komma till användning, framgår det i inledningen, inte främst i seminarierummet utan snarare i samtal om litteraturundervisning lärare emellan (s. 14). Att man har valt att avstå från att kondensera fram det centrala innehållet i vart

och ett av bidragen i form av listade råd framstår som följdriktigt givet den kunskapsyn som framträder i antologin. I den fjärde essän argumenterar Anders E. Johansson för att tendensen att lyfta enskilda fakta ur sitt sammanhang och ändå likställa dem med kunskap, har bidragit till kunskapsresistensen i vårt samhälle. Istället förespråkar han ”vetenskaplig bildning och omdömesförmåga” som effektiv motkraft. Det tycks mig som om essäsamlingen vill rusta läsaren med denna motkraft.

Det ges många exempel i *Omsorg och ironi* på att essäerna språkligt speglar innehållet och stilistiskt iscensätter detta i texten. I inledningen skriver författarna om *aporierna*, det vill säga om de ”olösbara motsägelserna”, som utmärkande för undervisning och för skönlitteratur, liksom för livet självt (s. 8). Så rymmer underrubriken till den inledande essän av Jenny Jarlsdotter Wikström en sådan lösbar motsägelse, ”Risk och trygghet i det litteraturvetenskapliga och feministiska klassrummet”, och den sista och fjärde essän avslutas med ett bejakande av det omöjliga och paradoxala, och därtill undanskynt parentetiska: ”(Omöjligt, javisst!)” (s. 158). Att de sista orden har placerats inom parentes läser jag som ett, om än diskret, subversivt statement. De fyra essäerna ramas därmed in av uttryck för sådana lösbara motsägelser som utforskas av bokens författare. Att dessa odlar språkliga motsägelser och ironier och gärna kommunicerar genom utvecklingar och paradoxer gör att essäsamlingen som helhet kan betraktas som en *apori*. Det blir retoriskt effektivt med tanke på att den, enligt inledningen, förespråkar ”en aporetisk litteraturundervisning” (s. 8). Samma höga krav ställs därmed på läsarens uppmärksamhet som på lärares och studenter. Vad uppmärksamhet egentligen innebär är dock något som författarna menar måste omprövas. Det får inte begränsas till lärarens kontroll av studenterna och till åtskiljande mellan rätt och fel. Snarare syftar man med uppmärksamhet här på öppenheten inför att ”Vad som helst kan visa sig viktigt” (s. 8). Jag vill tillägga att läsaren av dessa essäer därtill behöver skarpa uppmärksamheten för att urskilja de många speglingarna mellan innehåll och form som så vackert och uttrycksfullt kommunicerar tillsammans genom boken.

Något som bidrar till att hålla texterna samman är att de ger utrymme åt den skönlitterära texten i form av specifika författarskap och verk. I Jenny Jarlsdotter Wikströms text ”En ny känslighet. Risk och trygghet i det litteraturvetenskapliga och feministiska klassrummet” tjänar *Röda rummet* som

exempel på en roman som studenter har vägrat att läsa med argumentet att den är misogyn och speglar ett förtryck som fortfarande råder i dagens samhälle (s. 19). Exemplet inleder och avslutar en essä där författaren vrider och vänder på motsättningen mellan å ena sidan den feministiska pedagogikens krav på *trygga rum* fria från förtryck, och å andra sidan röster som betonar konstens autonomi och vikten av att undervisningen bereder utrymme åt vad filosofen Jonna Bornemark kallat för "det omätbara" och Gert Biesta för "den vackra risken", en risk som tillåter den lärande att förändras och bli till som subjekt (s. 26–27, s. 35). Krav på *trigger warnings* och *trygga rum* är problematiskt då det kan leda till en avpolitisering och cementering av rådande maktstrukturer genom att förhindra samtal om ojämlikhet. Detta har lyfts av till exempel filosofen Chantal Mouffe som hör till de teoretiker som Jarlsdotter Wikström hänvisar till. I gengäld har andra, som Sara Ahmed, påpekat att en sådan "kritik av nyliberalistisk styrning och byråkrati också kan ta formen av elitism och ett förakt för 'massorna', i vårt fall studenterna" (s. 34). Snarare än ett uttryck för överdriven känslighet kan studenternas krav uppfattas som befogad respons på ännu i vår tid olösta samhällsproblem och därmed som engagemang och en känslighet i positiv mening. Det är i spänningsfältet mellan ståndpunkter som dessa som Jarlsdotter Wikström menar att "Den feministiskt inriktade litteraturvetaren" bedriver sin undervisning. Men gäller inte detta egentligen lärare inom alla discipliner, oavsett inriktning? Jo, förekommer Jarlsdotter Wikström redan på de inledande raderna i sin essä en sådan invändning: "Detta dilemma är inte nytt. Tvärtom finns det inbyggt i den dubbla lojaliteten hos alla tvärvetenskapliga forskare och lärare." (s. 21) Dock framställer hon balansen mellan trygghet och risk som särskilt svåravvägd inom just litteraturvetenskaplig undervisning. Detta då dess objekt, skönlitteraturen, är mångtydigt till sin karaktär, vilket förenar lärare och studenter i en riskfylld relation till detsamma. Men Jarlsdotter Wikström framställer också skönlitteraturens egenart som en exklusiv utväg ut ur dilemmat, med resonemang som för mina tankar till Aristoteles katarsis-begrepp. Genom att erbjuda en gestaltning av svåra erfarenheter med estetiska medel tillåter oss skönlitteraturen att konfrontera det riskfyllda utan att uppe känslan av trygghet och utan att fara illa. Det är enligt detta synsätt därmed trots allt möjligt för studenter att möta Strindberg i ett rum som förblir tryggt

utan att den positivt laddade risken går förlorad.

Det senare ledet, "ironi", i bokens titel "Omsorg och ironi", plockas i synnerhet upp av Peter Henning i bokens andra bidrag "Mångtydig pedagogik? Historiska perspektiv på ironin och dess plats i undervisningen". Här tecknas inledningsvis begreppets betydelse för "pedagogikens uppkomst som vetenskaplig disciplin" (s. 51). Denna betydelse till trots har ordet idag en negativ klang inom didaktiken som vetenskapligt fält, menar Henning. Att ironi idag framställs som oförenlig med god kommunikation i pedagogiska sammanhang skapar en "spänning" i synnerhet inom undervisning i litteraturvetenskap (s. 51). Detta då mångtydighet, sedan förra hälften av 1900-talet associerad med den skönlitterära texten, tvärtom kommit att framstå som en pedagogisk potential som tillåter olika tolkningar att brytas mot varandra i klassrummet (s. 50). I dag avråds man som lärare i litteraturvetenskap från ett slags mångtydighet – ironins – medan man samtidigt förväntas värna om ett annat – den skönlitterära textens komplexitet. Genom att beskriva de skiftande tolkningarna av ironi under olika epoker från antiken och framåt problematiserar Henning de romerska retorikernas entydiga förståelse av begreppet: "att säga en sak och mena en annan" (s. 53).

Genom själva sitt språk tar Henning, som jag tolkar det, avstånd från den samtida inställningen att man som lärare bör undvika ironi: "I samtida manualer rekommenderas det tvärtom att läraren undviker en ironisk attityd, eller praktiserar den med försiktighet" (s. 53) Ordet "manualer" klingar här ironiskt. Jag tolkar det som ett subtilt avståndstagande från synen på lärande som förutsägbart och möjligt att kontrollera. Att avstå från rak och enkel kommunikation till förmån för en mångtydig sådan rik på paradoxer har en pedagogisk funktion. Henning citerar här Friedrich Schlegels *Kritiska fragment* från 1797 där denne med ett språk genomsyrat av paradoxer beskriver den sokratiske ironin. Genom Schlegels sätt att uttrycka sig förmedlas att något ständigt kan förhålla sig tvärtom, vilket innebär att läsaren mentalt aktiveras och blir medskapande (s. 57). Det är detta mångtydiga paradoxala språk som jag också tycker mig möta i *Omsorg och ironi*, där den snabba rörelsen mellan kontraster också motsvaras av kast mellan stilnivåer så att man till exempel – apropå att den sokratiske ironin förknippas med invigdas vitterhet på bekostnad av andras dumhet – på samma textrad läser formuleringarna "den romantiska ironins

historiska möjlighetsbetingelse” och ”den oförstående korkskallen”, en stillrock som speglar hur den sokratiske ironin förutsätter maktoabalans mellan den som förstår och den som inte gör det (s. 57). I sin essä ”Mångtydig pedagogik?” beskriver Henning å ena sidan ”den mörka sokratiske ironin” och å andra sidan den romantiska ironin som en mer konstruktiv kraft. I det följande tecknar han sedan själv en tredje linje som beskriver begreppet ironi, med nedslag hos Nietzsche, Lacan och Barthes. En gemensam nämnare mellan dessa tre är att de ifrågasätter undervisning som lärares förmedling av fakta till mindre vetande studenter, och att de grumlar gränsen mellan dessa båda parter och menar att läraren i lika hög grad som studenten lär sig av undervisningen. Nietzsche kritiserade i en föreläsningsserie ”den instrumentella och byråkratiska kunskapssynen inom skolan och akademien”, liksom intellektuella som håller sig för goda för att engagera sig i undervisningsfrågor (s. 62). Det är här lätt att för ett ögonblick glömma att Nietzsches kritik riktades mot förhållanden i en annan tid och samhällselig kontext och att istället läsa dem som inlägg i vår tids utbildningsdebat.

I Maria Jönssons text, ”Jag hör att du säger. Litteraturundervisning, seminariekultur och handledning som reparativt arbete”, är det första ledet i antologins titel i fokus: ”omsorg”. Det handlar om vikten av att som seminarielärare eller handledare aktivt lyssna och bejaka studenters formulerade tankar snarare än att bedöma dessa som riktiga eller felaktiga. Ett seminarium som är ”klokt och lyhört”, snarare än ”dumt och stumt”, kännetecknas av att både lärare och studenter har en sådan attityd och av att båda parter lär av varandra (s. 90). Jönsson lutar sig mot pedagogen Peggy McIntosh som undersökt vilka miljöer som främjar respektive hämmar människors beredvillighet att uttrycka sina tankar. Ett inlyssnande snarare än kritiskt bemötande kan skapa en sådan atmosfär som inger människor självförtroende att dela med sig av och därtill utveckla tankegångar. Jönssons argumentation innebär en nyansering av synen på seminariet, så centralt inom litteraturvetenskaplig undervisning, som ett tillfälle till inskolning i kritiskt tänkande. Det goda seminariet präglas utom av en sådan kritisk dimension likaså av ”tillit och förtroende”, skriver hon. Båda hållningarna är oundgängliga men den kritiska måste föregås av lärarens omsorg om att väcka tillit, först då kan den lärande ta emot och skapa vidare utifrån kritiken. För att illustrera denna nödvändiga balans, i såväl undervisnings- som handled-

ningssituationer, påminner Jönsson om en episod i Tove Janssons *Muminvinter*. Too-ticki har här rollen som ett slags handledare under denna vinter då trollet vaknat medan den övriga familjen sover vidare i väntan på våren. I den aktuella scenen befinner sig mumintrollet ute på isen när den plötsligt går upp. Han tvingas hoppa från flak till flak för att rädda sig iland. Att det håller på att sluta illa för trollet, som dock i sista stund räddas av Too-ticki, beror enligt Too-tickis egen självkritiska reflektion på att hon har missat något väsentligt. Hon har visserligen iakttagit mumintrollet under hans stråpats, genom fönstret, men inte så att han har varit medveten om hennes blick och av att vara påhejad (s. 86). Hon har brutit i vad barnläkaren och psykoanalytikern Donald Winnicotts kallar *ordinär hängivenhet*, ett begrepp som syftar på samspelet mellan barn och vårdnadshavare och på den senares – som Jönsson kallar ”omsorgspersonen” – totala uppmärksamhet och närhet i förhållande till barnet så att det ”känner sig i kontakt med och en del av en värld” (s. 86). Här har Too-ticki således inte lyckats ersätta muminmamman som, när hon är vaken, är helt fokuserad på sin son. Samtidigt är muminmammans fullständiga närvaro, enligt Jönssons analys med stöd hos Winnicott, inte nog för att mumintrollet ska utvecklas till en självständig individ i förhållande till världen. Barnet behöver paradoxalt nog också möta en uppmärksamhet som brister, således en sådan ofullkomlig uppmärksamhet som personifieras av Too-ticki i *Muminvinter*. Först då kan barnet, med Winnicotts terminologi, acceptera *realitetsprincipen*, det vill säga att världen existerade innan barnet själv trädde in i den. Men desillusionen som detta innebär kan endast hanteras av barnet om det tidigare har fått känna tillit. Det växande barnet, den lärande studenten, den skönlitterära texten – alla behöver de mötas av ett både tillåtande och kritiskt förhållningssätt i förening (ja, den skönlitterära texten utgör här ett subjekt då den, som det sägs i antologins inledning, ”svarar tillbaka” (s. X)). Kritik som föregåtts av ett omsorgsfullt öppet förhållningssätt – präglad av omsorgsfullt lyssnande och av fokus på intentionen att uttrycka något snarare än på innehållet i det uttryckta – erbjuder då i konstruktiv mening ett motstånd, ”en friktion”, för att tala med utbildningsfilosofen Gert Biesta, och kan vara ett uttryck för omsorg (s. 103).

Jönsson menar att Tove Jansson i sitt författarskap ständigt återkommer till frågor om ”tro och misstro, tillit och tvivel” (s. 97). Hon visar överty-

gande hur likaså en av Janssons romaner, *Den ärlige bedragaren* från 1982, kan läsas som en berättelse om ett allmänmänskligt behov av att möta både tillit och kritik för att stimuleras i sitt skapande. Mot slutet av sin text riktar Jönsson själv kritik mot det egna språket; mot sina ordval och sin argumentation: ”Jag hör när jag skriver hur beskäftig jag låter. /.../. Det är inte så jag menar! vill jag ropa” (s. 106). Men snarare än att undergräva trovärdigheten i de egna formuleringarna förstärker metareflektioner som denna det förmedlade innehållet i hennes text. Liksom en kritisk hållning, vid sidan av en aktivt lyssnande sådan, är befruktande under seminariediskussioner, i förhållande till både studenter och den skönlitterära texten, måste kritiken också riktas mot det egna språket. Jönssons meta-reflektioner klingar mot denna bakgrund ironiskt, och därmed spänner också detta antologibidrag mellan antologititelns båda begrepp: ”Omsorg och ironi”.

Under den bildningsresa som antologin erbjuder har man som läsare sällskap av en figur som återkommer på omslaget och i bokens svartvita illustrationer av Siri Haake: en androgyn figur av obestämd ålder, iklädd byxor och lunsig tröja, barfota och med mörk kalufs kring det runda ansiktet, ibland ensam, i rollen som lärare, föreläsare, terapeut, chaufför, läsare, dansör, ibland i sällskap av andra – som en tofsvipa till exempel. Jag uppfattar det så att den obestämbara åldern, det androgyna draget och de skiftande rollerna hos figuren, illustrerar de rörliga och växlande positionerna hos dem som ingår i en lärandesituation, och den flytande gränsen mellan den som undervisar och den som lär. Men tofsvipan då? Utom på bokomslaget och i några av illustrationerna figurerar denna vaddare i antologins fjärde essä av Anders E. Johansson, ”Till saken”, i en passage om Gunnar Brusewitz essäsamling *Strandspeglung: naturupplevelser i tid och rum*. I denna reflekterar Brusewitz i sin tur över förändringen av åkerbruket över tid. Från sin egen barndom minns han en bonde som så värnade om tofsvipornas bon – de bygger gärna sina bon på bara åkermarken – att han märkte ut dem med sälkvistar innan han tog itu med vårbruket, en något omständlig procedur som kontrasterar mot senare tids effektivisering och framfart med traktorer över åkrar utan hänsyn till fåglar och deras bon. Som något omständlig skulle man också kunna uppfatta stilen i hela denna essäsamling, om det inte vore för att den är helt kongenial med innehållet. Johansson slår exempelvis långa lovar över Brusewitz och hans betraktelse över jordbruk och

fågelliv, liksom över Linnés notering bland annat av tekniken att på Öland bygga ”tjärmilerna” ovan jord, och Greta Thunbergs krav på att politiker ska ta råden från FN:s klimatpanel IPCC på allvar, för att här bara nämna några av de många avstickare till andra ämnen som han gör under det att han argumenterar för bildning som en väg ut ur fakta-resistensens och kunskapsrelativismens återvändsgränd. En sådan väg kan per definition inte utgöras av någon raksträcka utan måste erbjuda sidospår för att också fånga upp vad som här benämns ”brus”, i vårt samhälle präglad av rationalitet bestående av sådant som inte bedöms vara värt att veta. Därför har också ”brusreducering”, i syfte att avskilja ”sådant som inte hör till själva budskapet, som stör uppmärksamheten på det väsentliga”, kommit att bli ett etablerat begrepp (s. 128). Johansson är i sin essä ute i motsatt ärende och både argumenterar för och skriver på ett sådant sätt att han tvärtom värnar om det så kallade ”bruset”. Enligt Johansson beror vår tids faktaresistens bland annat av att vi inte nog beaktar ”icke-vetandets betydelse för vetandet” och bortser från att fokus på somligt med nödvändighet flyttar fokus från annat. Linné får personifiera en motsatt förbehållslös och öppen vetenskaplig hållning för vilken alla upptänkliga iakttagelser är potentiellt intressanta och inget negligeras som värdelöst vetande. Lovarna över Linné, Brusewitz, Thunberg med flera, fungerar därmed som en illustration av en kunskapssyn som bejakar komplexitet och oväntade forskningsrön bortom kontroll och på förhand satta lärandemål. Rubriken till denna fjärde essä kan därmed läsas inte bara som ett retoriskt grepp avsett att förekomma läsarens suckande invändning: ”Till saken”. Den kan också förstås som ett ironiskt ifrågasättande av att det alls skulle finnas någon sådan essentiell sak i singular att komma till, med mindre än att den redan är satt som norm av en kontrollerande maktordning. Tofsvipan, slutligen, tolkar jag som en metafor för det av reducering hotade boet, jag menar: brus.

Att hierarkin mellan lärare och student inte är given och att båda parter kan inta en lärande roll i förhållande till objektet, litteraturen, uppfattar jag som en bärande tanke i alla fyra essäerna. Det är ett synsätt som jag sympatiserar med. Min enda invändning mot denna så rika bok är att författarna genom att i inledningen och de enskilda bidragen tydligt vända sig till pedagoger i litteraturvetenskap möjligen snävar in målgruppen onödigt mycket. Detta då studenter torde ha lika stort utbyte som lärare av att ta del av dessa reflektioner om

kunskap och lärande och utbildningspolitik och utbildningsfilosofi, både för att komma i kontakt med och för att vidareförmedla vetenskaplig bildning. Antologin erbjuder en vindlande infallsrik, intellektuellt uppiggande, läsning som ger lust att mötas i samtal om texter, både i och utanför handlednings- och seminarierummet.

Maria Wennerström Wohrne

Magnus Persson, *Passionerad läsning. Texter om litteratur, kritik och känslor*. Carlssons Bokförlag. Stockholm 2024.

Det svenska litteraturdidaktiska fältet har ändå vidgats en del sedan litteraturvetaren Peter Degerman i början av 2010-talet ägnade en avhandling åt att kritisera dess likriktning. Enligt Degerman var det tidiga 2000-talets litteraturdidaktik strängt upptagen vid receptionsstudier av verkliga läsare i verkliga skolsituationer, medan andra, didaktiska dimensioner av litteratur ofta glömdes bort. Magnus Persson hör till den typen av litteraturdidaktiker som verkar alldeles för rastlös för att uppehålla sig en längre tid i ett klassrum – han är för nyfiken på vad som händer med skönlitteraturen när den stängas mot kvantitativa kunskapsmätningar, hälsodiskurser eller varför inte snabbmatsreklam. Den rastlösheten ser jag i grunden som något positivt, som Perssons sätt att verka för en ”bred förståelse” av litteraturdidaktiken som fält (s. 9). Som didaktiker spelar Persson på sina styrkor som litteraturvetare – liksom i den litteraturvetenskapliga avhandlingen *Kampen om högt och lågt* (2002) är det frågor om litterärt värde och värdering som han ofta uppehåller sig vid. Hos Persson finns en stark dragning till det populärkulturella, liksom en Cultural Studies-osande aversion mot det som i *Passionerad läsning* refereras till som den ”litterära bedömningsmakten” (s. 80) eller de ”traditionella smakdomarna” (s. 92). När Persson är som bäst lyckas han kombinera teoretisk skärpa med pojkkattig nyfikenhet inför de tecken som möter oss i vår vardag, som en sorts busig Barthes för svensk litteraturdidaktik.

Intresset för litterärt värde och värdering har inneburit att Persson i hög grad ägnat tidigare böcker åt skönlitteraturens legitimering i ett utbildningssammanhang. I *Varför läsa litteratur?* (2007) och *Den goda boken* (2012) är det frågor om *varför* och *vad* man ska läsa som fokuseras (lit-

teraturvetare, som ju allmänt sett blir förlägna av metodfrågor, uttalar sig gärna mer svävande om *hur*). Med *Den goda boken* lanserade Persson begreppet ”myten om den goda litteraturen” – den tongivande diskurs som säger att litteraturläsning gör oss till bättre människor – vilket har kommit att bli något av en litteraturdidaktisk standardreferens. Det är ett *catchy* och användbart begrepp, samtidigt som jag alltid har haft känslan av att det medförde att Persson kom att uppfattas som mer kritisk inför litteraturens möjligheter än vad han egentligen är bekväm med. Är det en alltför vågad, biografisk tolkning att föreställa sig att *Passionerad läsning* är driven av en kompensatorisk vilja att skriva en bok som ligger mer i linje med Perssons affirmativa självbild?

Jag får fråga honom nästa gång vi ses (den svenska litteraturdidaktiken är ett mycket litet fält). I alla händelser kan denna passionerade vändning fungera som en ingång till att besvara didaktikens varför-fråga: I en tid av larmrapporter om läskriser, kunskapskollaps och fallande PISA-resultat – varför läses det ändå, trots allt? Varför håller somliga människor fortfarande på? Med *Passionerad läsning* vill Persson ta passionen, engagemanget, ja, kärleken till litteraturen som utgångspunkt för att ”genomföra ett perspektivskifte och fokusera den passionerade läsning som trots allt fortfarande bedrivs” (s. 8).

Boken är uppbyggd genom ett antal fallstudier, redovisade genom nio kapitel, som i hög grad är ämnade att ifrågasätta ”tre inom litteraturstudierna och litteraturundervisningen segglivade dikotomier: mellan kritisk och naiv/vardaglig läsning, mellan individuell och social/kollektiv läsning, och mellan läsning inom respektive utanför utbildningssystemet” (s. 8). Den passionerade läsningen fungerar således för Persson inte som en enkelt tillämpbar metod, utan som en tankefigur som sätter olika dikotomier på spel, och som insisterar på dialektiska pendelrörelser mellan kritik och inlevelse, distans och närhet, koncentration och distraktion.

Boken har samma upplägg som *Den goda boken*, på så vis att den till större delen består av (milt reviderade) texter som har varit publicerade i andra sammanhang. Därigenom dras den också med samma problem som *Den goda boken* gör, nämligen att innehållet bitvis framstår som en aning repetitivt och daterat. Vissa av studierna är över tio år gamla, vilket märks. Diskussionen om så kallad ”postkritik” brände helt klart starkare när Persson