



ATT LÄSA LOLITA PÅ LÄRARUTBILDNINGEN

av Magnus Persson

Det är torsdag förmiddag och svenskläro- studenterna börjar dropa in i lektionssalen. De går sin sjätte termin och skall bli lärare i förskolan eller i grundskolans tidigare år. De är 28 till antalet, 26 kvinnor och 2 män. Delkursen heter »Kultur, identitet, samhälle« och har som övergripande syfte att introducera och tillämpa kulturanalytiska perspektiv på ett brett spektrum av texter. Särskilt fokus läggs vid representationer av genus, etnicitet, klass och generation. På schemat denna torsdag står en diskussion av Vladimir Nabokovs roman *Lolita* (1955).¹ Det småpratas vid borden och läraren, som är jag, plockar bland sina papper med lektionsförberedelser. Fast alla inte har kommit till ro kan en av studenterna, Assia, inte hålla sig längre och utbrister »Varför skall vi läsa den här?« Jag anar att hon tycker den är hemsk och ber henne förklara närmare. Hon svarar:

Assia: Det är beskrivningen, beskrivningen av en tolvåring. Självt har jag en tolvåring hemma och det blev svårt för mig att läsa vidare. Det tog för mig evigheter att läsa färdigt den här boken [småler den demonstrativt i bordet].

MP: Du låter arg.

Assia: Ja jag är arg faktiskt. Jag var jättearg när jag hade börjat läsa den här boken.

MP: Men är det på grund av handlingen?

Assia: Ja. I språket den är väldigt bra, men det han beskriver ...

MP: Alltså, du blev onekligen väldigt starkt berörd av den. Alltså, detta är ju något som många läsare har reagerat på. Den handlar ju trots allt om en pedofil.

Assia: Det som är intressant är att han hela tiden uppmuntrar läsaren att läsa vidare [...] Han vet, han är medveten om att man inte orkar läsa boken annars [...]

MP: Men tycker du han lyckas med det?

Assia: Ja.

Assias redogörelse för de starka känslor som romanen väckte blev startskottet för en intensiv diskussion vars innehåll sträckte sig långt utanför ett litteratursamtal i snäv mening. Studenterna hade uppenbarligen blivit berörda och provocerade av romanen. En av de frågor jag bett dem fundera över inför lektionen, i en kort skriftlig reflexion, var vilka argument för och/eller emot att läsa Nabokovs roman inom ramen för svenskläro- utbildningen de ville lyfta fram. Utifrån deras texter och deras inlägg på lektionen kan man se ett brett spektrum av olika åsikter och argument. Samtalet om *Lolita* blev verkligen ett samtal om denna roman, men också ett samtal om vilken litteratur som platsar på en svenskläro- utbildning och varför.

Frågan om det litterära urvalet kommer i denna artikel att behandlas från ett något ovanligt perspektiv. Jag vill hävda att det alldeles för sällan blir en fråga om risktagande. Vad händer när man som lärare medvetet väljer litteratur som man kan misstänka kommer att uppröra och provocera sina studenter? Vilka didaktiska – och etiska – möjligheter och svårigheter aktualiseras? Vilken litteratur som kan ha provocerande effekter är naturligtvis svårt att förutsäga. Men litterära texter som kraftigt utmanar ved-

ertagna moraluppfattningar, som kan framstå som djupt »politiskt inkorrekt«, som närmar sig ämnen omgärdade av tabun (exempelvis sexualitet), och som svårligen låter sig reduceras till någon entydig sensmoral, är enligt min erfarenhet goda kandidater.

Det är viktigt att komma ihåg att litteraturläsningen på svenskläraryrket ofta, liksom läraryrket i sin helhet, befinner sig i en bristfällig situation. Litteraturvetare tycker att utrymmet för »ren« litteraturvetenskap reducerats kraftigt och att de didaktiska inslagen hotar att ta över. Till bilden kan läggas flera undersökningar som visar att man inte längre kan utgå ifrån att blivande svensklärare har ett brinnande intresse för litteratur.² I två aktuella svenska forskningsprojekt påtalas de blivande svensklärarnas skrallade litteraturteoretiska kunskaper och deras bristande förmåga att anlägga estetiska, analytiska och reflekterande perspektiv på det lästa.³ Jag vill med denna artikel inte ifrågasätta dessa resultat, men däremot öppna för en problematisering och nyansering av talet om svensklärarstudenters bristande litterära kompetens.

Följande reflexioner utgår från ett empiriskt material som omfattar en enda lektion.⁴ Det jag kommer att redovisa och diskutera här är alltså bara ett tänkbart scenario – men det pekar i en bestämd riktning: Om textvalet är funktionaliserat och integrerat i ett sammanhållet tema, och texten därtill är av en utmanande och provocerande natur, öppnas möjligheter för ett fruktbart överskridande av gränserna mellan det som Örjan Torell kallar literary transfer-kompetens och performanskompetens, det vill säga mellan erfarenhets- och yrkesorienterade läsarter å ena sidan och estetiskt orienterade å den andra.⁵ Det handlar alltså inte, menar jag, om att hitta den »rätta« balansen mellan dem, utan om att dessa kategorier ibland kan vara så ouppslösligt förbundna med varandra att de i praktiken blir svåra att särskilja. Och att det kan vara en bra sak.

Tre analytiska teman kommer att stå i centrum i denna artikel. Det första handlar om hur textens provocerande innehåll framtvingar en

diskussion om litterär form, eller litteraritet om man så vill. Förhållandet mellan det hemska innehållet och den avancerade litterära formen utkristalliserade sig snabbt som ett huvudspår under lektionen om *Lolita*, utan att studenterna hade blivit explicit förberedda på detta av läraren. Detta spår finns antytt redan i det allra första inlägget på lektionen, av Assia, när hon säger att i »språket den är väldigt bra, men det han beskriver...«. Det andra analytiska temat handlar om den provocerande litterära textens möjligheter och svårigheter i svenskläraryrket. Hur kan man som litteraturdidaktiker och lärarutbildare förhålla sig till den »prakticistiska« och instrumentella hållning som många studenter ger uttryck för? Det tredje temat kretsar kring frågan om litteraturvalet måste vara i samklang med skolans och samhällets »värdegrund«, det vill säga måste den vara god (i både estetisk och etisk bemärkelse)?

Textens litteraritet: Den förföriska formen och det fruktansvärda innehållet

I Assias inledande kommentar sker en omärklig övergång från erfarenhetsanknytning (literary transfer-kompetens) till estetisk uppmärksamhet (performanskompetens). Bokens huvudperson, pedofilen Humbert Humbert, övertalar, som Assia noterar, med jämna mellanrum den förmodat motvillige eller upprörde läsaren att läsa vidare. Flera andra studenter hakar på denna tråd. Lovisa säger:

Lovisa: Det är ju det han vill och det är det som gör den så genialisk, att han liksom med språket kan få dig att inte sluta läsa [...]

MP: Du försvarar romanen?

Lovisa: Jag tycker den är jättebra. För mig så är den faktiskt väldigt mycket bara språk. Alltså det

är det som gör att han lyckas manipulera med språket som han gör. Han är oerhört skicklig.

MP: Men varför tror du han gör det?

Lovisa: Det är väl en författarens största utmaning kanske, att kunna manipulera med språket. För det är liksom hela tiden innehåll – språk i kontrast mot varandra. Ofta är det ju så att man försöker få ihop dom två, men här försöker han liksom segregera dom.

[...]

MP: Men du ser inga problem eller risker med att man blir så förförd av det språkliga att man så att säga sväljer innehållet?

Lovisa: Jo, alltså det är klart. Men sen är det klart att man tycker den är vidrig. Jag tycker samtidigt det är oerhört fascinerande, det är intressant att kunna se inifrån en psykopats, eller vad man nu ska säga att han är, ögon. Och det kanske är någonting som vi måste veta.

Att man som läsare snärjs av berättarens förföriska språk trots det motbjudande innehållet är en vanlig studentreaktion:

The most problematic aspect of *Lolita* for many students – especially women students – was their enthralment with Humbert's language and literariness and their identification through much of the novel with his point of view. Many students thought the novel's subject matter – pedophilia – was shocking but were surprised that they were not shocked by Humbert's confessions; some found their own lack of shock rather shocking.⁶

Lovisas entusiastiska utläggning pekar inledningsvis mot en utpräglad estetisk läsart. Romanen är för henne »väldigt mycket bara språk«, ett starkt påstående som kan leda tankarna till en rad olika textnära och formalistiska inriktningar inom litteraturteorin. Hon uppmärksammar också den konsekventa spänningen, eller »segregeringen« som hon uttrycker det, mellan form och innehåll och lyfter fram detta som ett av textens särdrag. Det är en avancerad iakttagelse, med direkt bäring på textens litteraritet. Efter min följdfråga kan man emellertid ana en viss reträtt från den tidigare positionen och läsarten. Inifrånperspektivet på en psykopat är inte bara intressant utan något som »vi måste veta«, där »vi« skulle kunna tolkas som människor i allmänhet, men också

snävare som vi blivande pedagoger. I vilket fall sker en rörelse eller öppning mot literary transfer och kopplingar till värden som inte är strikt inomlitterära. I produktiva litteratursamtal är sådana pendlingar ofta regel snarare än undantag. Det avgörande är givetvis vilken karaktär dessa pendlingar har. Målet bör vara att de olika kompetenserna understödjer, fördjupar och problematiserar varandra – vilket jag menar att de gör i de exempel som hittills anförts.

Lovisa gör lite senare en annan iakttagelse som kommer att engagera flera av studenterna, nämligen att Humbert Humbert hela tiden försvarar sig och sitt beteende: »Han får det att framstå som naturaliserat.« Jag följer upp med att säga att han försvarar sig på flera olika sätt, till exempel genom att spela på sin bildning och hänvisa till kulturer och framstående författare som intagit en syn på pedofili som ligger närmare hans egen. Markus tar fatt i en annan tråd: »Samtidigt som han försvarar sig har han en förståelse för att läsaren, den som betraktar historien, kanske tycker att det är ett vidrigt beteende.« Uppbackad av ett par andra studenter fortsätter han: »Han har en självdistans och möjlighet att se utifrån övriga omgivningen och deras tankar [...] Han påvisar att han skulle ha något slags empati någonstans [...] Men det känns inte som en känslomässig förankrad empati.« Markus inlägg ligger nära texten och pekar ut två olika typer av självdistansering hos Humbert Humbert – i förhållande till läsaren utanför fiktionen och i förhållande till andra karaktärer i fiktionen.

Berättarens trovärdighet, en återkommande fråga i kommentarerna till romanen genom åren, ifrågasätts också av studenterna. Olle pekar på att man inte kan veta om Humbert talar sanning när han till exempel beskriver Lolitas mamma och hennes mindre smickrande egenskaper. »Han vill visa upp sig själv i bättre dager genom att demonisera omgivningen«, säger han. Zena hakar på och menar att Humbert är extremt intelligent och till exempel finner stort nöje i att dupera de psykologer han tvingas

möta. »Men han har absolut inga känslor. Jag tror inte ens han är förälskad i Lolita utan det är bara just det att hon är tolv«, fortsätter hon. Jag frågar hur äkta Humberts omvändelse på slutet är – och olika ståndpunkter, med hänvisningar till texten, förs fram: från att ångern verkligen är äkta, till att det bara är ännu en kalkylerad rökriddå.

Efter pausen tar diskussionen en annan vändning. I efterhand utkristalliserar sig ett tydligt block som ägnas åt frågor om vad som är ett relevant textval och innehåll i svensklärarutbildningen. Den diskussionen återkommer jag till i nästa avsnitt. Jag skall först göra några korta nedslag i lektionens andra hälft efter pausen. Då stod frågor om romanens representationer av genus, klass, etnicitet och generation i centrum.

Första inlägget om genusrepresentationer levereras av Vilma och leder till högljudda skratt: »Alla män är äckel«. Hon förtydligar snabbt att utsagan handlar om män i romanen *Lolita*. Sanna menar sig ha sett ett mönster och ger också ett konkret exempel från romanen; att kvinnor beskrivs genom sitt utseende och män genom sitt yrke. Detta leder till en mer allmän diskussion av könsstereotyper där män bland annat förknippas med handling och förnuft och kvinnor med passivitet och känslor. Fler exempel från romanen går igenom och efter en stund säger Lovisa: »Jag undrar om han kanske gör det här medvetet.« Det är ett av flera exempel under lektionen på hur det är studenterna som tar initiativet till att nyansera och komplicera bilden av romanen. Jag hakar på med ett citat som jag kallar »en guldgruva för kulturanalys«, där »representationer av klass, genus och etnicitet smälter samman«:

Jag upptäckte att hon intellektuellt sett var en avskyvärt konventionell liten flicka. Smäktande het jazz, folkmusik, sliskig glass med varm chokladsås, musikaler, filmtidningar och så vidare – detta stod uppenbarligen överst på hennes lista över saker att tycka om. [...] Med en sorts himmelsk tillit trodde hon på varenda

annons och vartenda råd som förekom i *Movie Love* eller *Screen Land* [...] Om skylten till ett kafé tillkännagav »Iskalla drycker« drogs hon automatiskt dit, trots att alla drycker överallt var iskalla. Det var till henne som annonserna vände sig: den ideala konsumenten, subjekt och objekt för varenda vilseledande affisch. (s. 198 f)

På frågan vad som brukar få bära upp eller inkarnera den dåliga smaken dröjer det inte länge förrän en student svarar »Kvinnor«. Diskussionen som följer kretsar bland annat kring *Lolita*, och i förlängningen kvinnan, som symbol för amerikansk masskultur och dålig smak – i kontrast mot den europeiska högkultur Humbert representerar. Jag försöker sätta in dessa tankefigurer i en lite större kontext och lyfter fram några återkommande drag i diskursen om masskulturens »kvinnlighet«: det känslomässiga och oförnuftiga, det impulsstyrda, det ytliga. Sedan kastar jag, inspirerad av Lovisa, ut följande problemställning: »Frågan är återigen: Gör Nabokov detta medvetet, alltså han överdriver?« En av studenterna, Irina, är bestämd på den punkten och kopplar direkt till det citerade stycket ovan:

Det ger ju inte honom bara bonus liksom, att han är välutbildad. Egentligen är han ju rätt patetisk, att han tycker att hon är så obegåvad. Men egentligen är det ju han som är löjlig genom sin dragning till en liten flicka, ett barn [...] Jag tror verkligen att Nabokov tänkt igenom allt han skrev i sin roman och man får också en avsmak för honom [Humbert] att här står han och raljerar över en flicka [...] Han försöker bekräfta sig på hennes bekostnad och det är ju inte till hans fördel, så just det stycket ...

Jag hade tidigare använt *Lolita* i en kurs för forskarstuderande. Varken då eller nu hade jag bekantat mig med den väldiga forskningen om Nabokov. När jag senare började botanisera lite grand upptäckte jag flera spår i forskningen som också berörts insiktfullt av mina lärarstudenter, fast den teoretiska vokabulären många gånger saknades. Några av dessa spår var övertalningskonsten i romanen, förhål-

landet mellan form och innehåll, genusrepresentationer, förhållandet till den amerikanska masskulturen.⁷

Om jag skall försöka sammanfatta de delar av lektionen jag berört så här långt ger de knappast några belägg för en anmärkningsvärt underutvecklad litterär kompetens hos lärarstudenterna. I Torells, Kårelands och Thorsons projekt påtalas som sagt ofta studenternas bristande performanskompetens. Som en viktig del av denna kompetens anförs förmågan att använda litteraturvetenskapliga begrepp. De svenska nyblivna lärarstudenterna i Torells studie utmärker sig till exempel genom att inte ens kunna uppvisa en rudimentär sådan begreppsapparat.⁸ Men är verkligen ett explicit och flitigt bruk av facktermer ett nödvändigt villkor för den estetiska erfarenheten? Rosenblatt är tydlig på denna punkt när hon skriver att »en sådan känslighet för författarens teknik utvecklas eller manifesteras inte nödvändigtvis bäst genom en etikettering av litterära tekniker eller en analys av litterära former».⁹

Lika lite som Rosenblatt vill jag emellertid förminska den med teoretiska begrepp förankrade textanalysens värde. Frågan handlar snarare om när, hur och varför den tas i bruk. Det lektionsförlopp jag här beskrivit utvecklade sig på flera sätt annorlunda än jag planerat. I kursens mål ingick just att kunna applicera både litteraturvetenskapliga och kulturanalytiska begrepp på texter av olika slag. Det var även planen för denna lektion. Särskilt en student uttryckte också en frustration när dessa inte dök upp. Visst dök en del begrepp upp efter hand, som opålitlig berättare och distinktionen mellan berättare och författare, men på det stora hela närmade sig studenterna texten på ett mer personligt och inlevelsefullt sätt – utan att den litterära texten själv hamnade ur sikte. Litteratursamtalet präglades av såväl starka känslor som av reflexion och intensiva åsiktsbrytningar.

Provokation och practicism

En litterär text kan utmana och provocera på många olika sätt, genom sitt innehåll såväl som genom sin form. I en undervisningssituation tillkommer andra möjligheter – och svårigheter, inte minst i en lärarutbildningskontext. I en av studenternas skriftliga reflexioner inför lektionen återfinns följande svar på min fråga »Vilka argument för och/eller emot att läsa Nabokovs roman *Lolita* inom ramen för svensk lärarutbildningen skulle du vilja lyfta fram?»

Efter att ha läst boken *Lolita* ser jag tyvärr inte meningsfullheten med att ha den som kurslitteratur på en lärarutbildning som riktar sig mot förskola och grundskolans tidiga år. När jag först började läsa boken och det i inledningen stod att »Lolita borde få oss alla – föräldrar, socialarbetare, pedagoger – att med en större vaksamhet och framsynthet ägna oss åt uppgiften att fostra en bättre generation i en tryggare värld« kändes boken innehållsmässigt relevant för kursen. Den handlar trots allt om barn och pedofili som tack och lov är något ovanligt men trots allt är något som pedagoger/lärare måste vara vaksamma för. Tyvärr fick jag enbart en obehaglig och äcklande känsla av att ta del av en (fiktiv) pedofils tankar, känslor, besatthet och vanföreställningar av ett barn. Positivt är kanske att den frustrationen som boken skapade, över att detta är något som ett barn kan utsättas för, gör att min uppmärksamhet ökar ute i verksamheten. Jag uppfattade dock inte att boken besvarade några frågor om hur pedagoger/lärare skall kunna skydda ett barn från en sådan manipulativ människa. Jag inser att boken är bra skriven och att författaren är skicklig i sitt sätt att föra historien framåt. Han lyckas så väl att jag i början nästan trodde att det var en självbiografi. Därför tycker jag att boken trots allt kan finnas med i kurslitteratur för studenter på högskolan som studerar litteraturvetenskap.

Denna students svar erbjuder en provkarta på den provocerande textens svårigheter i svensk lärarutbildningen. Det överordnade kriteriet för litteraturvalet tycks vara direkt yrkesrelevans. Romanen provocerar för att den inte infriar

detta kriterium. Hindren för att yrkesrelevansen skall uppnås är för denna student flera. Romanens målgrupp har fel ålder – *Lolita* är en roman för vuxna. Det innebär att studentens blivande elever i förskolan och grundskolan aldrig kommer att komma i kontakt med denna roman, och därmed framstår valet av denna text som föga meningsfullt. Ett närbesläktat hinder är att texten inte ger några svar på frågan om hur man som pedagog kan skydda barn från pedofiler. Studenten har uppenbarligen tillämpat det Rosenblatt kallar en efferent läsart, det vill säga sökt efter tydliga budskap eller fakta med direkt användbarhet utanför den konkreta litterära texten.¹⁰ Här finns också klara drag av det Thorson kallar en moralpedagogisk läsart.¹¹ Det är intressant att studenten hänvisar till och citerar romanens förord av en viss »John Ray Jr., Fil. dr.« Förordet förbereder onekligen för just en sådan läsart studenten efterlyser. Problemet är bara att förordet är en del av samma tvetydiga fiktionsvärld som sedan skulle komma att fokuseras under första halvan av lektionen. Texten ger motstridiga läsanvisningar, något som blir särskilt uppenbart i Nabokovs medföljande essä: »Det finns ömma själar som skulle betrakta *Lolita* som meningslös därför att boken inte lär dem något. Jag är varken läsare eller författare av didaktisk skönlitteratur, och trots John Rays påståenden släpar *Lolita* inte på någon sensmoral.«¹² Att romanen inte är någon riktig självbiografi eller faktatext inser studenten, men den efferenta läsarten skymmer den estetiska, vilket utgör ett hinder som samspelar med och förstärks av ett annat, nämligen att romanen är *moraliskt upprörande*. Den framkallar »enbart en obehaglig och äcklande känsla«.

När lektionen började igen efter pausen tog en student, Lotta, direkt upp frågan om romanens relevans för svensklärarytbildningen, med ett argument som känns igen från den skriftliga reflexionen ovan: det här är inte en bok som våra blivande elever kommer att möta. Lovisa går i polemik och lyfter fram flera argument för att försvara romanens plats i utbildningen: textens

estetiska kvalitet; att den ingår i kanon; att det behövs mer litteraturhistoria i utbildningen; att den lämpar sig för kulturanalys; att den tvingar oss att fundera över varför den väcker så starka känslor. Annika bryter vid ett tillfälle in och protesterar mot det litteraturhistoriska argumentet: »Det är för att vi inte behöver det. Det behövs inte med samma djup.« Jag för in distinktionen mellan bildning och utbildning i diskussionen och försöker prata mig varm för att man också på en professionsutbildning behöver både och. Flera studenter håller med, men jag får också mothugg. Sandra går rakt på sak: »Bildning, det är ju jätteviktigt. Personligen känner jag såhär att jag vill inte ha det i min utbildning.« Sandra förtydligar att det handlar om vad som skall prioriteras när det är så oerhört mycket som skall hinnas med i utbildningen. Frågan om stoffträngsel är ständigt närvarande för studenter och lärarutbildare – och tenderar att, som här, aktualiseras så fort något inte omedelbart kan förstås i termer av direkt yrkesrelevans.

En given bakgrund för studenternas diskussion är det faktum att svensklärarytbildningen kan beskrivas som skiktad i en »högre« och en »lägre« del, precis som svenskämnet i skolan.¹³ Studenterna är mycket väl medvetna om denna hierarkisering. Det handlar om olika status, menar en student. Kanon och litteraturhistorisk bildning anses inte lika relevant för lärarstudenter med inriktning mot förskola och grundskolans tidigare år. *Lolita* skulle möjligen kunna läsas på gymnasiet, och skulle då platsa på gymnasielärarytbildningen, men inte hos oss – det är ett sätt att sammanfatta konsekvenserna av denna traditionstyngda praktik för litteraturvalet.

Ur ett traditionellt litteraturvetenskapligt perspektiv skulle hela vår långa diskussion om textvalets relevans förmodligen betraktas som ett misslyckande för litteratursamtalet. Vi hade rört oss för långt bort från den litterära texten. Den ständiga privilegiering av tolkning av texters mening som är disciplinens, inklusive stora delar av receptionsteorins, doxa utsätts för

en irriterande störning.¹⁴ Jag menar att denna typ av literary transfer inte bara är något som vi till nöds kanske måste acceptera som lärarutbildare, utan vid strategiska tillfällen aktivt uppmuntra. Det litteraturvetenskapliga klassrummet är förmodligen mera »förskonat« från studentfrågor om textvalets nytta och relevans. Men jag tror att litteraturvetenskapen också skulle må bra av ökad självreflexion, inte bara kring textvalet utan om ämnets *didaktiska* dimensioner – där studentperspektivet givetvis måste vara framträdande. För alltför många förknippas begreppet didaktik slentrianmässigt enbart med skolan och inte med den högre utbildningen.

Litteraturvalet och »värdegrunden«

Lolita provocerade alltså genom att utmana studenternas föreställningar om vad som utgör ett relevant litteraturval inom en svensk lärarutbildning. Men tätt sammanvävt med denna provokation är, som vi redan sett flera exempel på, valet av en roman som kan uppfattas som moraliskt tveksam och som kan framkalla mycket starka känslor. Som kommentar till Assias inledande utläggning säger en student att vi som lärare måste kunna förhålla oss till texter vi inte tycker om. Jag kastar ut frågan om en bok måste vara moraliskt god. Efter denna oplanerade introduktion, och min fråga, följde sedan hela den långa diskussion om förhållandet mellan textens form och innehåll som jag försökt ge en bild av. Den litterära textens provocerande natur satte igång ett livligt samtal som i påfallande hög grad kretsade kring litteraritet. Katalysatorn för detta var moralisk upprördhet.

I flertalet av de skriftliga reflexioner som studenterna skrev inför lektionen försvaras faktiskt romanens plats i kursen.¹⁵ I en av reflexionerna uttrycks emellertid en ambivalens som är återkommande:

Diskussionen kring boken och dess innehåll dyker upp i flertalet sammanhang där litteratur har diskuterats. Boken har berört alla jag diskuterat med och de flesta har läst den med »avsmak« för huvudkaraktären och hans »perverse läggning« och beteende. [...] Just den förbjudna sexualiteten får mig att tveka om huruvida boken hör hemma inom ramen för svensk lärarutbildningen. Vad skulle själva syftet vara att använda sig av den har jag frågat mig flera gånger under min läsning. Jag har känt mig både provocerad och irriterad över att ha den på litteraturlistan. Svaret på frågan om den hör hemma på svensk lärarutbildningen måste trots detta bli ja. Ingen bok under utbildningen har hittills lett till så mycket litterära diskussioner som *Lolita* gjort.

Under lektionen ventileras både etiska möjligheter och svårigheter. Till svårigheterna att använda romanen i skolan (gymnasiet) hör, menar Irina, inte så mycket hur eleverna skulle kunna hantera den utan hur en så pass provocerande text skulle kunna motiveras för elevernas föräldrar.¹⁶ På högskolan ser hon inte de problemen på samma sätt. Diskussionen fortsätter:

MP: En annan aspekt av detta är ju att om man väljer texter eller filmer som har ett starkt innehåll som kan göra folk ledsna, arga eller upprörda, då måste man ju som lärare eller som pedagog ha något slags beredskap för det, eller hur?

Irina: Jag tycker definitivt man skall lyfta upp det som är obekvämt och skrämmande, för det är någonting som finns i vår vardag [...] Man skall hjälpa dem [eleverna] in i livet och visa dem att det här är saker som finns i livet. Samtidigt, den här boken, om man tänker efter, är ju bra på det viset att det blir [...] som att man går igenom en mörk resa i sitt inre ... Man märker att vissa gånger man kanske sympatiserar med ... Det är som att beröra sitt mörka jag när man läser sådana böcker. Och det är skrämmande men samtidigt är det bra.

Irina menar att skolan inte skall blunda för det hemska. Hon argumenterar också för att en konfrontation med en provocerande och upprörande text kan generera ett slags katharsiseffekt. Utsagan »Man märker att vissa gånger man kanske sympatiserar med...« anknuter till den grundläggande reaktion som många studenter – och andra läsare – erfarit och som tidigare

diskuterats: att man ser, tvingas se, saker från berättarens/förövarens synvinkel och att man till och med kan känna sympati för honom.

Men frågan kvarstår: Måste litteraturvalet överensstämma med det som i skolans läroplan och svenskämnets kursplaner oproblematiserat benämns samhällets »värdegrund«?¹⁷ Måste litteraturen vara god? Oavsett om svaret blir ja eller nej på dessa frågor infinner sig etiska och ideologiska problematiker som borde hanteras och diskuteras öppet.

En grundtanke bakom litteraturundervisningen, såväl historiskt som idag, är att elever genom att läsa den goda litteraturen själva blir goda människor. Denna starka myt har kunnat fyllas med olika bestämningar av godhet genom historien, från fosterlandskärlek till mångkulturell tolerans. Målet är att omforma och förädla människor i önskvärda riktningar. Vilka dessa riktningar är kan alltså variera, men mekanismerna är desamma.¹⁸ I grundskolans kursplan för svenska artikuleras myten om den goda litteraturen bland annat på följande sätt:

Skönlitteratur, film och teater ger möjligheter till empati och förståelse för andra och för det som är annorlunda och för omprövning av värderingar och attityder. Därigenom kan motbilder formas till exempelvis rasism, extremism, stereotypa könsroller och odemokratiska förhållanden.¹⁹

Genom att läsa litteratur kan man kort och gott bli en demokratisk människa. Men frågan är vilken litteratur som skall tas i bruk för detta projekt. Det ligger nära till hands att tolka kursplanens utsaga som att litteraturvalet skall präglas av explicit anti-rasism, anti-sexism osv. Intressant att notera är hur formuleringarna förutsätter att de värderingar som skall bekämpas är lokaliserade *utanför* litteraturen. Litteraturen själv är god. Det är uppenbart att *Lolita* inte skulle kvalificera sig utifrån detta kriterium, därtill är den för komplex, tvetydig och oroande.

Det finns naturligtvis långt mer raffinerade argument än kursplanens för att använda litte-

raturen i demokratiska syften. Azar Nafisi ger ett sådant i sin bok *Att läsa Lolita i Teheran*:

I de här böckerna jämförs fantasi med empati; vi kan inte uppleva allt som andra har gått igenom, men vi kan förstå till och med de mest monstruösa romangestalter. En bra roman är en roman som visar hur komplicerade de enskilda individerna är och ger utrymme för att låta alla dessa gestalter säga sitt; därigenom kan romanen kallas demokratisk – inte för att den förespråkar demokrati utan därför att den i sig är demokratisk.²⁰

Nafisis poängtering av fantasi och empati påminner om Irinas utläggning om värdet av inlevelse i det mörka som citerades ovan. I båda fallen försvaras *Lolita* på ett sätt som går utanför myten om den goda litteraturen. Samtidigt kan man hävda att även Nafisi och Irina kodar romanen som god (dess demokratiska respektive empatiska potential). Frågan är om det helt går att ta sig ur myten. Många författare och teoretiker som försökt närma sig ondskan, från de Sade till Bataille, har så småningom hamnat i kanon. Även den mest chockerande och upp-rörande text kan transformeras till något gott. Anders Johansson sammanfattar vad som händer med läsaren efter mötet med en sådan text: »[V]i hittar tillbaka till vår subjektivitet och går berikade ur erfarenheten. Litteraturläsandets automatiska godhet bekräftas ännu en gång.«²¹

Oavsett hur man ställer sig till denna diagnos utgör myten om den goda litteraturen ett mycket stort hinder för en litteraturpedagogik som är beredd att ta risker och sätta sig själv på spel. Då måste också en annan av mytens starka tankefigurer utmanas. Den handlar om den universella människan, idén att alla människor i alla tider i grund och botten är lika och bärare av en essentiell mänsklighet – en föreställning som till exempel står stark i kursplanen för A-kursen i svenska på gymnasiet.²² Som Kathleen McCormick uttrycker det: »Believing that literary texts possess timeless truths is certainly a dominant part of most students' literary repertoires; it is the product of a dominant assumption of their literary educations.«²³ Att

denaturalisera denna föreställning är helt avgörande, och kanske kan arbetet med just provocerande litterära texter här vara särskilt givande.

Rita Felski har poängterat att chock både är en grundläggande och svårförutsägbar estetisk erfarenhet. Olika texter provocerar olika läsare på olika sätt, och det finns alltid en risk att provokationen misslyckas. Läsaren kan till exempel gäspa igenkännande eftersom den tänkta provokationen uppfattas som gammal skåpmat, eller så kan motsatsen inträffa – provokationen träffar så hårt att läsarens relation till texten blockeras av ilska och upprördhet:

Shock thus teeters precariously between the threat of two forms of failure, caught between the potential humiliation of audience indifference and the permanent risk of outright and outraged refusal. An aesthetic that assaults our psyches and assails our vulnerabilities turns out to be all too vulnerable to the vagaries of audience response.²⁴

Men att det kan vara svårt att med säkerhet identifiera såväl vilka texter som kan uppfattas som provokativa som deras tänkbara effekter är givetvis inte ett argument mot att försöka använda sig av dem i litteraturundervisningen.

Vad som inte duger är att som myten om den goda litteraturen kräva att textvalet skall vara i enkel samklang med skolans och samhällets »värdegrund«. Vad som inte heller duger är att som pedagog kringgå det potentiellt chockerande på det sätt som Elaine Showalter beskriver som en vanlig strategi: »Because we have become accustomed to treating the material as fictional or textual, teachers can overlook the sensitivity of content.«²⁵ Denna strategi innebär inte bara att det provocerande innehållet undviks, utan att kopplingar till utomlitterära faktorer och till läsarens erfarenheter aktivt förhindras. Vid ett tillfälle under lektionen om *Lolita* utbröt till exempel en diskussion om vilka slags människor som kan vara pedofiler. Det påpekades att pedofiler återfinns i alla samhällsklasser, att poliser kan vara pedofiler osv.

Trots att texten vid detta tillfälle fullständigt hade lämnats bakom menar jag att det hade varit fel att direkt strypa diskussionen. Lika fel hade det varit att sedan inte få diskussionen att återgå till texten.

Litteraturen, den litteratur som angår och berör, behandlar ofta svåra problem och känsliga ämnen. Gunilla Molloy beskriver i sin avhandling hur en av lärarna, Cissi, väjer för att ta upp kontroversiella ämnen i högstadiets litteratur-undervisning:

Eftersom frågor om självmord, ätstörningar och sexualitet är »svåra att hantera« för Cissi, så försöker hon hålla dem utanför klassrummet. Men dessa frågor är svåra frågor *i sig själva*. Det finns inga givna svar på dem. Att »leva eller inte leva« räknas som en av de klassiska existentiella frågorna, inte bara i världslitteraturen utan också inom modern ungdomslitteratur och kanske framför allt i livet utanför bokpärmarna.²⁶

Att välja bort chockerande och provocerande texter är att välja bort ett av de centrala läsarens intressena.²⁷ Det är att bortse från en av anledningarna till att vi läser litteratur.

Förmågan att skifta perspektiv lyfts inom den litteraturdidaktiska forskningen tämligen genomgående fram som en av de färdigheter som litteraturläsning främjar. Genom att konfronteras med annorlunda verklighetsbilder, värderingar och erfarenheter tränar litteraturen läsaren i att förhålla sig till och förstå det främmande. Det är en bra legitimering av läsning. Frågan är bara hur ofta det inträffar. Kanske kan det inträffa lite oftare om man i litteraturvalet öppnar för ett ökat risktagande. Litteraturen kan inte bara ge oss nya perspektiv på det främmande, utan också på det »egna«. Mina studenters redogörelser för Humberts förmåga att förföra och manipulera läsaren trots det fruktansvärda innehållet är exempel på en radikal men alltför outnyttjad aspekt av litteraturen som kunskapskälla: litteraturen vet saker om läsaren som läsaren inte själv vill veta.²⁸

1. Utgåvan vi använde oss av var Vladimir Nabokov, *Lolita*, svensk övers. Aris Fioretos, Stockholm: Albert Bonniers Förlag, 2007. I den ingår författarens essä »Om en bok med titeln *Lolita*«, liksom ett längre efterord av Fioretos.
2. Se diskussionen i Magnus Persson, *Vår för läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*, Lund: Studentlitteratur, 2007, s. 225 ff.
3. Lena Kåreland (red.), *Läsa bör man ...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, Stockholm: Liber, 2009; Staffan Thorson & Christer Ekholm (red.), *Främlingskap och främmandegöring: förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*, Göteborg: Daidalos, 2009.
4. Lektionen varade i 2 x 45 minuter och spelades in med en digital diktafon. Samtliga citerade studentutsagor är transkriberade efter denna inspelning. Uteslutna repliker eller delar av repliker markeras med [...]. Studenternas namn är fingerade. Till materialet hör även individuella skriftliga reflexioner om romanen, som skrevs före lektionen och lämnades in anonymt av knappt hälften av studenterna. I kursens inledning fyllde också studenterna i en enkät om läsvanor och läspreferenser som jag dock inte kommer att hänvisa till i denna artikel. Tyvärr medger inte materialet någon analys av studentresponsernas tänkbara kopplingar till sociala faktorer som genus, etnicitet och kulturell identitet. För detta hade krävts att jag som lärare hade känt och följt mina studenter under en längre tid än som här var fallet och att jag också hade använt mig av fler dokumentationsmetoder, exempelvis kvalitativa djupintervjuer.
5. Örjan Torell (red.), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, Rapport nr 12, Härmösand: Institutionen för humaniora, Mitthögskolan, 2002.
6. Marilyn Edelstein, »Teaching *Lolita* in a Course on Ethics and Literature«, i Zoran Kuzmanovich & Galya Diment (red.), *Approaches to Teaching Nabokov's Lolita*, New York: The Modern Language Association of America, 2008, s. 46 f.
7. Se t.ex. Christine Clegg (red.), *Vladimir Nabokov – Lolita: A Reader's Guide to Essential Criticism*, New York: Palgrave Macmillan, 2000; Ellen Pifer (red.), *Vladimir Nabokov's Lolita: A Casebook*, Oxford & New York: Oxford University Press, 2003.
8. Torell (red.), *Hur gör man en litteraturläsare?*, 2002, passim.
9. Louise M. Rosenblatt, *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* (1995), svensk övers. Sven-Erik Torhell, Lund: Studentlitteratur, 2002, s. 52.
10. Ibid., s. 41.
11. Staffan Thorson, »'Att följa den röda tråden': om studenters interaktion med prosafiktion«, i Thorson & Ekholm (red.), *Främlingskap och främmandegöring*, 2009, s. 166.
12. Nabokov, *Lolita*, 2007, s. 426. Helt entydig i denna fråga var dock inte Nabokov. På andra ställen har han talat om sin roman som »a highly moral affair« och om att den stora litteraturen har en inneboende moralisk kraft. Se t.ex. Edelstein, »Teaching *Lolita* in a Course on Ethics and Literature«, 2008, s. 43 f och 47 f.
13. Se Persson, *Vår för läsa litteratur?*, 2007.
14. Se Karin Littau, *Theories of Reading: Books, Bodies and Bibliomania*, Cambridge & Malden: Polity Press, 2006.
15. Eftersom knappt hälften av studenterna lämnade in denna uppgift (som var frivillig och anonym) kan man inte dra några bestämda slutsatser. Ett par studenter lämnade också in senare och kan då givetvis ha påverkats av diskussionerna under lektionen.
16. Beach m.fl. lyfter fram lärares rädsla för att av föräldrar anklagas för val av »omoralisk« litteratur som en av förklaringarna till att skolans litteraturval så sällan avviker från det förmodat säkra och trygga. Se Richard Beach m.fl., *Teaching Literature to Adolescents*, Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, s. 244 ff.
17. Se Persson, *Vår för läsa litteratur?*, 2007, särskilt kap. 2.
18. Se Tony Bennett, *Culture: A Reformer's Science*, London: Sage, 1998, s. 104 f.
19. Skolverket, *Grundskolan: kursplaner och betygskriterier 2000*, Stockholm: Fritzes, 2002, s. 99.
20. Azar Nafisi, *Att läsa Lolita i Teheran*, övers. Maria Ekman, Stockholm: Albert Bonniers Förlag, 2005, s. 161. För en ideologikritisk analys av Nafisis bok, se Simon Hay, »Why Read

- Reading Lolita? Teaching Critical Thinking in a Culture of Choice*», i *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture* 2007:1, s. 5–24.
21. Anders Johansson, *Göra ont: litterär metafysik*, Göteborg: Glänta Produktion, 2010, s. 44.
 22. För en kritisk analys, se Persson, *Varför läsa litteratur?*, 2007, s. 139–156.
 23. Kathleen McCormick, *The Culture of Reading and the Teaching of English*, Manchester & New York: Manchester University Press, 1994, s. 78.
 24. Rita Felski, *Uses of Literature*, Malden & Oxford: Blackwell Publishing, 2008, s. 131.
 25. Elaine Showalter, *Teaching Literature*, Malden & Oxford: Blackwell Publishing, 2003, s. 126.
 26. Gunilla Molloy, *Läraren, Litteraturen, Eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högskolestadiet*, Stockholm: HLS Förlag, 2003, s. 248. Se även diskussionen i Beach m.fl., *Teaching Literature to Adolescents*, 2006, s. 250 f.
 27. Felski (*Uses of Literature*, 2008) lyfter fram fyra helt centrala läsarintressen: igenkänning, förtrollning, kunskap och chock. Det finns givetvis en mångfald fler, men det är svårt att använda mot att dessa fyra platsar bland de främsta.
 28. Se Susan R. Suleiman, *Risking Who One Is: Encounters with Contemporary Art and Literature*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1994; Michael Wood, *Literature and the Taste of Knowledge*, Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

Nyckelord: provocerande litteratur, svenskläroverutbildning, litterär kompetens

Keywords: provocative literature, teacher education, literary competence

Summary

Reading Lolita in Teacher Education

In this article an example of class room work on Vladimir Nabokov's novel *Lolita* is used to discuss text selection in teacher education. My starting point is that text selection far too seldom becomes a matter of risk taking. What happens when you as a teacher deliberately choose texts that may provoke your students? What are the didactic and ethical possibilities and difficulties? My thesis is that the choice of provocative literature can function as a productive bridge between aesthetical and instrumental ways of reading. Texts which challenge core values of the school and »the myth about the goodness of literature« open up for dialogues about the what, how and why of literature instruction.

Magnus Persson
Läroverutbildningen
Malmö högskola
magnus.persson@mah.se