



LÄSNINGENS DISCIPLINERING

Om litteratursyn och litteraturundervisning

av Jenny Bergenmar

Utgångspunkter

När jag får välja brukar jag hellre undervisa på svenskläraryrket framför kurserna i litteraturvetenskap. Det finns många nackdelar förknippade med det valet: att undervisa på läraryrket har lägre status, kräver mer administration och samordning, och studenterna är i många fall mer studieovana. Men det finns en för mig avgörande fördel: man slipper i högre grad att skola in studenterna i en särskild litteratursyn och institutionellt godkända läsarter. Förvisso är det så att samsyn inte råder mellan olika lärosäten, men att hävda att en textanalytisk norm är dominerande är knappast kontroversiellt.¹ Frågan om kanon, det vill säga *vad* vi bör läsa inom litteraturvetenskapen, har debatterats flitigt, inte minst i relation till behovet av ett vidgat textbegrepp för att säkra ämnets legitimitet och överlevnad.² Att släppa in populärkulturen är mer självklart i läraryrket än i ämneskurserna i litteraturvetenskap. Om Bram Stokers *Dracula* ingår i kurslitteraturen är det på sin plats att även jämföra med *Twilight* och *True Blood*.

Nu är det inte frågan om Hamlet eller Hamilton som jag vill diskutera här. Det är

inte bara vår benägenhet att alltför ofta ägna oss åt litterära klassiker i snäv bemärkelse som kan hota litteraturvetenskapens legitimitet utan också *hur* vi ägnar oss åt dem. Inom ämnet finns sedan länge ett växande missnöje med studenterna. Studenterna i litteraturvetenskap är inga goda läsare, och ännu sämre ställt är det med de blivande svensklärarna (som inom parentes sagt nästan uteslutande är kvinnor). De har dåliga historiska kunskaper, och vad värre är, de kan inte läsa kritiskt. De konsumerar litteratur för underhållning, de identifierar sig med karaktärer och beundrar författare, de vill få egna upplevelser bekräftade snarare än inblick i främmande erfarenheter och är dessutom ovilliga eller oförmögna att ägna textens litterära konstruktion någon uppmärksamhet.³ Kort sagt, de läser på ett sätt som varit fel ända sedan bokmarknadens expansion och populärkulturens genomslag under 1800-talet skapade ett behov av att skilja mellan bra och dåligt, högt och lågt.⁴ Självklart är många, kanske de flesta, av ämnets lärare idag så pedagogiskt medvetna att de inser att en ensidig »blame-the-student«-attityd inte är produktiv. Självklart inriktar vi oss på att bli bättre pedagoger och på så sätt förmå studenterna att läsa mer professionellt.

Men borde vi också förändra vår inställning till deras sätt att förhålla sig till litteratur i mindre normativ riktning? Vad är det egentligen för slags läsning vi förväntar oss att studenterna ska prestera? Vilka läsningar är godkända och önskvärda inom den akademiska undervisningen i ämnet litteraturvetenskap inom lärarutbildningen?

Som Magnus Persson har visat är formuleringar om att studenterna ska lära sig att läsa kritiskt eller reflekterat vanligt förekommande i kursplanerna för litteraturvetenskapliga grundkurser. Utöver att få kunskaper om litteraturens historia och litteraturens roll i samhället, framstår tillägnelsen av en viss litteraturvetenskaplig läsart som ett viktigt syfte. Detta särskilda sätt att läsa är starkt kopplat till litteraturvetenskaplig teori och metod, alltså till vårt ämnes professionella diskurser. Han menar också att det finns en »outtalad hierarki för litteraturstudierna»: »Högst kommer den 'rena', av didaktiken och andra utomdisciplinära faktorer obefläckade, litteraturvetenskapen. Därefter kommer svensk lärarutbildning där så mycket som möjligt av denna rena litteraturvetenskap kunnat bevaras intakt. Svensk lärarutbildning där de litteraturvetenskapliga inslagen är nedbantade, didaktiserade och/eller integrerade med andra komponenter placeras lägre i hierarkin». ⁵ Persson hänvisar i samband med detta resonemang till Bengt Linnérs utredning av svensk lärarutbildningen 2004. Linnér menar att det finns ett glapp mellan hur man arbetar med texter inom institutionen och i klassrummet. »Den gängse litteraturvetenskapen inbegriper inte receptionsteorin och på så sätt skapas en klyfta mellan litteraturvetenskapens självförståelse och den faktiska undervisningen av en grupp elever/studenter där litterära texter är part i målet». ⁶ Det Linnér pekar på är alltså olika sätt att se på undervisningsmål. Är målet för undervisningen att utveckla en förmåga att analysera texten professionellt, eller är målet att kunna använda texter i förhållande till faktiska läsare?

Kritisk läsning och vardaglig läsning

»'Critical reading' is the holy grail of literary studies«, skriver Rita Felski i *Uses of Literature* (2008). ⁷ Studenterna ska i idealfallet gå från oreflekterade lustläsare till kritiska, självständiga läsare som förmår ta hänsyn till både textens litteraritet och dess historicitet. Den kritiska läsningen är i praktiken svår att skilja från en särskild metod, nämligen textanalysen. Textanalys kan självfallet avgränsas på olika sätt, men en minsta gemensam nämnare är att texten och dess uttrycksmedel står i centrum för intresset. Men en kritisk läsning kan också involvera mer än ett utforskande av textens estetiska meningspotential. Felski syftar också på den typ av litteraturvetenskapliga läsningar som har ambitionen att avtäcka inbäddade ideologiska förutsättningar i texten, eller påvisa hur texten underminerar vissa föreställningar – »problematizing, interrogating, and subverting are the default options«, som hon skriver. ⁸

Denna läsart är vanlig inom akademien, men relativt ovanlig utanför den. Där dominerar istället olika typer av vardagliga läsningar, som inte nödvändigtvis är kritiska och analytiska eller som är kritiska och analytiska på ett annat sätt än den textanalytiska normen föreskriver. Frågan är om vi som undervisar i litteraturvetenskap, i synnerhet på lärarutbildningen, inte måste bli bättre på att förstå, undersöka och tala om dessa läsarter. Michael Warner har pekat på begränsningarna med föreställningen om »critical reading« som det enda reflexiva och analytiska sättet att läsa. Han menar att denna läsart har fått en hegemonisk position, som innebär att den blivit naturaliserad och därmed skymmer andra sätt att använda litteratur. Han framhåller även inslaget av legitimering i den läsart som litteraturvetenskapen skolar in studenterna i. Kritisk läsning kräver professionelliserade kommentarer till texten, vilket i hög grad är vad vårt ämne består av och vad litte-

raturvetare gör sina karriärer på.⁹ För de flesta är läsning en handling som resulterar i en erfarenhet, snarare än en metatext. En del av den erfarenheten är (eller kan vara) estetisk, men den består också av andra delar. Lite polemiskt ställer Warner frågan varför det tydligen är så att de sätt att läsa som vi faktiskt kan observera ute i världen alltid är okritiska. Den kritiska läsningen tillhör den litteraturvetenskapliga institutionen.¹⁰

Efter att ha ifrågasatt vad den kritiska läsningen egentligen är (En ideologisk föreskrift? En disciplin? En diskurs om läsning snarare än ett sätt att läsa?) går han vidare med att utforska vad som döljer sig i den okritiska läsningens skuggtillvaro. »Whithin the culture of critical reading it can seem that all the forms of uncritical reading – identification, self-forgetfulness, reverie, sentimentality, enthusiasm, literalism, aversion, distraction – are unsystematic and disorganized.¹¹ Dessa »forms of uncritical reading« liknar de olika »modes of textual engagement« som Felski urskiljer. Felski menar att vi måste erkänna att det finns ett värde i andra typer av estetisk erfarenhet än de som är inriktade på litteraturens litteraritet. Hon lanserar begreppen »recognition«, »enchantment«, »knowledge« och »shock« för att begreppsliggöra olika typer av engagemang i den litterära texten, som inte i första hand är inriktade på det litterära verket som konstnärlig artefakt eller på kritisk analys.¹²

Utgångspunkterna är till stor del gemensamma för Warner och Felski, även om deras sätt att diskutera det som befinner sig utanför den kritiska läsningens område skiljer sig åt. Felski vill överbrygga gapet mellan litteraturteori och vardaglig läsning. Hon använder fenomenologin för att närma sig frågan om hur läsare tillägnar sig texten som subjekt, samtidigt som hon tar avstånd ifrån den fenomenologiskt inriktade reader-response-teorin hos Iser och Ingarden, eftersom hon anser den för formalistisk och generaliserande.¹³ Felski vill alltså analytiskt, vetenskapligt och teoretiskt komma åt de sätt att

använda litteratur som ofta blir utdömda som kaotiska, privata och oreflekterade. Warner diskuterar snarare vilken syn på subjektet som ligger bakom »critical reading« som norm. Kritisk läsning och okritisk läsning är inte två metoder och inte heller ett reflekterat respektive ett oreflekterat sätt att förhålla sig till texter, utan ett slags etiskt ramverk kring läsningen som verksamhet som har att göra med en viss syn på subjektet – »in the case of critical reading, one oriented to freedom and autonomous agency against the background of a modern social imaginary«. ¹⁴ Om »critical reading« härstammar från en bestämd kulturell och historisk kontext blir det svårt att upptäcka eller redogöra för vissa historiska läsarter eller läsarter inom andra kulturer, där det oberoende subjektet inte spelar huvudrollen och där målet kanske är att gå in i en text, snarare än att separera sig från den med kritisk distans. Warner ger olika exempel på detta, främst från religiösa läsarter i historisk tid och i vår samtid.

I detta sammanhang vill jag också nämna Karin Littau, som i *Theories of Reading* (2006) i likhet med Warner historiserar litteraturvetenskapens idealbild av läsning som ett sätt att separera sig från texten och analysera den. Littau framhåller att den läsart som omhuldas av den litteraturvetenskapliga institutionen är en modern konstruktion. Litteraturens tredelade uppgift i *delectare* (behaga), *docere* (undervisa) och *movere* (beröra) var självklar i en retorisk tradition. Man kan säga att det inte var texten i sig som var central, utan dess effekt på läsaren. Den moderna litteraturteorin är däremot i hög grad kopplad till modernismens estetik och litteratursyn. Att den kritiska läsaren bör göra motstånd mot texten, distansera sig och inta ett företrädesvis intellektuellt förhållningssätt, motsvaras av modernismens avståndstagande från masskulturens tänkta passivisering och okritiska konsumtion av litterära texter och andra kulturella produkter.¹⁵ Synen på det litterära verket som ett objekt som ska tolkas för att utvinna mening härstammar, som även Jane P.

Tompkins tidigare påpekade, från en litteratursyn av relativt sent datum.¹⁶

Det som förenar Felski, Warner och Littau är att de alla tre från olika utgångspunkter diskuterar vad som inte bedömts vara relevanta läsararter inom en litteraturvetenskaplig kontext. Medan Littau historiografiskt vill visa att affekt, som inom den retoriska traditionen var något eftersträvansvärt, blir utdefinierat i modernitetens teorier om läsning, vill Felski ge det affektiva och kognitiva en jämlik status. Warner diskuterar föreställningen om »critical reading« som en normativ, kulturell matris som privilegierar en västerländsk och modern syn på subjektet som autonomt och aktivt. Jag vill nu mot bakgrund av dessa teorier återvända till frågan om vilka läsningar som är godkända och önskvärda inom den akademiska undervisningen i litteraturundervisningen inom lärarutbildningen. Jag ska göra det genom att diskutera en bok som undersöker det viktiga sambandet mellan litteratursyn och litteraturundervisning – antologin *Främlingskap och främmandegöring: förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen* (2009).

Främmandegöring och alteritet

I förordet till *Främlingskap och främmandegöring* skriver Christer Ekholm och Staffan Thorson att vi måste förhålla oss till frågan om vad det är som skiljer den skönlitterära texten från andra texter, liksom vi måste »efterforska skönlitteraturens särskilda kännetecken och möjligheter«.¹⁷ Redan frågeställningen antyder ett svar: fokus ligger på *skillnaden* mellan skönlitteraturen och andra texter. Vad skillnaden består i förklarar strax därpå. Skönlitteraturen är förbunden med *främlingskap* och »därmed en katalysator för kulturrock och/eller kulturmöte«, men också med »*främmandegöring* i Viktor Sklovskijs mening«.¹⁸ Den litteratur-

syn som Ekholm och Thorson här ger uttryck för väljer Felski att beskriva som »teologisk«. Det betecknar en tro på litteraturens annanhet, dess väsensskildhet från världen, vilket kan beskrivas i termer av negativitet, alteritet, oöversättlighet eller liknande.¹⁹ När Beata Agrell i samma bok argumenterar för att litterariteten ska stå i centrum för analysen är det en syn på litteraturen som främmandegörande som ligger bakom. Även om jag alls inte vill påstå att detta är Agrells ärende, kan man se att en sådan textsyn hjälper till att legitimera ämnet litteraturvetenskap: att hävda att litteraturen har en särskild förmåga att desautomatisera vårt seende och att få oss att se verkligheten på ett annat sätt, ger oss goda skäl att studera den. Felski betonar att denna litteratursyn förekommer inom olika litteraturvetenskapliga traditioner och skolor, men det gemensamma är just denna tilltro till litteraturens unika position. Därmed fjärras litteraturen från vardagsläsningen, som inte alltid (eller till och med sällan) tar hänsyn till den skönlitterära texten just som estetisk artefakt.²⁰

I antologins två första kapitel diskuteras några skönlitterära texter först ur ett responseestetiskt perspektiv av Beata Agrell, och därefter i ett receptionsetestetiskt perspektiv av Staffan Thorson. Det innebär att Agrell först identifierar textens appellstruktur, »det vill säga (några av) de *läsararter* som texten bäddar för, läst i sin historiska kontext«.²¹ Därefter undersöker Thorson hur läsarna (i detta fall studenter i litteraturvetenskap och på svensklärarutbildningen) omsätter de olika utbildningarnas inriktning mot litteraturvetenskap och svensklärarprofessionen i praktiken.²² De utgår båda ifrån samma texter. Thorson hanterar empiriska läsare, men det är i egenskap av svar på texternas retoriska tilltal som deras utsagor är intressanta. »Det är definitivt *inte* så, att Agrells analyser ska läsas som 'facit' och studenternas utsagor som praktiska försök att tillämpa detta 'facit'«, skriver Thorson.²³ Trots denna försäkran framstår Agrell som urtypen för en idealläsare, med alla kompetenser aktiverade. Det medför sedan

att studenternas svar beskrivs i termer av brist eller oförmåga: studenterna »tillämpar ingen *semiotisk läsart*« och »ignorerar« berättarens meta-fiktiva inbrott, skriver Agrell;²⁴ de »förbiser isbergstekniken«, ger exempel på »oreflekterade läsarter« och på förhållningssätt som liknar »70-talets pedagogiska textövergrepp«, skriver Thorson.²⁵ Den litteratursyn som ligger till grund för undersökningen tvingar in Agrell och Thorson i denna negativa retorik, trots att båda har en nyfikenhet på dessa »oreflekterade läsarter« och verkligen bemödar sig om att undersöka dem. Det som är centralt och viktigt för dem och deras studie, nämligen litterariteten, står uppenbarligen inte i fokus för särskilt många av studenterna. Om litterariteten är så pass oviktig för de flesta läsare även i detta institutionaliserade sammanhang, är det då så självklart att den ska stå i centrum när vi undervisar på lärarutbildningen? Det ligger nära till hands att se Agrells och Thorsons undersökning som en bekräftelse på att Iser's textaktiva teori inte håller. Läsarna tycks inte villiga att stanna inom de ramar som textens appellstruktur ställer upp. De lämnar ofta texten och talar istället om helt andra texter eller erfarenheter som de kommer att tänka på. Det är denna associativa och subjektiva läsning som utgör problemet för Agrell och Thorson. Hur kan man få studenterna att läsa innantill? Men att läsa innantill förutsätter ju att flera läsare kan läsa en och samma text. Och det råder det ju knappast enighet om.²⁶

... eller igenkänning och bekräftelse?

Som framgått ovan finner jag det litteraturbegrepp man utgått ifrån i forskningsprogrammet *Främlingskap och främmandegöring* problematiskt både i ett didaktiskt och i ett receptionsetetiskt sammanhang. Men jag måste också tillstå att jag själv under min tid som studerande och forskarstuderande effektivt sko-

lades in i denna litteratursyn. Min avhandling argumenterar till exempel för att texten (i detta fall *Gösta Berlings saga*) genom vissa berättartekniska grepp förbereder eller inbjuder till en viss läsart. Läsaren diskuterades, men bara som en konstruktion utifrån textens struktur, det vill säga responseestetiskt.²⁷ Men det är ett faktum som bekräftas av många receptionsstudier att faktiska läsare oftast inte läser så. Ett exempel är det projekt jag arbetar med nu, »Läsarnas Lagerlöf: allmänhetens brev till Selma Lagerlöf 1891–1940«.²⁸ Med en textsyn grundad i Iser's teori är det omöjligt att redogöra för läsarnas brev till Selma Lagerlöf. Det finns en kategori av brev som utgör direkta läsareaktioner, det vill säga där brevskrivaren beskriver sin läsning av ett visst verk. En del av dessa läsarbrev uppfyller åtminstone delvis de kriterier man skulle ställa på en litteraturvetenskaplig läsning, vilket i praktiken betyder att de kommenterar aspekter som också uppmärksammas i den samtida kritiken och av den efterföljande Lagerlöfforskningen. Men de läsningar som är inriktade på textens litteraritet är i minoritet. Flertalet läsare är bruksläsare i någon mening.

En brukslitterär läsart diskuteras även av Agrell, som menar att »dagens 'naturliga' icke-professionella läsarter är inställda på brukslitteratur i denna mening: budskap, lärande, uppbyggelse, upplevelse, inlevelse, engagemang – alltså i grund och botten de klassisk-retoriska målen«.²⁹ Detta gäller i hög grad även den period vårt projekt studerar. För Selma Lagerlöfs läsare kan det handla om att de värdesätter den moraliska kunskap de får av hennes verk, att de använder dem i religiösa syften eller läser dem för att bli bildade. Agrell motsätter sig inte dessa mål, men menar att läsningen inte får reduceras till dessa på bekostnad av litteraturens estetiska aspekter. Men är det verkligen en reduktion? Man skulle kunna vända på det och säga att litteraturen inte får reduceras till litterariteten, för då försvinner dess mångskiftande sociala, kulturella och existentiella betydelser ur sikte. Den tydligaste slutsatsen av Agrells

och Thorsons intressanta studie är, som jag ser det, inte i första hand att studenterna måste bli bättre på att uppfatta och förhålla sig till litteraturens litteraritet och främmandegörande funktioner. Det är istället att forskare och lärare i litteraturvetenskap måste bli bättre på att reflektera också över de sätt att läsa som tar texten i bruk på sätt som ofta står i strid med synen på litteratur som främmandegörande. Som jag uppfattar Felski är det just detta som är hennes poäng. Hon ifrågasätter i första hand den hegemoniska position som »critical reading« har fått, i andra hand synen på litterariteten som ett överordnat mål i textläsningen.

Nu måste man förstås skilja på privatläsning och läsning inom en utbildning, som förutsätter en institutionalisering och professionalisering. I den meningen är de studentläsningar som diskuteras av Thorson och läsarna som skriver brev till Selma Lagerlöf fullständigt ojämförbara, både vad gäller läsningens situation, syfte och kontext. Men studentsvaren och läsarbreven är också lika på många sätt. Studenterna läser inte på det sätt som Agrell och Thorson anser idealt, och Lagerlöfs läsare läser alls inte såsom många forskare (inklusive jag själv) argumenterat för att hon bör läsas. I läsarbreven bekräftas snarare den bild av författarskapet som forskningen motsatt sig – där är det »sagoberätterskan« som dominerar, den moraliskt goda och nationella folkfostraren, knappast den experimentella (för)modernisten.

På ett övergripande plan stämmer Felskis »modes of textual engagements«, det vill säga »recognition«, »enchantment«, »knowledge« och »shock« rätt väl med de reaktioner som uttalas i läsarnas brev till Selma Lagerlöf. Man kan visserligen invända mot att utnämna just dessa till allmängiltiga sätt att reagera på litteratur, men det är ett gott försök att systematisera empiriska läsares sätt att förhålla sig till litteratur. Där lämnar Agrell och Thorsons artiklar i *Främlingskap och främmandegöring* också ett viktigt bidrag, eftersom de bemödar sig att kategorisera och begreppsliggöra även de läsning-

ar som inte tar till sig den litterära texten som främmandegörande, såsom olika brukslitterära läsararter, i synnerhet de som är inriktade på bekräftelse eller berördhet. I detta avseende kunde litteraturvetenskapen lära av litteratursociologi och *Cultural Studies*, där man har varit betydligt bättre på att belysa sådana läsararter utan att (ned)värdera dem.³⁰

Att läsa för verklighetsflykt, igenkänning eller bekräftelse är läsararter som historiskt kodats som kvinnliga. Projektet »Läsarnas Lagerlöf« bekräftar inte i första hand den könsskillnaden, däremot att den läsning som framför allt inriktas på litterariteten är starkt klassmärkt. Den förekommer så gott som uteslutande hos läsare som har gott ekonomiskt och kulturellt kapital. Bland arbetarklassens läsare dominerar bruksläsningarna. Sådana faktorer kan självfallet även påverka läsare idag. På lärarutbildningen går studenter med mycket blandad bakgrund. Somliga kommer från hem där universitetsutbildning är självklar, men andra har ett stort socialt avstånd till de institutioner där utbildningen bedrivs. En del har också annan etnisk bakgrund och annat modersmål som ytterligare ett hinder. Om vi inte förmår ta tillvara de erfarenheter av läsning som dessa studenter har med sig, utan först och främst inriktar oss på att skola in dem i en läsart och ett metaspråk som radikalt skiljer sig från vardagsläsningen, riskerar vi att förstärka skillnaderna mellan olika studentgrupper. Vissa ökar på det kulturella kapital de redan hade, andra kanske blir övertygade om att de aldrig kommer att erövra det. En normativ syn på läsning i utbildningssammanhang är ytterst en maktfråga.

Beskriva, inte föreskriva

Som universitetslärare skolade i estetisk analys av texter, vill vi gärna att studenterna ska lämna sitt automatiserade vaneläsande och frånga den

läsning som är inställd på bekräftelse och igenkänning, budskap och information. Min poäng är inte att argumentera för att vi ska sluta upp med att lära studenterna textanalys eller att läsa kritiskt. Men vi måste uppmärksamma dem på att det som Warner och Felski kallar »critical reading« är en av flera möjliga läsarter och därmed frånta den statusen som normativt ideal. Det är en läsart som uppkommit i ett särskilt sammanhang för att fylla särskilda syften. Eve Kosofsky Sedgwick har föreslagit »reparative reading« som en läsart som utmanar vad hon kallar »paranoid reading«. *Reparative reading* är en lässtrategi som utmanar den misstankens hermeneutik som blivit ett obligatoriskt förhållningssätt snarare än ett alternativ bland andra. Det är en läsart som inte misstänker texten, som inte söker efter motsägelser, eller försöker läsa den mothårs för att upptäcka vad den »egentligen« säger. Hur kritisk kan en kritisk läsning vara om den liknar ett litteraturvetenskapens analytiska default-läge? Hur ofta produceras ny intressant kunskap av ytterligare en analys av stil, komposition eller bildspråk (eller var man nu vill förlägga »litterariteten«)? Är inte risken stor att samma kunskap snarare reproduceras?³¹

Reparative reading är knappast en metod, utan snarare en strategi för att utmana den läsart som kommit att dominera både den litteraturvetenskapliga forskningen och undervisningen. Att läsa för bekräftelse och igenkänning måste inte innebära att man narcissistiskt projicerar sitt jag på alla texter. Denna rädsla för att texten ska försvinna bland godtyckliga studentläsningar, förutsätter ju också att man menar att det finns en text, det vill säga, en fast artefakt som åtminstone delvis är gemensam för alla som läser den. Det förutsätter också att vi anser att det just är den litterära *texten* som ska vara föremål för undervisningen. Det är inte självklart. Man skulle också kunna tänka sig att det är *läsningarna*, det vill säga litteraturens användning, och inte texterna i sig som är undervisningens främsta objekt. Jag tror att

lärarstudenterna skulle ha mer nytta av en läsningens historia än av den komprimerade litteraturhistoria de nu inte sällan serveras. Det ena utesluter inte heller det andra. Genom att följa hur en specifik text har använts och tillskrivits betydelse i olika historiska perioder och kulturella sammanhang (privata läsningar, offentliga läsningar (kritik och debatt), institutionella bruk av litteraturen (handböcker och läseböcker) får man visserligen inte någon kunskap om den litterära kanon. Däremot kan man få kunskap om litteratursynen i olika litteraturhistoriska epoker. Ett sådant upplägg gynnar också en uppmärksamhet på hur klass, kön, etnicitet och nationalitet har att göra med vilka läspraktiker som normaliseras och marginaliseras och vilken litteratur som kanoniseras eller försvinner ur kanon.

Om man går till texterna genom läsningarna av dem – historiska och nutida, professionella och naiva, kollektiva och individuella – blir studenterna också tränade i att ge akt på sin egen läsart. Det skulle innebära att den professionella textanalysen skulle bli mindre av ett universellt ideal och mer av en historisk läspraktik och därmed avnaturaliseras, såsom Michael Warner efterlyser. På köpet skulle ämnet breddas och på ett mer självklart sätt inkludera till exempel bokhistoria och kulturstudier. Det man kan vinna på ett sådant tillvägagångssätt är också att klyftan mellan den naiva, oreflekterade privatläsningen (formuleringen är en parafrasering av hur denna läsart brukar beskrivas, inte en värdering) och den kritiska, reflekterade (eller paranoidea) läsarten minskar. Båda framstår som bruksläsningar i den meningen att de uppfyller vissa behov hos den som läser: i ena fallet professionella behov som är kopplade till en institutionell praktik i andra fallet personliga och subjektiva behov.

Jag vill inte bagatellisera den utmaning som studenternas läsning ibland kan utgöra för läraren, när den hamnar väldigt långt från vad vi uppfattar som textens innebörd. Jag föreslår ingen ny metodik för att möta denna utma-

ning, men har däremot en förhoppning om att vi kan bli mer inklusiva och mindre exklusiva, mer deskriptiva och mindre preskriptiva. I ett klassrum eller på ett seminarium sysslar man som lärare med faktiska läsares läsningar. Att hantera dem med en Isersk responseestetik leder till ett tvång att disciplinera dem till läsare som

liknar oss själva, vilket i realiteten är lika med ett slags idealläsare. Den verkliga främmandegöringen upplever jag som lärare och forskare när jag konfronteras med läsningar som är helt olika mina egna, och som jag inte alls känner igen texten i. Det är inte att göra våld på texten. Det är att göra bruk av texten.

1. I *TfL*-debatten om litteraturvetenskapen på 2000-talet i nr 3-4 2000 samt nr 1 2001 slår flera bidrag fast den textanalytiska normen. Se till exempel Lisbeth Larsson, »The Ethical Turn«, i *TfL* 2000:3-4, s. 60-64; Johan Svedjedal, »Utanför marginalen«, *ibid.*, s. 52-59; Gun Malmgren, »När text och läsare möts: om textkompetens, textförmedling och textreception«, *ibid.*, s. 75-81 samt Magnus Nilsson, »Litteraturvetenskapens klassrum«, i *TfL* 2001:1, s. 46-51. Dessa bidrag kritiserade den textanalytiska normen från olika positioner. Jämför även Hanne-Lore Andersson som i sin avhandling urskiljer textanalysen som en viktig del av den litteraturvetenskapliga doxan, *Doxa och debatt: litteraturvetenskap runt sekelskiftet 2000*, diss. Göteborg: Makadam, 2008.
2. Se exempelvis Torbjörn Forslid & Anders Ohlsson, *Hamlet eller Hamilton: litteraturvetenskapens problem och möjligheter*, Lund: Studentlitteratur, 2007. Denna fråga diskuteras också i *TfL*-debatten, exempelvis av Eva Hemmungs Wirtén, »Desperately Seeking Spivak: litteraturvetenskapens Subjekt och Objekt«, i *TfL* 2000:3-4, s. 13-20.
3. Att upplevelsen av studenternas dåliga beredskap för litteraturvetenskaplig läsning inte är specifik för svenska förhållanden bekräftas av Michael Warner i artikeln »Uncritical Reading«, i Jane Gallop (red.), *Polemic: Critical or Uncritical*, New York & London: Routledge, 2004, s. 13.
4. Denna skiktning mellan högt och lågt gäller inte bara litteraturen, utan också läsningen. För svensk forskning på området se till exempel Lisbeth Larsson, *En annan historia: om kvinnors läsning och svensk veckopress*, diss. Lund, Stockholm/Stehag: Symposion, 1989; Magnus Persson, *Kampen om högt och lågt: studier i*

- den sena nittonhundratalsromanens förhållande till masskulturen och moderniteten*, diss. Lund, Eslöv: Brutus Östlings Bokförlag, 2002 och Åsa Arping, *Den anspråksfulla blygsamheten: auktoritet och genus i 1830-talets svenska romandebatt*, diss. Göteborg, Stockholm/Stehag: Symposion, 2002.
5. Magnus Persson, *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*, Lund: Studentlitteratur, 2007, s. 179 f. Citatet är från s. 233 f.
 6. Bengt Linnér, »I övrigt ser jag inga problem...«: utvärdering av inriktningen Svenska för blivande lärare, UFL-rapport 2004:3, Göteborgs universitet, 2004, s. 75.
 7. Rita Felski, *Uses of Literature*, Malden & Oxford: Wiley-Blackwell, 2008, s. 2 f.
 8. *Ibid.*, s. 2. Här följer Felski Eve Kosofsky Sedgwicks resonemang i essän »Paranoid Reading and Reparative Reading, Or, You're So Paranoid You Probably Think This Essay Is About You«, senast tryckt i samlingen *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity*, Durham: Duke University Press, 2003, s. 123-152.
 9. Warner, »Uncritical Reading«, 2004, s. 18-24.
 10. *Ibid.*, s. 14 f.
 11. *Ibid.*, s. 15.
 12. Felski, *Uses of Literature*, 2008, s. 14.
 13. *Ibid.*, s. 16-18.
 14. Warner, »Uncritical Reading«, 2004, s. 19.
 15. Karin Littau, *Theories of Reading: Books, Bodies and Bibliomania*, Cambridge: John Wiley and Sons LTD, 2006, s. 84 ff.
 16. Jane P. Tompkins, »The Reader in History: the Changing Shape of Literary Response«, i Tompkins (red.), *Reader Response Criticism: from Formalism to Poststructuralism*, Baltimore: The Johns Hopkins U.P., 1980, s. 203.

17. Christer Ekholm och Staffan Thorson (red.), *Främlingskap och främmandegöring: förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*, Göteborg: Daidalos, 2009, s. 8. Antologin är resultatet av ett VR-finansierat forskningsprojekt vid Göteborgs universitet, som syftar till att öka kunskapen om hur skönlitteratur används i akademisk undervisning i moderna språk och litteraturvetenskap.
18. *Ibid.*, s. 9.
19. Felski, *Uses of Literature*, 2008, s. 4.
20. Felski kritiserar även den motsatta positionen, den *ideologiska*, där litteraturen betraktas som ett potentiellt medium för social transformation och upplysning (som exempelvis inom den tidiga feministiska litteraturforskningen eller inom marxistisk litteraturforskning) eller negativt som ett institutionaliserat medium för att bevara ett samhälleligt status quo. Jag kommer inte vidare att diskutera den ideologiska positionen, eftersom det slags ideologisk funktionalism hon beskriver, inte förefaller lika relevant för den problematik jag här vill diskutera. Jfr s. 6 f.
21. Beata Agrell, »Mellan raderna? Till frågan om textens appellstruktur«, i Ekholm och Thorson (red.), *Främlingskap och främmandegöring*, 2009, s. 22.
22. Staffan Thorson, »'Att följa den röda tråden...': om studenters interaktion med prosafiktio«, i Ekholm och Thorson (red.), *Främlingskap och främmandegöring*, 2009, s. 149–260.
23. *Ibid.*, s. 150.
24. Agrell, »Mellan raderna?«, 2009, s. 52, 62.
25. Thorson, »'Att följa den röda tråden...', 2009, s. 181, 189.
26. Se Christian Mehrstam, som i sin avhandling diskuterar den teoretiska sprickan mellan den interaktionella och transaktionella synen på läsning, ett problem som kan sammanfattas i frågan »Hur kan man se en annan människas text, om texten uppstår som unik i och för den enskilda läsningen?« *Textteori för läsforskare*, diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2009, s. 249. För en översikt över den internationella debatten, se s. 35–47. Mehrstam var också en av deltagarna i projektet *Främlingskap och främmandegöring*, men pekar i sitt antologibidrag på problemen med Isters responseestetik, »3 x Baudelaire: främlingar, kadaver och korrespondenser i forskning och handböcker för gymnasium och universitet«, i Ekholm och Thorson (red.), *Främlingskap och främmandegöring*, 2009, s. 505–537.
27. Jenny Bergenmar, *Förvildade hjärtan: livets estetik och berättandets etik i Selma Lagerlöfs Gösta Berlings saga*, diss. Göteborg, Stockholm/Steag: Symposion, 2003. Här intog jag också den teologiska positionen när jag argumenterade för skönlitteraturens potential att gestalta mötet med den Andre, bland annat med utgångspunkt hos Lévinas.
28. Projektet bedrivs tillsammans med Maria Karlsson, Uppsala universitet, som också är projektledare. Det är finansierat av RJ och inleddes i januari 2008.
29. Agrell, »Mellan raderna?«, 2009, s. 47 f. Jfr Thorson, »'Att följa den röda tråden...', 2009, s. 239.
30. Ett bra exempel är Janice Radways stora läsundersökningar *Reading the Romance: Women, Patriarchy and Popular Literature*, Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1984 och *A Feeling for Books: the Book-of-the-Month-Club, Literary taste and Middle Class Desire*, Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1997, men jag tänker även på studier inom *fan culture*, som till exempel Henry Jenkins, *Fans, Bloggers, and Gamers: Exploring Participatory Culture*, New York: New York University Press, 2006 och *The Wow Climax: Tracing the Emotional Impact of Popular Culture*, New York: New York University Press, 2007.
31. Kosofsky Sedgwick, »Paranoid Reading and Reparative Reading, Or, You're So Paranoid You Probably Think This Essay Is About You«, 2003, s. 124 f. Kosofsky Sedgwicks kritik av misstankens hermeneutik är en viktig utgångspunkt både för Warner och Felski. Det är intressant att det just är Warner och Kosofsky Sedgwick, som båda är centrala namn inom queerteorin, som reagerat mot »critical reading« som den obligatoriska litteraturvetenskapliga läsarten. Felski har också vidareutvecklat kritiken av misstankens hermeneutik i en artikel just om litteraturundervisning, »After Suspicion«, i *Profession*, utgiven av Modern Language Association of America, New York, 2009, s. 28–35.

Nyckelord: litteraturdidaktik, textanalys, läsning

Keywords: didactics, critical reading, reading practices

Summary

The Teaching of Literature and the Disciplining of Reading

The article discusses how the institutional norm of critical reading tends to rule out other ways of reading. Instead of mapping different kinds of reading practices and providing useful concepts for describing them, the teaching of literature often tends to be prescriptive and aimed at reproducing this specific way of reading, and in extension, a certain view of literature related to it. This problem is discussed in connection to Rita Felski's »modes of textual engagements,« Michael Warner's questioning of what qualifies as a critical reading, and Eve Kosofsky Sedgwick's concept of »reparative reading.«

Jenny Bergenmar

Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion

Göteborgs universitet

jenny.bergenmar@lir.gu.se