

# Litteraturläsning som upplevelse och livskunskap

*Pär-Yngve Andersson*

## ABSTRACT

In this essay, I propose that teachers should be made aware of the value of positive reading experiences and recognize these experiences as the basis for literature education. Indeed, pupils' reading experiences should be placed in the foreground, and ideas relating to literary form should be considered mainly in relation to examples of how passages from the literary work are, say, moving or thrilling.

The essay is not based on empirical data, but on my long and varying experience as a teacher, researcher and literary critic. I draw on researchers and authors who explain what makes reading valuable.

One such value that I emphasise is that readers sometimes seem to meet their own selves in literary works, but also that which is different or new. The individual perspective can be broadened or transformed after reading texts that seem unfamiliar in some ways. Such experiences, I argue, have intrinsic values, and so do strong feelings of pleasure or consolation that literature stimulates.

Moreover, the personal and the social are intimately linked. I emphasize that in order for literature to become an even more important part of a social world, politicians as well as teachers must realize that literature lessons must be more than instruments for descriptors, marks or exams. When it comes to teaching and learning, quality is determined by what happens in the classroom, and not by objectives stipulated in national or local documents.

**Keywords:** reading experience, literature education, literary art

## **PÄR-YNGVE ANDERSSON**

*Docent i litteraturvetenskap*

*Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap*

*Örebro universitet*

*E-post: par-yngve.andersson@oru.se*

## INLEDNING

En augustidag 1973 kom jag till Falun för att börja en utbildning vid gamla lärarhögskolan. Jag hade nyss slutat gymnasiet och skulle nu lämna familj, kamrater och den lilla värmländska fotbollsklubb jag var aktiv i. Det var inte så lätt i början, och nog längtade jag hem ibland. Någon gång under den där första hösten satte jag upp en handskrivna lapp med en diktrad av den engelske poeten Percy Bysshe Shelley på en av hyresrummets väggar: "Nought may endure but Mutability" – ingenting kan bestå annat än föränderlighet. Raden från Shelleys dikt "Mutability" tröstade knappast, men litegrann speglade jag mig i de där orden.

Varför drar jag upp dessa gamla minnesfragment i det här sammanhanget? Meningen är att ge en enkel sidobelysning till min artikel om hur litteraturen på oväntade, skiftande och dunkla sätt kan ge betydelse åt våra liv. Som pedagog är det också viktigt att våga dela med sig av personliga upplevelser av att litteraturen har betytt något. Alla vi som undervisar om litteratur måste visa att vi läser för att det kan ge oss någonting på det känslomässiga eller existentiella planet.

Följande framställning bygger inte på ett avgränsat empiriskt material. I stället kan den ses som en form av engagerat debattinlägg byggt på många års egna praktiska erfarenheter som utbildare, litteraturforskare, kritiker och läsare. Jag hämtar stöd från ett flertal andra forskare och kvalificerade läsare. I artikeln argumenteras för att en god undervisning bör uppmärksamma såväl vikten av läsarens möjlighet att spegla sig i en skönlitterär text, som texters starka perspektivvidgande potential. Den känslomässiga inlevelsen ses som central och med grund i läsoplevelsen bör också den litterära formen uppmärksammas för att ge större möjligheter till fördjupad förståelse. Det personliga i läsningen ses som nära relaterat till en större social värld.

## LÄSNING SOM PERSONLIG ERFARENHET

I möten med lärarstudenter tar jag ofta upp frågan om varför vi ska läsa, och hur man kan motivera läsningens betydelse för många gånger ovana eller ovilliga elever. Det räcker förstås inte att hänvisa till kursplanemål eller betygskriterier, nej det kan rentav vara skadligt för läslusten. En pedagog som brinner för sitt ämne måste på allvar diskutera vad en läsoplevelse verkligen är. Varför läser vi egentligen, vi som tycker om böcker? Vad finner vi i litteraturen, som kanske ovana läsare också kan hitta? Eller hittar de något helt annat? Jag tror det är viktigt att komma ihåg att vad enskilda läsare kan få behållning av i mötet med en skönlitterär text är av mycket skiftande slag.

Psykologen Keith Oatley är en av många som betonar det känslomässiga inslaget i all drabbande läsning. Vi skulle lika ogärna läsa en roman som inte berörde oss, som en empirisk artikel utan giltig slutsats, menar han (2002, s. 39). Han påpekar också att fiktionen ger möjligheten att återuppleva eller erfara känslor samtidigt som vi reflekterar över dem (s. 64). Han påminner om fiktionens "laboratory quality"; vi kan läsa om, och i tankarna bearbeta, det svåraste, medan vi befinner oss i trygghet i läshörnan (s. 63). Sådana saker diskuterar vi ofta i studentgrupper. Det handlar om att föreställa sig något, att prova andra perspektiv. Det är samma fenomen som gör att små barn vill höra lagom skrämmande sagor sittande tryggt i pappas eller mammas knä.

Cristina Vischer Bruns skriver i sin bok *Why literature?* (2011): "Everything else that one might do with a literary text seems to depend upon first evoking from it an experience" (s. 48). Och det är ju så, att "de ord vi tar in bidrar till att forma oss", som Francis Spufford skriver i sin bok *Hur jag läste*

*böcker och lärde mig leva* (2004, s. 34). Han fortsätter: ”De hjälper oss att formulera de frågor vi tycker är viktiga nog att ställa, de flyttar runt gränserna för det utsägbara inuti oss och de närbesläktade gränserna för vad som passar sig. Deras kraftfulla bilder tvingar fram mer hos oss än de svar vi själva förmår att ge” (s. 34). Men vad som pågår inom den läsande är oftast osynligt. ”En aldrig så känslig mikrofon nersänkt i överföringsströmmen kan inte upptäcka någonting, inte utvinna någonting, ur det där oräkneliga bildflödet”, skriver Spufford (s. 35). Författaren Carl-Göran Ekerwald tar till dramatiska ord i sin bok *Läsa innantill och bli en annan: Om skönlitteraturens nyttighet* (2006): ”Vad som pågår inne i ens huvud och som förblir dolt för all insyn, det utgör ytterst vårt skäl att leva vidare” (s. 206). Det kan aldrig fångas av examinationer eller av de mest detaljerade och uttänkta betygsriterier. Sådant är bara utanverk. I artikeln ”Jag vill bli läst noga” skriver kritikern Annina Rabe: ”skönlitteraturen är inte något som skall konsumeras, den skall levas” (2015, s. 129). Återigen: det gäller att läsa för att det ger mig något för mitt eget liv och för mina relationer till andra i världen.

Vissa vittnesmål om det där osynliga, svåråtkomliga finns i alla fall, och jag tänkte ge några belysande exempel. Den tidigare DN-kritikern Birgit Munkhammar dröjer vid sina tidiga läsupplevelser i ett avsnitt i boken *Försök med litteratur*. Hon beskriver ”den lycka och frigörelse som min barndoms och ungdoms läsning innebar” (1998a, s. 35). *Mio, min Mio* fick en särskild betydelse. I hennes personliga läsning handlar boken på ett dunkelt sätt om svårigheter i hennes egen familj, bland annat faderns alkoholproblem. Hon skriver:

I böcker som denna kunde de svåraste sanningar sägas hur tydligt som helst, men på ett så underbart sätt att ingen sårades av dem. Det karakteristiska med dessa sanningar var också att de inte kunde ”översättas”. Jag kan alltså inte säga på vilket sätt *Mio min Mio* handlade om just mina problem. Men jag kände mig precis lika ensam med dem som den föräldralöse Bo Vilhelm Olsson på sin bänk i Tegnérunden, fast jag annars hade det mera som Benke. Astrid Lindgren försäkrade mig nu med sin bok att jag skulle kunna leva ändå, att det kanske till och med var så att det fanns en särskild mening med den där ensamheten (s. 38 f.).

Munkhammar betonar också att litteraturen alls inte är en flykt från världen: ”Tvärtom representerade den ett par sjumilastövlar ut i en värld, där möjligheterna att göra sig förstådd förhoppningsvis skulle vara större än de som för tillfället fanns” (s. 48).

Författaren Karl Ove Knausgård beskriver hur Ursula Le Guins *Trollkarlen från övärlden* blev en avgörande tidig läsupplevelse för honom: ”Den här boken relaterade till känslor som angick mig, den jag var och den värld jag levde i. Boken öppnade för ett slags icke-reflekterade, känslostyrda tankar, något jag aldrig hade upplevt tidigare, de var nya och nästan chockartat starka” (2019, s. 24 f.). Han skriver att litteraturen för honom blev en plats där han kunde gömma sig, samtidigt som han på ett paradoxalt sätt blev synlig: ”Och just detta, en plats där det innanför blir synligt, är litteraturen för mig fortfarande. Litteraturen och konsten är tillsammans med religionen de enda platser jag känner till som kan etablera ett sådant utanför” (s. 26). Böckerna gestaltade de inre världar som han kände igen, men inte alltid tycktes ha tillgång till på ett oproblematiskt sätt. Uttrycket ”känslostyrda tankar” förefaller här centralt. Kanske ligger liknande upplevelser nära det Munkhammar uttrycker så här: ”I kärleken och dikten finns en kärna som är gemensam: en längtan att tas på bar gärning och stå där naken, att bli vidrörd i sitt innersta” (1998b, s. 21).

Psykologiprofessorn Jerome Bruner formulerar sig så här i boken *Actual Minds, Possible Worlds* (1986): "Literature subjunctivizes, makes strange, renders the obvious less so, the unknowable less so as well, matters of value more open to reason and intuition. Literature, in this spirit, is an instrument of freedom, lightness, imagination, and yes, reason" (s. 159). Litteraturen ger nya möjligheter att prova tänkbara situationer eller livshållningar och att reflektera kring verkliga förhållanden. Det personliga flätas samman med det sociala på sätt som inte är helt lätta att göra reda för. Den enskilde läsaren kan få redskap för att orientera sig i världen. Därigenom ökar också möjligheterna att förändra den.

Arne Johnsson är inne på samma spår i artikeln "Om den märkvärdiga läsningen – personliga anteckningar av en poet och bibliotekarie" (2015), då han funderar kring mänsklig mognad och läsning. Han skriver om "insikten att världen är på en gång gåtfull och möjlig att förklara. Inte förklara på det sättet att allt blir uppenbart och sant, men så man ser att det finns alternativa förklaringar, berättelser, att det finns de som ser på ett annat sätt. Att det finns Dickinsonögon, Tranströmerögon, Silkebergögon, Ekelöfögon" (s. 68).

Hur relaterar skolan till dessa och många andra vittnesmål om litteraturens stora betydelse för den enskilde? Hur kan utrymme ges för starka läsoplevelser? Hur kan litteraturdidaktiken bli något mer och större än ett medel att enbart söka uppfylla diverse styrdokuments krav? Hur undviks instrumentaliserings av läsandet? Svaren är avgörande även för frågan om litteraturens eventuella samhällsrelevans, då det personliga och det sociala knappast är så åtskilda som det ibland framställs.

## FARAN MED LÄSNINGENS INSTRUMENTALISERING

Det finns tydliga tecken på att vårt utbildningssystem alltmer präglas av en instrumentell syn på kunskaper, även inom humaniora. I värsta fall tenderar undervisningen enligt dagens styrdokument att urarta till en "avprickningsverksamhet" där enskilda mål- och betygskriterielistor prickas av separat utan en holistisk syn på kunskap, och där det friare kunskapssökandet förefaller vara något suspekt eller åtminstone onödigt. Som ett exempel kan nämnas att vi under några vårterminer har haft VFU för blivande gymnasielärare under den sista läsperioden, och det händer att studenter kommer tillbaka och berättar att det inte fanns så mycket kvar att arbeta med inom ämnet, då allt centralt innehåll i kursplanerna redan berörts. Ofta kan det finnas andra, praktiska orsaker till att aktiviteten är lägre nära terminsslutet, men att resonera på det här sättet signalerar en märklig syn på kunskap. Det är också väl känt att många lärare delar ut listor med mål och betygskriterier för ett arbetsområde innan det börjar och därigenom sätter distinkta, men samtidigt starkt reducerande, ramar för arbetet. Självklart måste en lärare veta vad syftet med ett arbetsområde är och vad det ska innehålla i stort, men vad händer om något särskilt intressant dyker upp, som inte alls relaterar till mål och kriterier? Den personligt relevanta läsningen har många gånger svårt att finna sin plats i dagens olika skolformer. Hur ska elever och studenter få möjlighet att se litteraturen som "ett *fritt rum*", som kritikern och professorn James Wood skriver, eller få syn på att den gör "motstånd mot tidens arrogans"? (2016, s. 22 och 92). Kan inte betygskriteriehetsen i värsta fall själv bli ett exempel på "tidens arrogans"? Orsakerna till att andelen 13- och 15-åriga elever i Sverige som enligt Folkhälsomyndigheten "rapporterar återkommande psykosomatiska symtom har fördubblats sedan mitten av 1980-talet" är säkert många och komplexa, men skolstress är en bidragande orsak (Carlson, 2018, s. 3).

Ett av samtidens mest frekventa modeord är kvalitetssäkring, men den innebär inte för skolans del att de studerande ska veta exakt vad som förväntas av dem i varje moment eller att alla betygskriterier är väl relaterade till målformuleringar på ett papper. Nej, det handlar om något helt annat. Jonna Bornemark (2018) skriver: ”Kvalitet är [...] något som växer fram ur situationen själv snarare än något som kan styras utifrån. När kvalitetsarbete innebär att leva upp till förutbestämda manualer kan det inte annat än kvantifieras” (s. 247). Det finns en uppenbar risk, synliggjord i många olika sammanhang, att formen i vid mening blir viktigare än det reella innehållet i en verksamhet. Det är först i seminariesalen eller klassrummet som kvalitet i genuin mening synliggörs – via innehåll, interaktion och gott arbete. Verklighet kommer man aldrig åt genom förproducerade mallar och dokument fyllda med diverse schablonartade utfästelser. Den pågående instrumentaliseringen av utbildning på alla nivåer är ett mycket oroande tecken. Det är ett symptom på ett brett samhällsfenomen som måste motarbetas. Kartan får aldrig bli viktigare än terrängen.

## KLASSIKERNA OCH TIDSKÄNSLAN

Kanske kan man även kalla de svårigheter elever eller studenter har när det gäller att möta äldre texter utan alltför starka förutfattade meningar, som något av ”tidens arrogans”. Det verkar hos många finnas en tilltro till att idén om det ständiga framsteget också ska gälla människans inre eller konsten. Så läses äldre skönlitterära texter anakronistiskt, och man fördömer lätt äldre tiders uppfattningar utifrån vår tids normer utan att se verken som barn av sin tid. Historikern Peter Englund citerar i en föreläsningstext Walter Benjamin, som hävdade att den som vill återuppleva en epok måste försöka ”tömma medvetandet på allt han vet om historiens senare förlopp” (2015, opag.). Det är naturligtvis inte helt möjligt. C.S. Lewis skriver så här i *An Experiment in Criticism* (1961): ”We are so busy doing things with the work that we give it too little chance to work on us. Thus increasingly we meet only ourselves” (s. 85). För Lewis gäller det att öppna sig för verkets tilltal. Förvisso kan vi ibland tvingas ta avstånd från detta tilltal. Vi känner att normskillnaderna är för stora för att kunna överbryggas. Då gäller det att distansera sig från en epoks dominerande värdesystem, men inte försöka göra om den historia som frambringade det. En diskussion om sådana frågor kan i sig bli mycket värdefull i ett klassrum.

Klassikerstudiet har ingalunda spelat ut sin roll, för visst är det precis som litteraturvetaren och journalisten Daniel Sandström skriver: ”En levande klassiker ska inte bara säga något om historien, utan är ett verktyg med vilket vi människor ordnar och fixerar vår samtid och – hur omöjligt det än låter – förbereder oss på det kommande” (2016, s. 63). Han beskriver också den litterära fiktionen som ”ett extremt slitstarkt existentiellt verktyg” och ”som en beständig diagnos av det mänskliga” (s. 60). Carl-Göran Ekerwald (2006) skriver: ”Vinsten med att läsa klassikerna är just att utsätta sig för bestrålning från en annan värld. Vi läser och i våra huvuden bebor vi denna andra värld och gläder oss åt den bland annat därför att den inte är identisk med vår vardag” (s.234).

Rita Felski argumenterar mot tendensen att kontextualisera genom att enbart se texter som objekt inbäddade i sin tid. Då finns en risk att texterna anses förklarade en gång för alla och därmed kan de studeras som ofarliga historiska dokument som aldrig adresserar en senare läsare. Felski har en annan uppfattning om äldre verk: ”Their temporality is dynamic, not fixed or frozen; they speak to, but also beyond, their own moment, anticipating future affinities and conjuring up not yet imaginable connections” (2011, s. 579). Hon tillägger: “Texts are objects that do a lot of traveling; moving across time, they run into new semantic networks, new ways of imputing meaning” (s. 580). Att läsa

äldre texter är utvecklande, då man kan få syn på såväl väsentliga skillnader som stora likheter gällande de villkor människor lever under.

## ATT BÅDE MÖTA SIG SJÄLV OCH DET HELT ANNORLUNDA

I ett kreativt och öppet "litteraturklassrum" måste man samtala om möjligheterna för läsaren att ibland möta sig själv och sina egna känslor – som redan berörts kan det vara mycket värdefullt – och vid andra tillfällen få syn på andras perspektiv. Via andra kan man också få se sig själv och det egna i ett helt annat ljus. Öppna samtal om det lästa bör vara en självklarhet, samtidigt som man ska ha respekt för att läsningens mest personliga referenspunkter kanske aldrig redovisas. Ändå finns en möjlighet för elever att öppna sig i samtal om karaktärer i en novell eller roman. Texten finns så säga som ett "skydd" för de inblandade; man pratar om karaktärer och händelser på ett indirekt sätt, men kan lägga nog så personliga aspekter på samtalet. Detta har många säkert erfarenhet av även i arbetet med studentgrupper. För nog kan det vara så som filosofen Richard Moran skriver: "Only the *content* of what is imagined is fictional in any sense. The *way* in which it is imagined, on the other hand, is an aspect of the activity of imagining that one is really engaged in, a fact about one's real psychological life and attitudes" (1994, s. 93). Karl Ove Knausgård försöker beskriva den sällsamma koppling som vi ibland kan erfara i läsakten mellan det egna och det som är främmande: "det är våra egna känslor vi känner när vi läser, det är vår egen rädsla och begeistring, sorg och glädje, och det är våra egna reflektioner, det är vårt eget jag som utför det, men bara anammat av det främmande, annekterat av den andre" (2019, s. 75).

Gert Biesta, som behandlar pedagogisk verksamhet i allmänhet, anser "att pedagogik också kan uppfattas som ett möte med något som är radikalt nytt, något som de [eleverna] inte redan har" (2019, s. 74). Det kan då innebära "att du möter något som kommer mot dig snarare än något du går mot", menar han (s. 75). En pedagogs uppgift kan då bli att introducera något helt nytt, något som inte nödvändigtvis på förhand ses som självklart i sammanhanget, något som inte ens behöver relatera till aktuella betygs-kriterier. Att låta sig överrumplas av något ännu inte förutsett är att se världen öppnas, och kanske ställer upplevelsen då helt andra krav än vad som kan uttryckas i ett målbeskrivningsdokument. I allra bästa fall kanske en glimt av frihetens möjlighet ges. Författaren Agnes Lidbeck är inne på samma spår när hon beskriver mötet med något nytt i en text. Hon jämför med upplevelsen av att promenera i en främmande stad.

Och det är när jag slutar söka min spegelbild i texten, som det uppstår möjligheter till ny förståelse. Det är i texten eller staden som inte vänder sig till mig utan ifrån mig som jag hittar en plötslig, verklig igenkänning. Inte en igenkänning av mitt eget jag, utan av en annans jag. Där det är som mest främmande, blir de gemensamma dragen som tydligast (Lidbeck, 2017).

Rita Felski beskriver just hur någonting som existerar utanför en själv inspirerar till en ny eller ändrad känsla av vem man är (2008, s. 25) och Marjorie Perloff är kritisk till att läsare inte vill se ett verks potential på ett så förutsättningslöst sätt som möjligt. Många ser först och främst ett konstverk just som ett symptom på samhällsliga fenomen, menar hon och kritiserar företrädare för exempelvis cultural studies för att de inte ser "what is specific to a work of art, along with its powers of invention, transformation, and resistance" (2004, s.10). De väljer att bortse från "the uniqueness of the artwork", anser hon (s. 12). Hon talar till och med om den nypuritanska föreställningen att littera-

turen måste vara användbar på något sätt (s. 18). Vår samtids starka betoning av anställningsbarhet för äldre elever och studenter kan sägas ansluta till detta mönster, då diskussioner om hur ett ämnesinnehåll ska relatera till den för stunden aktuella arbetsmarknadens behov blir följderna. Det är annars ingen nyhet att många vill påverka vilken roll litteraturen ska ha. Man skulle historiskt sett kunna tala om en pendelrörelse som går från tanken om konstens absoluta autonomi till kravet på att den ska ta tydlig ställning i aktuella politiska eller samhällsfrågor. De livliga diskussionerna om konstens innehåll och roll i samhället indikerar också att många ser dess kraft och möjligheter.

Lärare på olika stadier bör se skönlitteraturen som en resurs vars tillgångar är svåra att överblicka, men med potential att vara av avgörande betydelse för den enskilde, ibland på sätt som läraren säkert aldrig reflekterat över. Den verkligt levande litteraturen undandrar sig nämligen alla snäva kategoriseringar som vill "sätta den på plats". Som flera gånger nämnts bör inte heller den personliga läsningens betydelse för ett vidare sammanhang underskattas. Texter bör däremot mer sällan läsas på förekommen anledning, och ett moment av överraskning kan tillföra den gemensamma läsningen mycket positivt.

## SKÖNLITTERATUR SOM KONST

Undervisning om litteraturens konstnärliga grepp – exempelvis berättarperspektiv, bildspråk och komposition – bör vara ett viktigt inslag, men ta sin utgångspunkt i läsoplevelsen och de effekter som blir följderna av en författares val. Exempelvis skulle man kunna diskutera varför många grips av en viss scen i en text. Har det med författarens skrivsätt att göra? Vad innebär det att en mening ser ut just så här? Vilka funktioner kan vi notera? Man kan gärna jämföra med en passage som betyder ungefär samma sak, men där andra uttryck används. Liknande detaljjämförelser ökar den studerandes beredskap att se nyanser i texter. Självklart kan också det egna skrivandet berikas via sådana insikter. Ju större kunskap de studerande har om litteraturens olika gestaltningssätt, desto större är också möjligheterna att verken kan öppna sig för dem och ge ett bestående värde. Här kan också jämförelser göras med upplevelser av andra konstarter, helt i linje med vad Cristina Vischer Bruns uttrycker så här: "Asking students to consider how they are affected by an especially powerful movie or a concert or a favorite video game can raise their awareness of what a literary text can make possible for an effective reader" (2011, s. 131).

Gustav Borsgård och Maria Jönsson (2019) diskuterar i en gemensam artikel den starka utvidgning av literacybegreppet till olika ämnen och verksamheter som skett under senare år. Fokus har alltmer kommit att riktas mot den enskildes egen förmåga, och därigenom riskerar det läsande subjektet att framhållas på bekostnad av litteraturen som konstnärligt objekt, menar de. "Risken [...] är att all specifik läsning reduceras till en och samma kompetens" (Borsgård & Jönsson, 2019, s. 75). Det är ett viktigt påpekande som litteraturdidaktiker bör ta till sig. Undervisning om de specifika litterära uttrycken får inte glömmas bort, för just konsten kan ju få oss att betrakta oss själva och världen på nya, fräscha sätt.

Lyriska texter har större potential i dagens skola än vad många verkar tro. Olle Nordberg (2019) ger i en artikel flera exempel på lyckat arbete med dikter på yrkesinriktade program i gymnasieskolan. Rent generellt är det ganska lätt att knyta ihop diktläsning och eget skrivande av lyriska texter. Kortheten och den relativa friheten i uttrycket kan verka stimulerande, inte minst för litteraturovana elever. Lyriskens auditiva aspekter bör uppmärksammas än mer. Den amerikanska imagistpoeten

Amy Lowell betonade 1930 i artikeln "Poetry in Spoken Art" diktens musikaliska kvalitet, "which bears in it the stress of emotion without which no true poetry exists" (2004, s. 69). Naturligtvis bör skolan idag knyta an även till rap, spoken word och låttexter. Att lyssna på en lyrisk text är att få den aktualiserad på ett annat, och ibland djupare, sätt. Själv har jag även låtit studenter leta drag de känner igen från "läslyrik" i utskrivna låttexter. Variationsmöjligheterna är stora. I förordet till antologin *Berör och förstör: Dikter för unga* (2019) skriver Athena Farrokhzad och Kristofer Folkhammar:

Dikten kan vara ett fönster för den som saknar utsikt. Eller en spegel för den som behöver se sig själv. Dikten kan trösta och uppvigla, erbjuda ett rum där man får vara ifred. Eller en gemenskap med andra, trots att tid och rum håller en åtskilda. En rytm kan vara avgörande för känslan av exakthet. En radbrytning kan göra liknelsen sann. En paradox kan fånga något inget annat språk förmedlar. En obegriplig mening kan uppta en i evighet (s. 6).

Som redan framhållits behöver läraren däremot inte ängsligt knyta an till elevernas vardagsverklighet till varje pris under litteraturlektionerna. Om man i stället tydligt förmedlar att läsningen kan vara ett äventyr, och att det finns andra "världar" än dem varje enskild elev känner till – andra tider, kulturer, klasser, omständigheter – kan resultaten rentav bli bättre. Det räcker ofta att känna igen grundläggande mänskliga känslor. Litteraturen kan då bli just en upptäcktsresa som vidgar vyerna. En pojke kan via fiktionen få tillgång till en flickas inre, och vice versa. Om man är född i Sorsele eller Kabul är inte av avgörande betydelse. Förståelsen av exempelvis den rädsla en fiktiv karaktär känner vid en vandring i en mörk regnskog är inte enbart förbehållen de läsare som någon gång gått i en sådan terräng. Det är ett missförstånd att tro att litteraturen måste vara anpassad in i minsta detalj till den aktuella läsarens värld.

I Ulla Dambers avhandling *Reading for Life: Three Studies of Swedish Students' Literacy* (2010), intervjuar hon bland annat fem mycket framgångsrika studenter med annat modersmål än svenska. Studenterna beskriver hur läsningen utvecklades till ett personligt intresse snarare än en skolaktivitet, och läsning och skrivning blev del av identiteten (s. 63). De hade mött höga förväntningar från sina tidigare lärare, men också deras starka tilltro till att eleverna skulle kunna klara de krav som ställdes.

Mycket verkar alltså stå och falla med hur litteraturen ska kunna bli något mer än en skolaktivitet bland alla andra. Betydelsen av läsmiljön i stort bör uppmärksammas, och utrymme måste ges för något annat än det mätbara. Det konstnärliga måste betonas lika mycket som vissa kognitiva färdigheter och upplevelsen av livet som en rik och mångfacetterad helhet förmedlas, helst utan att det särskilt behöver framhållas. I ett helt annat sammanhang har jag tidigare refererat Jerome Bruners minnesbild av sin lärare Miss Orcutt, men den tål att upprepas: "She was not just *informing* me. She was, rather, negotiating the world of wonder and possibility [...] She was a human event, not a transmission device" (1986, s. 126). Genom läsares rika upplevelser av verk som på olika sätt upplevs som angelägna, kan litteraturen få samhällsrelevans. Den får det dock knappast om dess värde enbart proklameras från talarstolar eller katedrar. Ett levande innehåll måste få verka i läsarnas inre. Först då kan läsningen bära frukt.



## ÄR LITTERATUREN NYTTIG?

Vi har hört att litteraturen kan bidra till konkreta samhällsförändringar. Paradexemplet är väl hur Harriet Beecher Stoves *Onkel Toms stuga* lär ha bidragit till slaveriets avskaffande i USA. Samtidigt kan vi, enligt dadaisten Raoul Hausmanns ord, notera hur första världskrigets soldater marscherade ut ”med Goethe och Schiller i ränslan” (Johansson, 1987, s. vi).<sup>1</sup> Hela dadaiströrelsen var en protest mot den kultur som lett fram till slakten i Europas skyttegravar. Klassikerna var alls ingen vaccination mot omänsklighet, menade Hausmann och många med honom. Snabbt insåg man att litteraturen inte utgjorde något skydd mot barbariet. Österrikaren Stefan Zweig beskriver i *Världen av i går* hur författarna vid första världskrigets utbrott ”ansåg sig förpliktade att likt barderna på den urgermanska tiden med sånger och runor elda de framryckande kämparna till att gå i döden med hänförelse” (2011, s. 253). Filosofer, läkare eller präster var inte bättre. ”Ibland var det som att höra en hord av besatta”, skriver Zweig, och han tillägger: ”Det mest uppskakande med detta vansinne var att de flesta av dessa människor var ärliga” (s. 253). Nazisternas bokbål under 1930-talet är ju herostratiskt ryktbara, och Zweigs böcker var förstas bland alla dem som brändes. Tyranniet har alltid känt rädsla inför fria konstnärliga uttryck. Det säger också något om litteraturens potentiella kraft och samhällseliga betydelse, men bilderna är knappast entydiga.

Det är således alltför naivt att tro att litteraturläsning med någon sorts automatik skulle göra oss till bättre människor. En djupare etisk kompass byggd på tidig inläring och egna goda erfarenheter av andra människor är nog vad som krävs. Detta hindrar dock inte att god litteratur skulle kunna bli ett motspråk mot maktens språk, mot schabloner och förljugenhet. Våra läroplaner visar stark tilltro till skönlitteraturens möjligheter att berika eller rentav förändra den enskilde, och det behöver inte alls vara fel. Att perspektiven kan vidgas av litteraturläsning är hur som helst en av de stora förtjänsterna. Författaren Anne Swärd ger ännu ett exempel på den känsla vi tidigare uppmärksammat när hon uttrycker sig så här:

När jag läser har jag känslan av att någon lånar mig sin blick, och även om det är en blick jag inte förstår är detta själva kärnan för mig – litteraturen som ett nära möte mellan främlingar, ofta oliktänkande, ofta över stora geografiska och tidsmässiga avstånd. Jag läser mer för friktionens skull än för identifikationen. Läser för att få det jag inte redan har, och för att se det jag inte redan har sett (Swärd, 2013, opag.).

Det är värdefullt att se det gemensamma i våra villkor, trots skiftande bakgrunder och levnadsomständigheter. En främling är i många avseenden rätt lik mig. En sådan insikt kan i förlängningen göra världen lite bättre. Samtidigt måste vi också acceptera de olikheter som finns och vid behov också ta starkt avstånd från alla dem som inte vill se några olikheter alls. Likriktning är ju motsatsen till frihet. Kvalificerad litteratur kan i bästa fall öka den insikten.

Till sist: Tua Forsströms diktsamling *Anteckningar* (2018) utgår från den mycket smärtsamma förlusten av ett barnbarn. Samlingens sista avdelning upprepar raden ”Om att lära sig och inte glömma”, och i en av dikterna refereras den engelske poeten Wystan Hugh Auden. Han lär ha svarat nej både på frågan om poesin kan förändra samhället och om den kan förändra människonaturen. Så här slutar Forsströms dikt: ”Men vad kan dikterna göra då? Tillåta oss att umgås med de döda, sa W H Auden, påminna oss om att glädjas en smula åt livet eller åtminstone uthärda lite bättre, hålla oss sällskap en stund” (s. 46). Ibland måste vi kanske tillåta oss att tona ner anspråken på vad litteraturen kan göra. I ett skolsammanhang kan det rentav vara positivt ibland. Vi läser för att det ger oss något. Det är roligt att läsa, det är fångslande eller tröstande! Många gånger kan det vara gott nog. Om läsningen blir sin egen belöning, även under en lektion en måndagseftermiddag sent i november, då har arbetet sannerligen inte varit förgäves.

## REFERENSER

- Biesta, G. (2019). *Undervisningens återkomst*, översättning Lars Ahlström. Stockholm: Natur & Kultur.
- Bornemark, J. (2018). *Det omätbaras renässans: En uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Stockholm: Volante.
- Borsgård, G. & Jönsson, M. (2019). Från litteraturförståelse till literacy: Om utbredningen av ett begrepp och konsekvenserna för litteraturredaktiken. *Tidskrift för litteraturvetenskap* 49(4), 69-78.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruns, C. V. (2011). *Why literature? The value of literary reading and what it means for teaching*. New York: Continuum.
- Carlson, J. (2018). Förord. *Varför har den psykiska ohälsan ökat bland barn och unga i Sverige? Utvecklingen under perioden 1985-2014*, (kortversion). Hämtad 20 mars, 2020, från <https://www.folkhalsomyndigheten.se/publicerat-material/publikationsarkiv/v/varfor-har-den-psykiska-ohalsan-okat-bland-barn-och-unga-i-sverige/>
- Damber, U. (2010). *Reading for life: Three studies of Swedish students' literacy*. Doktorsavhandling, Linköping: Linköpings universitet.
- Ekerwald, C-G. (2006). *Läsa innantill och bli en annan: Om skönlitteraturens nytthet*. Stockholm: Karneval förlag.
- Englund, P. (2015). Blick och förblandning: Om vittneslitteraturen problem och möjligheter. Hämtad 10 januari, 2020, från <https://peterenglundsnyawebb.wordpress.com/2015/09/02/blick-och-forblandning-om-vittneslitteraturen-problem-och-mojligheter>
- Farrokhzad, A. & Folkhammar, K. (2019). "Förord". I Farrokhzad, A. & Folkhammar, K. (Red.), *Berör och förstör: Dikter för unga* (s. 6-7) Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Malden, Mass.: Blackwell Publishing.  
DOI: 10.1002/9781444302790
- Felski, R. (2011). "Context Stinks!". *New Literary History* 42(4), 573-591.  
DOI: 10.1353/nlh.2011.0045 F
- Forsström, T. (2018). *Anteckningar*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Hausmann, R. (1987). Pamflett mot den weimarska livsuppfattningen, översättning I. Johansson. I I. Johansson (Red.), *Dada: En antologi*, (s. 70-73) Lund: Bakhåll.
- Johansson, I. (1987). Inledning. I I. Johansson (Red.) *Dada: En antologi*, Lund: Bakhåll.
- Johnsson, A. (2015). Om den märkvärdiga läsningen – personliga anteckningar av en poet och bibliotekarie. I L. Rydquist (Red.), *Om läsning och omläsning: Beträktelser vid ett symposium arrangerat av Svenska Akademien*, (s. 64-69). Stockholm: Svenska Akademien.
- Knausgård, K O. (2019). *Oavsiktligt: Om att läsa och skriva* [Uforvarende, 2018] översättning S. Söderblom. Stockholm: Norstedts.
- Lewis, C.S. (1961). *An experiment in criticism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lidbeck, A. (2017). Texten öppnas först när jag slutar leta efter min spegelbild. I *Dagens Nyheter* 2017-06-16.
- Lowell, A. (2004). Poetry as a spoken art [1930]. I J. Cook (Red.), *Poetry in theory: An anthology 1900-2000* (s. 69-74). Oxford: Blackwell
- Moran, R. (1994). The expression of feeling in imagination. *The Philosophical Review*, 103(1), 75-106. <https://doi.org/10.2307/2185873>
- Munkhammar, B. (1998a). Herrar jurymän. I S. Danius, B. Munkhammar, A. Olsson & L. Gustafsson (Red.), *Försök om litteratur* (s. 29-74). Stockholm: Bonniers.

- Munkhammar, B. (1998b). Rakt i ett främmande hjärta [1986]. I B. Munkhammar, *En piga läser* (s. 19-23). Stockholm: Rabén Prisma.
- Nordberg, O. (2019). Lyrik som ingång till litteraturen: Litteraturdidaktiska reflektioner om poesins betydelse för gymnasiets yrkes elever. *Tidskrift för litteraturvetenskap* (4), 57-66.
- Oatley, K. (2002). Emotions and the story worlds of fiction. I M. C. Green, J. J. Strange, T. C. Book (Red.), *Narrative impact: social and cognitive foundations* (s. 39-69). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbau Associates.
- Perloff, M (2004). Crisis in the humanities? Reconfiguring literary study for the twenty-first century [1999, rev. 2003]. I *Differentials: poetry, poetics, pedagogy* (s. 1-18). Tuscaloosa: University of Alabama Press.
- Rabe, A. (2015). Jag vill bli läst noga. I L. Rydquist (Red.), *Om läsning och omläsning: Beträktelser vid ett symposium arrangerat av Svenska Akademien* (s. 125-129). Stockholm: Svenska Akademien.
- Sandström, D. (2016). Litteraturen ser oss. I L. Rydquist (Red.), *Om läsning och omläsning: Beträktelser vid ett symposium arrangerat av Svenska Akademien* (s. 58-63). Stockholm: Svenska Akademien.
- Spufford, F. (2004). *Hur jag läste böcker och lärde mig leva*, översättning R. Alsberg. Stockholm: Albert Bonniers Förlag
- Swärd, A. (2013). Platsen som är riktigt hemma. I *Svenska Dagbladet* 2013-07-27.
- Wood, J. (2016). *Så nära livet man kan komma*, översättning S. Söderblom. Stockholm: Norstedts.
- Zweig, S. (2011). *Världen av i går*, översättning H. Hultenberg. Stockholm: Ersatz.

---

<sup>1</sup> Ingemar Johansson (1987) citerar Hausmann i sin ”Inledning” till *Dada: En antologi* (Lund: Bakhåll), s. VI. I antologin återfinns också följande av Johansson översatta ord av Hausmann från hans ”Pamflett mot den weimarska livsuppfattningen”: ”dessa högtravande klassikers verk utgjorde de tyska soldaternas enda packning” (s. 72).

Vol 15, nr 2 2021

## Tema: Litteraturdidaktik

Tema: Litteraturdidaktik – Litteraturstudiers relevans för skola och samhälle  
*Mattias Aronsson, Katherina Dodou & Anette Svensson*

Integrating competence and *Bildung* through dystopian literature: Teaching Malorie Blackman's *Noughts & Crosses* and democracy and citizenship in the English subject  
*Marit Elise Lyngstad*

Klimatkrisen i klassrummet: Reflektioner kring användning av litteratur i undervisning om hållbar utveckling  
*Ulrika Andersson Hval & Celia Aijmer Rydsjö*

Ett drömspel: En lärarstudent utmanar gymnasieelever att tolka Strindberg  
*Katarina Rejman & Elisabeth Zetterholm*

Alla läser! Empiriska perspektiv på frågan om litteraturens samhällsliga relevans  
*Olle Nordberg*

Why study literature in English? A syllabus review of Swedish primary teacher education  
*Katherina Dodou*

Musiklyrik i läroböcker i franska för den svenska skolan  
*Mattias Aronsson*

Spel som berättelser  
*Stefan Lundström*

Från finrummet till vardagsrummet: Transmedialt berättande som litteraturdidaktisk underhållning  
*Anette Svensson & Jenny Malmqvist*

Promoting EFL literacy through shared and individual classroom reading experiences of literature  
*Ion Drew*

Litteraturläsning som upplevelse och livskunskap  
*Pär-Yngve Andersson*