

Den kroppsliga läsningen: fenomenologi och litteraturredaktik

Joakim Sigvardson

<https://orcid.org/0000-0003-4224-3820>

joakim.sigvardson@isd.su.se

This paper illuminates what fiction reading means inside and outside of Swedish schools. It also argues for the need to formulate this endeavour as both an epistemological project and a phenomenological one. At the core of this paper lies a troubling state of affairs—that reading is declining—and a wish to trace the origins of this decline to find available means for remedy. To be able to grasp what fiction reading means in a phenomenological sense, the paper first embarks on a critical discussion of the reader and the text, which is followed by a methodological and theoretical section fully devoted to the effort of describing reading as such through Michel Henry’s concept of *flesh*. Armed with a phenomenological understanding of the significance of reading, the paper then places fiction reading within the context of Swedish education. The phenomenological analysis finds that in education, when reading fails to be *precisely* reading (*pathetic-esthetic reading*), it is instead often transformed into something other (*objectified reading or instrumental reading*) than what it sets out to be. The paper uses a literary example to concretize its findings.

Keywords: Body, education, fiction, phenomenology, Thomas Pynchon

1. Inledning: olika kroppar – himmelska och jordiska

Befinner sig läsningen i Sverige i kris? Kanske. Det har talats om sjunkande siffror gällande läsförståelse, och hänvisning har gjort till exempelvis PISA-undersökningen (*Programme for International Student Assessment*).¹ Sådana stora internationella jämförelser kan ha sitt värde om det är så att problemens rötter är kvantifierbara, men om inte, kan man dock endast hoppas på att lindra sjukdomens symptom.² Frågan om läsförståelse kommer ändå här att lämnas därhän, eftersom den snarare är en förutsättning än ett mål för det som kommer undersökas här. Inte heller kommer begreppet *litterär kompetens* beröras närmare här, eftersom begreppet som är intressant i sig, placerar *läsaren* i fokus, vilket jag inte heller kommer att göra.³ Istället ämnar jag koncentrera mig på det som jag uppfattar som det fenomen som möjliggör såväl läsförståelse som litterär kompetens, nämligen *läsningen* som sådan. Annorlunda uttryckt, i förlängningen hoppas jag att artikeln ska kunna peka på en möjlig anledning till varför så många människor verkar känna att läsning inte angår dem och att den inte är angelägen.

För att nå dit kommer jag att göra ett försök till att förstå de diskrepanser mellan det som konstituerar läsningen inom utbildning (speciellt inom skolan) och det som konstituerar läsningen utanför en utbildningskontext. Undersökningen görs med ett fenomenologiskt angreppssätt. Till min hjälp använder jag några korta utdrag ur en roman, men inte som ett allvarligt menat förslag på litteratur som skulle kunna vara speciellt lämpad för att använda i skolans undervisning, utan för att romanavsnitten har en stark tematisk koppling till mitt ämne och får därför tjäna som pedagogiska exempel.

¹ I sin sammanställning över resultatet för PISA 2015 visar dock Skolverket (2016) att svenska femtonåringar har förbättrat sitt resultat i läsförståelse sedan bottenresultatet 2012 och är nu tillbaka på en nivå som motsvarar resultatet från 2009 (s. 22). Resultatet i PISA 2018 (Johansson, Klapp & Rosén, 2019) visar på ytterligare återhämtning, och nu ligger de svenska eleverna ”över genomsnittet för OECD i alla tre läsprocesserna men svenska elever presterar relativt bättre i processerna som avser att inhämta information och att utvärdera och reflektera” (s. 6).

² Jonna Bornemark (2018) diskuterar problemet som handlar om vad som egentligen är mätbart och vad som inte är det på ett utförligt och överskådligt sätt i *Det omätbaras renässans: En uppgörelse med pedanternas världsberravälde*.

³ Se till exempel Michaels Tengbergs (2011) genomgång av en rad forskares sätt att se på *litterär kompetens* som något annat än förmågan till läsförståelse (s. 23–25).

Joakim Sigvardsson

I *Mason & Dixon*, Thomas Pynchons roman från 1997, har dess två historiska huvudpersoner, Charles Mason och Jeremiah Dixon, i månader förberett sig för att observera 1761 års venuspassage. Projektet kommer att bli en stor vetenskaplig framgång. Detta leder i sin tur till att de senare får uppdraget att dra gränsen mellan brittiska Maryland och Pennsylvania, vilket avslutar den gränskonflikt som pågått mellan de två kungliga kolonierna i mer än åttio år. Avslutandet av en konflikt påbörjar däremot en ny; i sin förlängning blir gränsen som vetenskapsmännen mäter upp och implementerar i landskapet skiljelinjen mellan den framtida unionens nord- och sydstater och en gräns i republikens politiska medvetande.

Men några år innan huvudpersonerna får anledning att dra sin Mason-Dixonlinje seglar de till Kapstaden för att observera en så kallad venuspassage. I den holländska kolonien tar de del av societetens liv, manövrerar sig så att de kan övervaka uppförandet av ett observatorium och förbereder sig minutiöst för ögonblicket när den lilla svarta planeten ska få en första kontakt med solskivan. Ögonblicket är oerhört viktigt. The Royal Society har sänt ut astronomer till alla världens hörn för att bevaka händelsen, eftersom man senare med enkel trigonometri ska kunna beräkna avståndet mellan jorden och solen. Genom att man på olika platser på jorden långt ifrån varandra dokumenterar denna astronomiska händelse och genom efterföljande matematiska analyser av dessa data, får man därmed noggranna siffror på solsystemets storlek.

Men i Kapstaden, just vid ingressen då Venus för första gången får kontakt med solskivan, tidpunkten som astronomerna planerat för så noggrant, klarar Dixon inte att bibehålla sin vetenskapliga kyla och för ett ögonblick övermannas han av det förunderliga skeendet: "Eeh! God in his Glory!" (s. 98), och missar nästan att anteckna det viktiga klockslaget. Med ett irriterat "Steady" (ibid.) får Mason honom dock att återfå fattningen. Astronomerna kan påbörja observationen som leder till en vetenskaplig succé.

Vad som beskrivs här är viktigt, och händelsen behöver därför skyddas av narrativets ytligare lager, vilket jag visat i en tidigare studie (Sigvardsson, 2002). Då och då uppvisar romanen ett slags narratologiska djupdalar som pausar romanens rhizomatiska vildhet.⁴ Det som narrativet då

⁴ Gilles Deleuze och Félix Guattari (1987) utvecklar begreppen *rhizome* och *rhizomatic* i *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. En rhizom (rotstock) blir i deras filosofi ett organisationsmönster utan ett tydligt centrum som

fokuserar på är *inte* de äventyr som de två vetenskapsmännen hamnar i, *som vetenskapsmän* – utan på det som tvärt om utmanar eller rentav hotar grunden för deras yrkesval, något som bara skymtar då och då (s. 74–75). Ett exempel på något sådant visas en liten bit längre fram i romanen i en viktig *analeptisk* passage från Masons barndom, och vi får här en inblick i vad som oroar honom.⁵ Masons far är bagare, och lille Charlie förväntas naturligtvis följa i sin fars fotspår när den dagen kommer. Men bagaryrket skrämmer den unge Charles på grund av det som händer med degen (Pynchon, 1997, s. 205):

”Wait till you’ve had the dough in your hands, Charlie,” [...] ”and feel how warm, *like flesh*, how it gives off heat.— And if you set a Loaf aside, in a dark, quiet place, it will grow.”

”Is it alive?” Young Mason had not wish’d to ask.

”Yes.” A silence. ”Would you like to have a go at some kneading, then?” (s. 204, min emfas)

Och om till råga på allt Kristi kropp kunde ta plats i brödet, som Charlie också fått lära sig, ”what *else* might?” (s. 205; min emfas). I min avhandling visar jag att när Charlie flyr till astronomin från detta andra som tydligen inkarnerar brödet – om det nu är Kristus eller något annat – är det precis detta *andra* som gång på gång stör honom (Sigvardson, 2002, s. 52–53).

Det som verkar oroa honom är degens kroppslighet: ”like flesh” (Pynchon, 1997, s. 204). Det kan ju förefalla märkligt att Charlie, vetenskapsman *in spe*, skulle förfäras av något som istället borde intressera honom. Förklaringen kan sökas i de teologiska konnotationer ordet *flesh* har på engelska. Den välkända inledningen till Johannesevangeliet lyder på engelska: ”The Word became flesh and made his dwelling among us” (John 1:14). I mitt följande resonemang kommer den fenomenologiska innebörden av just begreppet *flesh* utgöra en viktig del av studiens teoretiska bakgrund. Jag menar att det också är detta andra (”else”, s. 205) som under venuspassagen får Dixon att tillfälligtvis tappa koncepten (s. 98).

sträcker sig i alla riktningar samtidigt. Deras intention är att koppla begreppen till immanens, men som jag visar i inledningen till min avhandling åstadkommer de det motsatta, nämligen att fast förankra begreppen i transcendens (Sigvardson, 2002, s. 21–27).

⁵ För en uttömmande diskussion om litterär anakronism, se *Narrative Discourse*. (Genette, 1980, s. 35–47).

Jag antydde ovan att *Mason & Dixon* delar sig i olika narratologiska skikt och att vissa ligger djupare nedbäddade än andra, något som jag tidigare har undersökt (Sigvardsson, 2002). I undersökningen identifieras tre olika sådana skikt i romanen och studien lägger särskild vikt vid det djupaste skiktet, det som den kallar *det akosmiska*. Romanens yttre (tematiserande) skikt, det rhizomatiska skiktet, beskrivs som en tummelplats för oväntade möten, absurda (ofta historiskt korrekta) händelser, och är ett skikt som sträcker sig ut i alla riktningar samtidigt, med förgreningar och kopplingar; dess litterära modus. Kort sagt, det är ett skikt som utsöndrar transcendens (förgreningar, extas, transgression, etc.) från varje por (s. 22–26; s. 70).

I nära anslutning till detta skikt, stöter läsaren på romanens artistiskt snobbiga (*artsy*) skikt, som älskar sitt eget tokroliga sätt att berätta historien, vilka berättas genom en av romanens karaktärer, Reverend Wicks Cherrycoke. Läsarens uppgift (egentligen åhörarnas uppgift, eftersom han berättar detta muntligen) är att förstå dess signifikans som ofta, kan vara att framhålla berättarens egen genialitet. Men inte alltid. För ibland tjänar berättelsen möjligheten att låta sitt tillbakahållna, sköra akosmiska skikt att framträda (ibid. s. 80–89). I det akosmiska skiktet framträder det som man kanske trodde skulle vara omöjligt i en pynchonroman. Mitt ibland rhizomatiskt ihopkopplade händelser som låter romanen svälla till encyklopediska dimensioner, stannar berättelsen upp. Försiktigt tar en annan känsla form: patos. Det märkliga med detta är att detta patos inte har något alls med de förgreningar, hopkopplingar av historiska förlopp eller vetenskapliga upptäckter att göra, utan här är det istället en egendomlig passivitet och ett tillbakahållande av exterioriserande förvärldligande som ges utrymme. Här, i romanens akosmiska skikt, sätts alltså för ett ögonblick alla transcenderande relationer ur spel. Inte nog med det. Det är detta andra (*else*) – denna akosmiskhet – som gör alla andra fenomen möjliga, inklusive den tilltro till objektiv rationalitet som kännetecknar romanens huvudpersoner (ibid. s. 43–48).

Jag kommer i det följande att visa att detta okända (*else*), som får den unge Charles att fly från sin fars bröddegår till astronomin, kan framträda under olika namn: kropp, lekamen, affektivitet. Dessa har det gemensamt att de alla är exempel på *det akosmiska*, det som *inte* lånar sig till exterioriserande och därmed inte heller vare sig till kvantifierande eller mätande som är naturvetenskapens kanske

viktigaste instrument.⁶ Akosmiska fenomen är med andra ord fenomen som inhiberar världen som objekt (tillfälligt sätter den inom parentes), fenomen som för låter oss erfara fenomen utan att skapa ett avstånd mellan vår erfarenhet av dem och oss själva. Sådana fenomen förekommer i all litteratur. Fast i *Mason & Dixon* åtnjuter det akosmiska på grund av sin inneboende utsatthet ett särskilt skydd av den övriga texten, vilket gör att romanen utgör ett lämpligt exempel för diskussionen, *och mot slutet av artikeln kan man ana att det kanske är detta else som kan få litteratur att framträda som litteratur*. I exemplet ovan inträffade detta när Dixon, trots alla förberedelser, nästan inte lyckades att frammana den distans till venuspassagen som krävdes för att han skulle kunna utföra sina vetenskapliga observationer.

På ett liknande sätt vill jag här att visa att om lärare har som mål att kunna få elever att möta litteraturen *som litteratur* (det vill säga, utan den distans som förvandlar den till något annat observerbart), måste läsningen först ges utrymme att få ta plats i ett rum som åtminstone tillfälligtvis sätter förståelsen av litteratur som världsligt exterioriserande inom parentes. Vidare, jag kommer också att försöka visa att utan detta akosmiska rum, denna plats för *else*, kan inte läsning äga rum (i sträng mening). Utan denna möjlighet kommer elever ha svårt att gå från att vara personer som kan läsa till att bli läsare. Syftet blir med andra ord att undersöka vad som händer när man flyttar fokus från de två fenomen som så gott som uteslutande ges företräde i litteratur- och litteraturdidaktikforskning – texten och läsaren – till det som jag hävdar är den fenomenologiska förutsättningen för dem båda: läsningen som sådan.

I del II, Läsaren och texten, redogör jag för artikelns förhållande till huvudströmmen i svensk och engelskspråkig litteraturdidaktik, där en diskussion om objektivitet och instrumentaliseringen av litteraturen är central. Del III, Läsningen, mejslar ut artikelns teoretiska och metodologiska ramverk. Grunden för detta är fenomenologen Michel Henrys (2015) begrepp *flesh*, vilket även hämtas från Pynchons roman. Artikelns del IV, Läsningen i skolan, placerar de fenomenologiska insikter som gjorts i det tidigare avsnittet i en skolkontext, där diskussionen bland annat återvänder till de begrepp som lyftes fram i del II.

⁶ Jfr Bornemark (2018).

Artikeln avslutas sedan med del V, Coda: Litteratur som lekamen. Här sammanfattas diskussionen med hjälp av att återvända till Kapstaden i *Mason & Dixon*.

2. Läsaren och texten

Litteraturläsning uppfattas traditionellt som ett binärt fenomen, som något som involverar en person (subjekt) och en text (objekt). Under läsakten transcenderar läsaren till en tröskelvärld som tar form i takt med att läsaren förflyttar sin blick från bokstav till bokstav, ord till ord, mening till mening. Undan för undan bildar dessa meningar landskap, miljöer, personer, konflikter och intriger i läsarens medvetande, där läsarens medvetande blir en medskapande agent.⁷

Detta är ett reduktivt synsätt. Det förekommer inte endast två aspekter i det komplexa fenomen vi kallar litteraturläsning, utan åtminstone tre: texten, läsaren och läsningen. Här kan man invända att eftersom min undersöknings särskilda intresse ju är elevens läsning i skolan, torde det väl vara riktigt att anamma ett perspektiv där läsaren är central? För är inte just detta perspektiv grunden för reader-responsekritiken, vilken Louise M. Rosenblatt (1995) är med och lägger genom sin kritik av New Criticism redan 1938? Hon argumenterar där för just en sådan förståelse som fokuserar på *läsarnas* centrala plats:

Terms such as *the reader*, *the student*, *the literary work* have appeared in the preceding pages. Actually, these terms are somewhat misleading, though convenient fictions. There is no such thing as a generic literary work; there are only potential millions of individual readers of the potential millions of individual literary works. A novel or poem or play remains merely inkspots on paper until a reader transforms them into a set of meaningful symbols. The literary work exists in the live circuit set up between reader and text: the reader infuses intellectual and emotional meanings into the pattern of verbal symbols, and those symbols channel his thoughts and feelings. Out of this complex process emerges a more or less organized imaginative experience. When the reader refers to a poem, say "Byzantium," he is designating such an experience in relation to a text. (s. 24; Rosenblatts emfas)

⁷ Jfr. Cristina V. Bruns begrepp Transitional Space (2011).

Man kan lägga märke till att hon alltså påstår här att konstverket existerar ”in the live circuit set up between reader and text” (s. 24). Och ännu tydligare: ”The poem or the novel or the play exists in the transaction that goes on between the reader and the text” (s. 27). Här differentierar Rosenblatt mellan *objektet*, (det vill säga texten) *subjektet* (läsaren), och läsningen som produceras i den *transaktion* som sker mellan de båda (dikten eller romanen eller pjäsen). Detta är naturligtvis inte uppseendeväckande i sig, utan en högst ordinär uppfattning. Är den riktig? Frågan borde kanske istället vara: när kan den vara riktig?

I Rosenblatts bild – text, läsare och transaktion – kan man notera att för att beskrivningen ska kunna vara giltig måste man placera ytterligare ett subjekt i rummet: åskådaren. Om detta nu är ytterligare en person eller om det är läsaren själv som transcenderar (tillfälligt lämnar) sin egen läsakt är egentligen inte av intresse, utan endast det faktum att för att läsningen ska kunna beskrivas i transaktionella termer kan inte detta subjekt *samtidigt* vara *del av* läsakten. Med andra ord, medvetandet kan inte samtidigt *observera sig* som läsande subjekt – upptagen i en transaktion med ett objekt (texten) – samtidigt som det upplöses *som subjekt* av läsningen. Wolfgang Iser (1980) menar att under läsprocessen ”there disappears the subject-object division essential for all cognition and perception, and this is what makes literature a unique means of access to new experiences” (s. 154). Han argumenterar också att den litterära texten måste förstås i termer av medvetande (ibid.), och att skillnaden eller sprickan (*division*) ”is not between subject and object, but between subject and himself” (s. 155).

Det går antagligen att argumentera för att Rosenblatt också genom sina många exempel på olika läsningar och de olika situationer som formar olika läsningar av samma text, visar på precis en sådan spricka som Iser pekar på. Men genom att inte ha läsningen utan läsaren (subjektet) som det egentliga intresset för sin analys missar hon det häpnadsväckande fenomen som Iser beskriver, nämligen att det under läsningen varken finns läsare eller text, utan ett nytt och verkligt medvetande (”a new and real consciousness”; ibid., s. 157). Jag menar att just detta är läsningen som sådan.⁸

⁸ Inte heller Christian Mehrstams avhandling från 2009 når fram till att diskutera läsningen som sådan, trots sitt intressanta projekt som syftar till att ”överbygga en textteoretisk spricka mellan interaktionella och transaktionella perspektiv på läsning” s. 14). Anledningen är i min mening att han tvärs igenom analysen upprätthåller en oproblematiserad syn på vad läsning är, genom att bibehålla kategorierna läsare och text som subjekt och objekt. Han

Och om det är så att det under läsningen sker ett tillfälligt utsläckande av skillnaden mellan subjekt (läsaren) och objekt (texten) och att det istället framträder ett nytt medvetande, läsningen, börjar man undra hur detta ger sig tillkänna i skolans litteraturundervisning och vilken ämnesdidaktisk betydelse detta tillskrivs i de ämnen där litteratur behandlas? För om det som Iser påstår är sant borde det väl vara ett fenomen som läsare borde göras bekanta med? Anders Öhman (2015) förklarar i en i många avseenden mycket intressant text som tematiserar hur man kan motivera unga läsare till läsning att

man i litteraturundervisningen i allmänhet har mycket att vinna på att träna förmågan att gå in i en fiktiv värld. Vad innebär det då att gå in i en annan värld, att förlora sig i boken, som man brukar säga? Uttrycken är liknelser som används för att försöka fånga vad det är som händer när man som läsare plötsligt upplever att man inte längre lägger märke till orden på sidan. Istället är det som att de ersätts av bilder, stämningar och känslor, och plötsligt har man läst tio sidor utan att man, som det brukar sägas, vet ordet av. (s. 9–10)⁹

Det kan först verka som om Iser och Öhman är överens med varandra här, men i själva verket betraktar de läsningen från olika perspektiv. Medan Iser ser läsningen som en (tillfällig) utsläckning av läsaren och det lästa, ser Öhman läsaren som ett subjekt som transcenderar sin värld för att stiga in i en annan. Det är också värt att notera att Öhman bygger in en världarnas hierarki i sin analys, där den yttre världen är suverän. Han menar nämligen att medan

alla texter kräver att läsaren konstruerar betydelser utifrån dem, karakteriseras litterära texter av att de tar läsarens inre resurser i anspråk för att bidra till skapandet av dess världar. Ett litterärt verk tillhör således inte läsaren enbart, eftersom det kommer från en plats utanför henne, men trots detta tillhör det också läsaren just därför att det är hennes medvetande som konstruerar bilderna och händelserna som uppstår med hjälp av orden på sidan. Det är ett slags tredje rum som upprättas. [– – –]

argumenterar explicit för nödvändigheten att ”frikoppla” begreppet läsning från ”dess fenomenologiska förankring” (s. 59).

⁹ Djamila Fatheddine (2018) visar upp ett liknande exempel med en lärare som försvinner ”in i en egen värld” framför ögonen på sina elever och på så sätt med sin egen kropp ”bygger upp ett läsningens rum” (s. 60).

Att läsa litteratur innebär därför att befinna sig i ett övergångstillstånd mellan inre erfarenhet och yttre värld. Det är således *värdefullt både för individen och för samhället* eftersom det kan förändra vår uppfattning av oss själva och andra. (ibid., s. 37; min emfas)

För Öhman handlar alltså litteraturredaktik om något som är ”värdefullt både för individen och för samhället”. Han motiverar följaktligen läsningen av litteratur i skolan *som något som är nyttigt om man med nyttig menar ett värde som transcenderar fenomenet själv och går att finna utanför detsamma*. Utgångspunkten verkar vara den dialogiska syn på litteraturläsningen i skolan som Öhman hämtar från Bakhtin, i vilken gruppens samtal om läsningen påverkar och utvecklar läsaren (s. 41–44). Läsningen blir därför nyttig för läsaren och i förlängningen även för samhället. Frågan är då: vad händer med litteratur som inte kan tillföras denna nyttoaspekt? Vad händer med texter som inte kan verka som goda instrument för att konstruera de individer som vi anser vara värdefulla för samhället? Och är det ens säkert att litteraturen har den här förmågan?

Forskare har haft förvånansvärt svårt att empiriskt fastställa att det är så, trots otaliga försök. Suzanne Keen konstaterar efter en noggrann genomgång av forskningsläget att det ännu inte finns empiriska bevis för samband mellan litteraturläsning och empatiskapande hos läsaren (2007, s. 124) och jag har inte heller funnit något sådant. Vi kommer dock att återvända till den här diskussionen senare, men först måste vi också konstatera att grundskolans läroplan (Lgr11) också starkt betonar ut ett annat instrumentaliserande uppdrag för undervisningen i läsande och skrivande, nämligen som hjälpmedel till att tillgodose att varje elev får ”utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (Skolverket, 2019, s. 3). I läroplanen för gymnasieskolan görs ingen skillnad mellan skön- och facklitteratur vilket på liknande sätt då betonar användningen av litteraturen. Skolverket, 2011, s. 5). Nu är behandlingen av litteraturen i styrdokumentet inte utmärkande i sig, eftersom just utilitaristiska värden dominerar dokumentet som helhet. Jag kommer strax att återvända till skolans styrdokument, men först behövs en utveckling som berör skillnaden mellan bildning och utbildning.

Anders Burman (2014) är en av många som pekar på den betydelse som bildning haft i Europa och i Sverige under 1900-talet och på hur tätt förknippat det varit dels med demokratins framväxt, men också med klassutjämning:

Joakim Sigvardsson

Att folket erhöill en sådan bildning betraktades helt enkelt som en förutsättning för det demokratiska samhälle som höll på att växa fram vid den här tiden, men det talades också mycket om estetisk, moralisk och kognitiv bildning. (s. 7)

Burman menar också att förutom att bildningen på detta sätt är en förutsättning för demokratin, innebär den också en möjlighet för den enskilda människan att växa och till att ”bereda vägen för ett rikt och fritt liv” (ibid.). Enligt en stark tradition inom litteraturvetenskap och litteraturdidaktik hänger dock bildningsbegreppet också starkt ihop med tankar om kritiskt tänkande. Dessa tankar stödjer Bernt Gustavsson (2014) i en diskussion om den ”anglosaxiska traditionen *liberal education*”:

Great Books och en given kanon av klassiker dominerar. Det är först med Nussbaums¹⁰ undersökning som en kritisk dimension lyfts in. Hennes slutsatser om förändringen av *liberal education* består av tre saker som hänger samman: ett reflekterat, kritiskt förhållningssätt till sin egen tradition, studier av andra kulturer och uppövandet av sin narrativa fantasi. Dessa tre dimensioner hänger samman så att en förutsättning för att kunna se sin egen tradition kritiskt är att se den genom andra medan den narrativa fantasin är en förutsättning för att kunna sätta sig in i och förstå andra människors villkor. (s. 195; Gustavssons emfas)

Om man läser *Mason & Dixon* med sådana glasögon är det inte svårt att se hur Pynchons (1997) verk skulle kunna bidra till ökad kunskap om astronomi, kolonisationen av Asien och Amerika, kartografi, slaveriet och dess ekonomi, demokratins påbörjande tillblivande, etc. Men vi som läsare skulle också på ett djupt berörande sätt genom vår narrativa fantasi förstå hur komplicerade mänskliga relationer kan vara, särskilt när de människor som berörs är satta under stor psykisk och fysisk press, orsakad inte minst av att helt enkelt befinna sig långt ifrån dem man älskar. När Dixon i slutet av romanen dör, tröstar Masons son, Doctor Isaac, sin far:

”Dad?” Doc had taken his arm. For an instant, unexpectedly, Mason saw the little Boy who, having worried about Storms at Sea, as Beasts in the Forest, came running each time to make sure his father had return’d safely,— whose gift of ministering to others Mason was never able to see, let alone accept, in his blind grieving, his queasiness of Soul before life and death, his refusal to touch the Baby, tho’ ’twas not possible to blame him....

¹⁰ Gustavsson refererar till *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (Nussbaum, 1997).

The Boy he had gone to the other side of the Globe to avoid was looking at him now with nothing in his face but concern for his Father.

”Oh, Son.” He shook his Head. He didn’t continue.

”It’s your Mate,” Doctor Isaac assur’d him, ”It’s what happens when your Mate dies.” (s. 768)

Att läsa Pynchons encyklopediska virrvarr till roman skulle således kunna vara sin läsare bildningsmässigt nyttigt eftersom det skulle träna hen till att bli en kritisk läsare med fördjupade insikter i historia, traditioner, psykologi och mänskligt beteende (istället för att först läsa den *patetiskt-estetiskt*, ett begrepp jag kommer att återvända till senare).

Kan man inte också här liksom i skolans styrdokument också se prov ett slags instrumentaliserande kunskapssyn, det vill säga att genom att läsa litteraturen kritiskt menar man att vi kan utveckla våra empatiska förmågor som kommer att hjälpa oss att ”förstå andra människors villkor” (Gustavsson, 2014, s. 195)? Instrumentaliseringen av läsningen sker här i två steg, vilket jag här ska försöka belysa. I en text av Rita Felski (2011) – vilken Öhman (2015) använder i sin bok för att visa på ett alternativ eller komplement till den kritiska läsningen – menar hon att det finns ett problem med den kritiska läsningen, nämligen att den begär att läsaren i stället för att samla (*glean*) insikter eller sanningar från texten, borde hen istället slita (*wrest*) dem från texten och inte som något den säger eller påstår, utan till trots av vad den säger. Felski menar att en sådan litteratursyn härbärgerar en litteratursyn som inte har en tilltro till litteraturens förmåga att öppna upp verkligheten, utan en som tror att den försöker dölja något. (Felski, 2011, s. 223). En sådan syn är också lätt att inkorporera i en nyttoinriktad instrumentell syn av vad litteraturläsning är.

Om elever och lärare i skolan läser texterna – inte *först och främst* som lästräning (inom ramen för antingen ämnena Svenska, Engelska eller något av de Moderna språkens senare kurser) – *utan just som litteratur*, hamnar lärarna ändå i en fälla som innebär att de motiverar litteraturläsningen som ett verktyg som tränar eleverna i att bli misstänksamma gentemot den litteratur de läser. Lärarna förväntas motivera elevernas läsning med instruktionen att läsa texten mothårs, för att de då lättare ska förstå texternas inneboende strukturer, underförstådda hegemonier, bärare av idéer i en föränderlig idéhistoria, etc. Öhman (2015) menar inte egentligen att detta är ett problem i sig, för det här behöver man också göra, utan bara att det blir ett problem när man försöker motivera en

kritisk läsning för någon som inte redan läser litteratur på det sättet. För det som kan hända när man försöker ange skäl till att läsa litteratur som inte till förstone handlar om *erfarenheten* av att läsa texten, är att texterna riskerar att bli sekundära och kanske till och med ointressanta, åtminstone som litteratur betraktat. Öhman påminner om hur svårt det kan vara för elever att överhuvudtaget förstå vilken signifikans de korta utdragen i svenskämnets antologier har. De blir istället hänvisade till att acceptera läromedelsförfattarnas kommentarer och läsningar av dessa citerade texter, utan att själva kunna bilda sig egna uppfattningar. Men här menar jag att detta riskerar att hända även då eleverna läser hela litterära verk, eftersom styrdokumentet motiverar aktiviteten med något annat än *själva läsningen*. En aspekt av detta uppmärksammas av Djamila Fatheddines avhandling från 2018, i vilken hon betonar att kursplanen premierar ”det mätbara framför ett icke-mätbart bildningsbegrepp” och framför litteraturens emancipatoriska potential (s 62). Det skulle naturligtvis vara att föredra om dessa aspekter av litteraturen skulle kunna ges större utrymme i undervisningen, men jag hävdar att även här riskerar litteraturdidaktiken att missa målet.

Det som händer om man genast prioriterar bildningen och elevens förmåga till kritiskt tänkande, är att det blir artefakten som instrument och inte själva läsningen,¹¹ som litteraturundervisningen får som ämne. Därför är det nu dags att undersöka vad det som jag kallar *själva läsningen* är för något.

3. Läsningen

För att skaffa redskap till att kunna förstå läsning som ett kroppsligt fenomen (*flesh*) vill jag nu återvända till det *flesh* som skrämde den unge Charles Mason i artikelns inledning, Till min hjälp kommer jag att använda begrepp och metod från den franske fenomenologen Michel Henrys *Incarnation. Une philosophie de la chair* från 2000 i den engelska översättningen *Incarnation. A Philosophy of Flesh* (2015).

¹¹ Jfr Tengberg (2011, s. 28): “Textens struktur kan ju bara urskiljas i *läsningen*, vilket innebär att jag som forskare inte kan vara säker på att jag urskiljer samma struktur som de elever vars läsning jag vill undersöka”. Tengberg har rätt så till vida att detta är svårt att uppnå med de angreppssätt som hittills använts inom litteraturdidaktisk forskning, men jag hävdar att man kan nå längre med fenomenologiska metoder vilket jag hoppas kunna visa här.

Vad som i allmänhet upptar en stor del av fenomenologers ansträngning och Michel Henrys i synnerhet är att studera sättet på vilket det levande skiljer sig från det som inte lever. Hans projekt fortsätter det som Edmund Husserls undersökningar påbörjade, nämligen att beskriva fenomen som de visar sig från sig själva. När den fenomenologiska analysen specifikt tar fenomenen subjekt och objekt i beaktande – något man behöver göra när man pratar om kropp – inträffar det att det som vi tagit för självklart i det närmaste vänds upp och ned: objektiv verklighet beror i själva verket av en exterioriserande subjektivitet, ett medvetande som erfar ting som utsträckta och avgränsade från sig självt. Den objektiva verkligheten är således alltid upplevd av ett subjekt, just som avgränsad från detsamma.¹² Detta fenomenologiska förhållande blir en utgångspunkt i den fortsatta diskussionen.

Henry följer i Husserls snarare än i Martin Heideggers fotspår, men ger ändå Heidegger äran att förklara vad *beröring* (ett koncept som har betydelse för den kommande analysen) innebär i fenomenologisk mening. Låt mig därför parafasera Henrys förklaring av Heideggers begrepp för att komma närmare begreppet *flesh* (Henry, 2015, s. 3–4). Jag sitter med Pynchons roman uppslagen i knät och vidrör dess pärmar. Jag känner dess tyngd, mina fingrar känner sidans textur medan jag samtidigt följer raden jag läser med blicken. Jag känner också en svag doft av dammigt papper. Men boken vidrör inte mig. Läger jag den ifrån mig på bordet bredvid så vidrör vare sig boken bordet eller tvärt om. Anledningen är att för att kunna vidröra måste man inte bara inneha en lekamen, man måste också vara lekamen: ”To be incarnate is to have flesh, and, perhaps more precisely, to be flesh” (s. 4). *I Henrys fenomenologi är kropp och lekamen således inte desamma*. I själva verket förutsätter min fysiska kropp att jag först är lekamen (är inkarnerad), vilken i sin tur är kopplad till en affektiv medvetenhet.¹³

¹² Detta är en oerhörd förenkling. För djupare analys, se till exempel: Edmund Husserl (1999, s. 66–70), Dermot Moran (2000, s. 140–142).

¹³ Notera att affektivitet inte är detsamma som sensibilitet: ”Sensibility and Affectivity have always been confused as if it were a question of one and the same essence, one and the same reality. Far from being identical, however, sensibility and Affectivity have a paradoxical relation, at once foundational and antinomic. [...] *Affectivity founds sensibility*.” (s. 230; Henrys emfas).

Samtidigt är rörelsen som rör sig inom rörelse (*touch*) som sådan

on the contrary handed over to itself in the radical passivity that belongs to every modality of life because it belongs to Life itself, which overwhelms every suffering, every desire, and the most humble impression—with its own weight. (s. 4)

När jag känner, känner jag eftersom jag inte kan göra annorlunda; det är så Livet ger sig till mig. Och här närmar sig undersökningen kärnan i vad Henry menar är vår radikala passivitet i förhållande till det vi erfar. Det som erfar är i radikal mening inte min kropp med sina signalsystem, utan en lekamen som är identisk med det som ger sig till den (s. 172). Min lekamen hör således inte till det som ges till mig, utan tillhör snarare givenheten (*givenness*) som sådan, det faktum att fenomen framträder för mig.

I sträng mening tillhör vi som lever (som *flesh*) alltså inte världen, eftersom världen är en produkt av det vi tänker och talar om, när vi tänker och talar om det som vi erfar. Henry menar alltså att det i en livets fenomenologi finns två helt oreducerbara framträdandeformer, nämligen världen, å ena sidan, och livet, å den andra. ”This *worldly* experience of the body is what the traditional knowledge of humanity expresses about it” (s. 94; Henrys emfas). En lekamen är således radikalt passiv och helt och hållet receptiv. Ett av de fenomen som framträder för en lekamen är just kroppen-som-en-avskild-del-av-världen. Jag kommer nu att försöka visa att en förståelse av vad läsning är, underlättas av en förståelse för vad begreppet fenomenologisk lekamen innebär.

För Henry är nämligen skillnaden mellan kropp och lekamen något som visar sig i hur verkligheten ger sig till dessa två antinomiska framträdandeformer, en skillnad som kan reduceras till skillnaden mellan transcendentia och immanenta fenomen. Här gäller det dock att vara försiktig, eftersom dessa begrepp inom traditionell filosofi (och teologi) är laddade med vilseledande konnotationer, där det transcendentia ofta förknippas med den extatiska möjligheten att lämna det jordliga för att förenas med Gud. Immanensen har också tolkats som det lätt klaustrofobiska tillstånd som människan befinner sig i innan hon bereds möjlighet att transcendera. Kanske kan man här spåra ursprunget till varför konst i allmänhet och litteratur i synnerhet har ansetts farlig? Har man här, med stöd av traditionens gudsbild, fruktat en möjlighet för läsaren att transcendera det jordliga, men utan att för den skull nödvändigtvis nå Gud utan kanske något annat mer infernaliskt?

Hur som helst, i Henry kastas begreppen om. Kroppen och sinnena (*the senses*) är i grund och botten *ek-stasiska*, och besitter *ek-stasiska* krafter (s. 111).

Each sense is a "sense at a distance". [...] The distance that separates us from them [houses, trees, stars] is not first a spatial distance, which can indeed be greater or less: it is the transcendental exteriority of the world whose structure is the tridimensional horizon of time that precedes (by making it possible) the intuition of space, and cannot depend on it. (s. 111)

Sinnena förutsätter och gör det möjligt för den erfaraende att uppfatta världen som avskild från sig, de är i sig *ek-stasiska*, transcendent, strukturer. Den världsexterioritet vi uppfattar innefattar därför den tridimensionella tidshorizonten (då-tid, nu-tid, fram-tid) som gör rumsuppfattningen möjlig. Men, menar Henry, vad står på spel här är inte först och främst en förståelse av den materiella kroppens varande utan av sensibilitetens.

Seeing, in the phenomenological sense of the term, as a synonym of grasping—*sehen und fassen*—refers to this transcendental clearing which is neither the light of the sun nor that of electricity, and in which, nevertheless, independently of every natural or artificial lighting, **things already appear to us**. In the dark of my room, I still "see" the darkness, I touch my bedside table, and I hear the silence *that surrounds me*. (s. 112–113; Henrys emfas, utom ord i fet stil)

Henry visar således att den värld som våra sinnen uppfattar inte är beroende av *vad* de uppfattar (världen, tiden, exterioriteten; för Dixon och Mason: kosmiskheten) utan *hur de är konstituerade*, vilket i sin tur leder till vad de *konstituerar* (s. 113). Världen är en immanent struktur inneboende i våra sinnen som manifesterar transcendens, transgression, utsträckning, avgränsning, etc. Med detta i åtanke minns vi vad Iser sa hände med det läsande subjektet. Läsaren-som-subjekt erfar inte en spricka mellan sig själv och texten som objekt, utan inom sig själv. Sprickan finns "not between subject and object, but between subject and himself" (Iser, 1980, s. 155). Med Henrys begrepp skulle sprickan finnas mellan läsaren-som-läsande-subjekt och läsningen-som-inhiberande-subjektivitet. För Henry (2015), och kanske även för Iser, är med andra ord subjektivitet inte ett slags erfaraende ting utan snarare en erfarenhetsprincip. Kroppen-som-lekamen är till skillnad från de sinnen som hårbäreras av den materiella kroppen en givenhetens källa som i en passivitet alltid

Joakim Sigvardsson

dels tar emot sig själv (att den erfar) och dels det som framträder för den. Den är en osynlig, ursprunglig akosmisk kroppslighet (*corporeity*) (s. 120).

Här stannar jag upp ett ögonblick för att påminna om (och kontrastera) vad Öhman (2015) observerade i avsnitt I, nämligen att man ”man i litteraturundervisningen i allmänhet har mycket att vinna på att *träna förmågan* att gå in i en fiktiv värld” (s. 9; min emfas). Vad är det som händer när man som läsare villigt *förlorar sig* i den värld som får läsaren att för ett ögonblick sugas in i den verklighet som gestaltas av texten, som gör att läsoffan ersätts av ”bilder, stämningar och känslor, och plötsligt har man läst tio sidor utan att man, som det brukar sägas, vet ordet av” (s. 10)? Hur kan man förstå vad det innebär när man ”inte längre lägger märke till orden på sidan” (ibid.)? Jag noterade ovan hastigt att både Iser och Öhman verkar vara överens om att *det då sker en tillfällig utsläckning av subjektet*.

För att kunna förlora sig, behöver man alltså enligt detta synsätt först träna sig i att kliva över en tröskel. Trots att det kan verka vara en vågad slutledning att det läsande subjektets verklighet skulle kunna försvinna är observationen långt ifrån ny. Man kan exempelvis påminna om Samuel T. Coleridges (1983) berömda passage i kapitel fjorton av *Biographia literaria* från 1817. Han återberättar här om en överenskommelse mellan honom och William Wordsworth angående det gemensamma arbetet på *Lyrical ballads* (1798, 1800), och om deras respektive fokus. Medan Wordsworth skulle koncentrera sig på vardagliga ting, men därigenom väcka känslor som närmade sig det övernaturliga ”by awakening the mind’s attention from the lethargy of custom, and directing it to the loveliness and the wonders of the world before us” (s. 7), skulle Coleridges ansträngningar riktas mot övernaturliga personer och karaktärer,

or at least romantic, yet so as to transfer from our inward nature a human interest and a semblance of truth sufficient to procure for these shadows of imagination *that willing suspension of disbelief for the moment, which constitutes poetic faith*. (s. 6, min emfas)

Frågan blir nu huruvida Coleridges läsares tillfälliga och frivilliga återhållande av tvivel på det hen läser är detsamma som Öhman (2015) menar måste ingå i litteraturundervisningen, nämligen att uppöva förmågan att villigt ”gå in i en fiktiv värld” (s. 9)? Båda verkar innebära en ansträngning för läsaren, som om något måste passeras: i Coleridge ett tvivel och i Öhman ett sorts mellanrum

eller membran. För bägge handlar det dock om att den fiktiva verkligheten verkar vara skild från den värld som läsaren vanligtvis rör sig i. Dessa är för oss väl invanda tankar. Är egentligen Coleridges ”suspension of disbelief” något annat än barnets ’*vi leker att...*’ i ’vi leker att du är en häxa’, ’vi leker att vi är på en öde ö’, ’vi leker att vi är mammor och pappor’?

I Henry (2015) är det dock annorlunda. Genom sina exempel – mörker, osynlig närvaro, (ljudande) tystnad (s. 113) – visar han att våra sinnen genom att konstituera en struktur för vad vi kan erfara på samma gång konstituerar den värld som de erfar. Sinnesintryckens gränser bestäms således inte av den värld som sinnena erfar, utan av dem själva, *sinnena och världen har således samma utsträckning*. Skillnaden finns för Henry *inte först och främst* mellan det naturliga och den övernaturliga eller mellan det verkliga och det fiktiva, utan mellan kroppen och världen å ena sidan och vår lekamen och det som den erfar å den andra. För vad som följer med sinnesintrycken och gör människor till något annat än bara registrerande automater, är en förmåga att registrera det faktum att vi registrerar (detta gäller antagligen även för många djurarter). Med stöd av Descartes (1984, s. 61) menar Henry (2015) att om vi ägde en syn som inte erfor *att* den såg – ”in a self-revelation that is different in nature from the appearing in which it discovers what it sees” (s. 117) – skulle vi i fenomenologisk mening inte vara kapabla att se det som vi såg. I seendet och i våra andra sinnen är det något som uppenbarar sig för oss (*reveals*), och detta något är dels erfandet självt men också vi själva som själv-uppenbarande (*self-revealing*) kroppslighet utan avstånd till oss själva och till detta själv-uppenbarande.

If it is a question of thinking our body no longer as an object of experience, but as a principle of experience, as a power of givenness that makes manifest, then the intentional transcendental body, which senses all things (and itself outside itself as a sensed body), must also be disqualified. [...] For if life is responsible for the revelation of the body, then there is precisely within it neither oppositional structure nor intentionality, nor Ek-stasis of any sort—nothing visible at all. And the originary power of becoming visible, the arrival of the world ”outside oneself,” the first externalization of exteriority, is no longer at work here either, in the revelation of our original corporeity, in so far as this is entrusted to life. It is *an invisible, originary corporeity* [...]. (s. 120; Henrys emfas)

Med andra ord, i Henrys fenomenologi är Livet med stort L *a priori*. Till Livet knyts allt som har med erfarenhet, kropp, lekamen, medvetande, sensibilitet, känslor, Gud, sexualitet, skam, vad det än vara månde. Men kanske viktigare än något annat så sammanförs i Henry vår födelse med Livet. I Henrys livsfenomenologi är ingen födelse möjlig i världen utan endast i Livet. En viktig poäng är att det här inte sker någon form av transcenderande i förhållande till Livet. När vi föds reser vi ingenstans, för att bli född *från livet* innebär att bli född *in i livet* (Henry, 2003).¹⁴ Livet är för Henry (2015) en osynlig, ursprunglig kroppslighet ("an invisible, originary corporeity" s. 120, Henrys emfas), och Livet uppenbarar lekamen genom att generera den (s. 121).

Öhman (2015) är nära denna innebörd i det avsnitt som jag diskuterat ovan där han talar om att gå in i en fiktiv värld, egentligen *föreställningsvärld* som är ett koncept som han för övrigt lånat av Judith Langer (2011). I Henrys mening blandar han dock ihop begreppen. Det är tydligt att Öhman (2015) är förankrad i en transcenderande litteratursyn, som *leder* sin läsare – notera också att det här finns en tydlig skillnad här mellan läsare och text, subjekt och objekt – *till* "en fiktiv värld" (Öhman, s. 9). Det är denna *ek-stasis* som Henry menar faktiskt *inte* äger rum. Orsaken till varför Henrys analys är riktig förklarar faktiskt Öhman själv i den aktuella passagen. Han menar att när man läser en fiktiv text *inträffar hela tiden ögonblick* när "man inte längre lägger märke till orden på sidan" (s. 10). Detta verkar i första påseende omöjligt, för hur kan man läsa om man inte lägger märke till orden?

Ett klagörande kan sökas i skillnaden mellan representation och manifestation, en skillnad som Henry (1973) har ägnat en stor del av de dryga sjuhundra sidorna av sin *The Essence of Manifestation* till att utreda. Utrymmet här räcker alltså naturligtvis inte till för en noggrann analys, men ett litterärt exempel kan möjligen antyda skillnaden. Man har traditionellt beskrivit språk (talat såväl som skrivet språk) och konst som en del av ett symbolspråk i vilka olika symboler får re-presentera andra företeelser som därigenom ger symbolerna betydelse.¹⁵ I språket kopplas ordet *ros* som egentligen består av en samling arbiträra ljud (fonem), till en särskild sorts blomma och får då i tal re-presentera denna. I skrift re-presenteras först fonemen av lika arbiträra grafiska tecken som tillsammans bildar ett skrivet ord, som sedan re-presenterar blomman på liknande sätt som det talade ordet.

¹⁴ Jfr. Författare, 2002, s. 79 n73.

¹⁵ Jfr. begreppen *tecken*, *innehåll* (signifié) och *uttryck* (signifiant) i Ferdinand de Saussure (1970, s. 91–98.).

I en roman eller i en dikt kan sedan rosen genom ytterligare en abstraktion få *re*-presentera en rad företeelser såsom exempelvis kärlek och sinnlig förförelse. Ett problem med detta synsätt, menar Henry, är att man inte tillräckligt trängt in i vad *betydelse* innebär. Likheten med hans kritik av representationen i diskussionen ovan om kropp och lekamen blir här tydligare. För att en symbol ska kunna *re*-presentera, byta ut, sitt eget värde mot ett annat, måste fenomen först kunna *ha* värden. Att ha ett värde betyder i det här sammanhanget att manifesteras affektivitet. När jag således läser ordet ros manifesteras ros-heten för mitt medvetande, och detta sker omedelbart. När jag till exempel läser Umberto Ecos (1983) roman *Rosens namn*, manifesteras dessutom ett medeltida munkkloster i norditalien. Det är först i stunder då min uppmärksamhet riktas mot orden själva som deras *re*-representativa förmåga manifesteras för mitt medvetande. Representation och manifestation står således i ett asymmetriskt förhållande till varandra där den förra är beroende av den senare, men inte tvärt om, eftersom verklighet manifesteras för oss utan representanter. Om manifestationen inte föregår representationen skulle vi alltså inte kunna ha symbolsystem som kunde *re*-presentera betydelser för oss (Henry, 1973).¹⁶

Alltså, anledningen till att läsaren ”inte längre lägger märke till orden på sidan” (s. 10) i den citerade passagen i Öhman (2015) är inte för att hen glömmer bort att det är ord hen läser, utan för att läsaren för tillfället inte är riktad mot dem. Det läsaren riktar sitt medvetande mot är vad orden manifesterar, nämligen ”bilder, stämningar och känslor” (s. 10), eller annorlunda uttryckt: verklighet. Descartes insåg detta redan 1649 i av *Passions of the Soul* vilket Henry (2015) också noterar (s. 67). Descartes (som diskuterar drömmar och inte läsande) konstaterar där att trots att vi vet att de bilder vi ser när vi drömmer inte är mer än just så, bilder, reagerar vi likafullt på dem på samma sätt som på bilder som inte är produkter av vårt eget medvetande. Vi reagerar genom att exempelvis bli ledsna eller glada (§26). För både Descartes och Henry är det som framträder på samma sätt i drömmen som när vi är vakna – eller som jag här hävdar, *när vi läser* – inget annat än livet.

¹⁶ Jfr. också skillnaden mellan bilden som idol (avgudabild) och ikon i Jean-Luc Marion (1991, s. 7–24).

This appearing is a self-appearing whose phenomenological structure excludes the “outside itself,” whose essence is experiencing undergoing itself, where sadness, every sentiment, every passion, and every impression do become possible, and whose phenomenological material is a transcendental Affectivity—the pathos in which all life, and every modality of life, arrives in itself and embraces itself in this living Self. (Henry, 2015, s. 67)

För att detta själv-framträdande ska vara giltigt, postulerar Henry alltså ett villkor, nämligen att manifestationen exkluderar världen (vars struktur är ett ”outside itself”) och därmed också den objektiva kroppen (ibid.). Det som då framträder är det som Descartes kallar *cogitatio* och Henry lekamen (*flesh*), ett ”living Self” (ibid.). *Om man följer Henry blir det därför absurt att tala om att man går in i och ut ur olika världar när man läser, eftersom man som ett levande själv aldrig befunnit sig i någon värld överhuvudtaget.* Världen framträder endast när vi riktar oss mot tingen och på så sätt låter världen och med dess objekt manifesteras som objektiv verklighet, som när vi exempelvis i stället för att rikta oss mot ordens betydelse riktar oss mot deras form (re-presentation). Först då framträder orden som objekt för oss, och med dem den objektiva världen. Olika världar kan man bara tala om då man först distanserar sig från läsningen och ser på den som en del av ett symbolsystem (här fiktion), och då inser att romanen man läser skapar en värld som är avgränsad från läsarens. Men detta inträffar först sedan en sådan verklighet har manifesterat sig i läsningen. En sådan reflektion är alltså inte primär, utan just en *re-flektion*.

Så långt kan vi alltså konstatera att läsningen som framträdande inte sker i världen utan *hitom* denna, som ett immanent själv-framträdande av lekamlig kroppslighet. Men var kommer samhället, individen, bildningen och empatin in, vilkas värde framhålls av styrdokument, litteraturdidaktik och litteraturvetenskap? Riskerar vi inte här att hamna i en litteratursyn som är alltigenom solipsistisk, i vilken det inte lämnas något utrymme för något annat än läsarens egen erfarenhet? Skulle man inte kunna tro att om jag inte har direkt tillgång till det andra (*else*) som något annat än objektiv kropp (exterioritet), att jag endast är kapabel att förstå mig själv? Inte alls! För när vi ser en annan människa ser vi någon som också är lekamen och som också liksom jag är mottaglig för impressioner, som också kan känna på samma sätt som jag kan känna.

Henry säger att när jag ser in i en annan människas ansikte

I never see an eye, but its look, I see that he looks at me and possibly that he looks at me in a way that I do not see that he looks at me, I see that he diverts his look, or even that my own look bothers him, etc. (ibid., s. 153)

Så även om det är precis så att Keens (2007) och andra forskares empiriska undersökningar inte kan påvisa att litteraturläsning gör oss mer (eller mindre) empatiska, borde litteraturen minst ha samma chanser att kunna göra det med oss som våra möten med människor i vår vardag har. För om vi kan se ögat-som-ser och handen-som-vidrör när vi inte läser, kan vi naturligtvis också göra det när vi läser, av precis de anledningar som nyss hänfördes till i diskussionen om hur verklighet manifesteras i orden.

Det begrepp (som redan nämnts flera gånger tidigare) som Henry (2015) använder för att beskriva den här typen av fenomenalitet är *inkarnation*, det vill säga Ordet-som-lekamen, Ordet-som-varande. Begreppet anspelar som tidigare sagt på Prologen till Johannesevangeliet (s. 256). Denna koppling mellan ord, lekamen och betydelse är viktig här, inte bara för att den låter oss förstå varför vi kan känna empati, utan också varför vi kan göra det när vi läser.¹⁷ I en läsning av avsnittet som citerades i artikelns inledning, i vilket den unge Charles Mason skräms av insikten av vad den jäsande degen betyder, känner vi kanske inte *samma* känslor som han, men vi känner heller inte enbart sympati, lidande-för, utan empati, lidande-med. En läsare som känner till att nutida astronomer inte sällan gör kopplingen mellan universums expansion och en jäsande deg – som när en expansion som expanderar på samma sätt i alla punkter utan ett egentligt centrum för expansionen¹⁸ – kanske småler medlidsamt åt den barnsliga förfäran Charlie drabbas av när han inser att degen han knådar lever (Pynchon 1997, s. 204). Kanske tänker även läsaren: innebär detta också att universum lever? Kanske berörs läsaren då av rädslan hen uppfattar i Charles reaktion (jfr beröring, *touch*, i den tidigare diskussionen).

¹⁷ Jfr. Tengbergs analys av elevyttrande om vad litteratursamtal har gett läsningen, där en det blir tydligt att en elev gjort en empatisk läsning av en text, men där hen ändå känner sig frustrerad eftersom hen inte uppfattar att det var detta den lästa texten handlade om. (2011, s. 272).

¹⁸ Jfr. till exempel: Brian Green (2001, s. 107–114); Edward Harrison (2003, s. 199–207).

Det som läsningen manifesterar här är patos, ett begrepp jag nyss snuddade vid när jag citerade avsnittet om Dixons död. Patos är i Henry starkt förenat med den affektiva innebörden av betydelse – sättet på vilket mening visar sig – vilket också är kopplat till beröring.

Life undergoes experiencing itself in pathos; it is an originary and pure Affectivity, an Affectivity that we call transcendental because it is indeed what makes possible experiencing undergoing itself without distance, in the inexorable submission and the insurmountable passivity of a passion. Life's self-revelation takes place in Affectivity and as Affectivity. *Original Affectivity is the phenomenological material of the self-revelation that constitutes life's essence.* (Henry, 2015, s. 61–62; Henrys emfas)

Och eftersom vi känner igen vår egen blick i en medmänniskas blick, förstår vi att också hen erfar sig själv som *patetisk*, som en passivt mottagande lekamen som erfar sig själv utan avstånd. Men det är precis här som ett av lärarens stora problem börjar. Problemen är desamma oavsett om vi talar om en lärare i Svenska, Engelska eller i något av de Moderna språken, och problemen börjar så snart vi gör den litterära texten till ett föremål för undervisning. Anledningen är denna: svaret på frågan om hur skolan legitimerar litteraturundervisning ges ofta med bevekelsegrunder som skapar ett avstånd mellan det eleverna läser och läsningen själv. Detta kan hända i andra sammanhang också, men möjligtvis är det så att det blir allra tydligast när vi gör litteraturen till en läsuppgift i skolan. Det leder till att avståndet till litteratur som litteratur ökar, och vår förståelse av vad litteraturläsning är fördunklas.

4. Läsningen i skolan

Genom att problematisera förhållandet mellan text och betydelse har jag i föregående avsnitt bland annat visat hur verklighet manifesteras (inkarneras) när vi läser. Analysen har konstaterat att föreställningar om transcendent textvärldar behöver ifrågasättas, eftersom erfarenheten av att läsa inte lämnar det patetiska själv-framträdandet som äger rum i Affektivitet och som är Affektivitet (Henry, 2015, s. 61). Undersökningen har även redogjort för att möjligheten att uppfatta en annan människa som en person beror på – liksom när jag uppfattar mig själv som en person (s. 153) – på att jag inser att jag delar erfarenheten med den *andra* av att vara lekamen. Detta förhållande, hävdar jag, är också avgörande för hur en berättelse överhuvudtaget kan bli begriplig för oss.

I en skolkontext är begriplighet om möjligt än mer avgörande än någon annanstans. Inte nog med det. För när en lärare väljer ut en text för läsning i skolan, oavsett skolämne, måste hen på ett begripligt sätt kunna motivera varför hen väljer just den texten. I den svenska skolkontexten har Magnus Persson (2007) troligen ägnat mer tid åt den här viktiga frågan än någon annan, och framför allt i boken *Varför läsa litteratur?* Undersökningen är en noggrann genomgång av legitimeringar av litteraturläsande i styrdokument för skolan (även om vi fått nya styrdokument sedan boken skrevs äger Perssons analys fortfarande giltighet), litteraturvetenskap och lärarutbildningar. Men gemensamt för legitimeringar av studieobjektet är att den pekar på motiv utanför litteraturen själv, på en funktion som den kan ha. Denna funktion kan vara att tjäna till uppfostran, utbildning och disciplinering (s. 144), att stärka svensk och västerländsk (fin)kultur (s. 137) på bekostnad av masskultur och mångkultur (s. 138), utbildning framför bildning (s. 144), snarare kunskap *om* än *av* litteratur (s. 195; s. 240–241). I kontrast till detta verkar Persson delvis ta ställning för en litteratursyn som inte är instrumentellt funktionsinriktad och han berömmar Gunilla Molloys avhandling från 2002 för att den just försöker legitimera litteraturundervisningen och menar att utan att detta görs i skolan ”riskerar undervisningen att reduceras till färdighetsträning och skapa instrumentella eller direkt avvisande hållningar till litteraturen hos eleverna” (s. 254). Detta till trots, har Persson svårt att formulera på vilket sätt ett legitimerande av läsningen visavi eleverna är essentiellt annorlunda än den instrumentella undervisning som han kritiserar, trots att han förordar en kreativ läsning á la Rosenblatt:

Utgångspunkten för all litteraturundervisning måste vara den enskilda elevens/studentens spontana upplevelse av en specifik text. Men detta är bara ett första steg. Läsaren måste sedan reflektera över sin egen läsning, till exempel genom samtal med andra läsare, och återvända till texten för att successivt revidera och fördjupa tolkningen. Målet är i stället en allt mer fördjupad och mångsidig upplevelse – och, på längre sikt, en utveckling av såväl tolkningsförmågan som den litterära repertoaren. (s. 267)

Den kreativa läsningen som åsyftas är den transaktion som enligt Louise M. Rosenblatt sker mellan text och läsare där läsningen i ”undervisningen blir en *transaktion* mellan text och läsare” (ibid.). Läsningen blir kreativ när den spontana upplevelsen av densamma tillåts att lyftas fram i undervisningen för att sedan fördjupas genom egen reflektion och samtal. Målet är här ”en alltmer fördjupad och mångsidig upplevelse – och, på längre sikt, en utveckling av tolkningsförmågan och

den litterära repertoaren” (ibid.). Här ställs två fenomen mot varandra som på ytan kan verka enkelt att förena, nämligen upplevelsen och tolkningen.

Här riskerar min diskussion att hamna i en epistemologisk och hermeneutisk labyrint av cirkelresonemang och metaforiska återvändsgränder, men jag ska försöka använda Rosenblatts (1995) två termer – som Persson här väljer att *inte* använda – som en ariadnetråd för resonemanget. Jag syftar på begreppen *efferent-* respektive *estetisk* läsning (s. 32–33). I den efferenta läsningen är något annat än den lästa texten det egentliga målet för läsningen. I ett sådant är målet för läsningen istället det som man utnyttjar den för, som till exempel att erhålla ny kunskap inom något område. Paradoxalt nog är det just på detta instrumentella sätt som litteraturundervisning bedrivs i skolan när lärare använder sig av texter för att exemplifiera litterära element, idéhistoriska strömningar eller litteraturteoretiska begrepp (Persson 2007, s. 268). Men, säger Rosenblatt, ingen ”can read a poem for us. If there is indeed to be a poem and not simply a literal statement, the reader must have the experience, must ’live through’ what is being created during the reading (s. 33; min emfas). Detta genomlevande som (oftare) händer när vi läser skönlitteratur (utanför skolan) är den *estetiska* läsningen. Målet för läsningen är här inte först och främst instrumentell, utan läsare läser texten, hävdar hon, *för att* läsningen är en ”mixture of sensations, feelings, images and ideas” (s. 33), och det är en sådan blandning (*mixture*) som konstituerar erfarenheten i den estetiska läsningen. När vi läser – hävdar jag med stöd av både Rosenblatt och Henrys resonemang som återgavs i mitt förra avsnitt – *lever* vi texten, *och blir i läsningen samtida medlevare av den*.

Här når jag nu mitt resonemangs kärna. Upplevelsen (själva läsningen) och den tolkande litteraturundervisningen kan i värsta fall kan befinna sig på olika sidor i den rosenblattska dikotomin: upplevelse – estetisk, tolkning – efferent. Men det går djupare än så, eftersom den efferenta (skol)läsningen riskerar att bli en avståndsskapande, exterioriserande syssla, när den prioriterar en tolkning som förstår texten som system av representationer (metafor, berättare, karaktär, etc.). I sådana fall blir litteraturläsningen ett fenomen som inte når fram till texternas lekamen, utan en sådan läsning sker av nödvändighet i världen och inte i det som konstituerar litteraturen *qua* litteratur. Den estetiska läsningen, å andra sidan, är estetisk just för att i det medlevande – som är konstverket självt – *finns inget avstånd mellan läsandet och upplevelsen av att läsa texten*. Med Henrys (2015) terminologi blir denna patetiska läsning – Ordet – lekamen.

Thus a real relation can be established between transcendental Selves that never see one another and that belong to different epochs. A man can see his life turned upside down by reading a book from another century whose author is unknown. *An individual can become the contemporary of an event that happened two thousand years ago.* (s. 245: min emfas)

Viktigt att komma ihåg i sammanhanget är dock att Rosenblatts analys bygger på en binär objektifierande uppfattning där text och läsare är primära och läsningen sekundär (en transaktion). Med hjälp av Henry har jag däremot här visat 1) varför läsningen är primär och 2) varför den *patetiska läsningen* är central (den estetiska i rosenblatts terminologi). I fenomenologisk mening äger alltså inte litteraturläsning rum om den inte först är estetisk-patetisk. Den efferenta läsningen står alltså i ett beroendeförhållande till den patetiska, men inte tvärt om.¹⁹ Undervisning som inte *först är grundad* i de immanenta aspekterna av litteraturläsning som läsning av litteratur (*flesh*), riskerar därför alltså att helt missa målet och istället handla om *objektifierande- eller instrumentell läsning*. Konsekvenserna kan i bästa fall bli att undervisningen upplevs obegriplig och att den har lite med något som verkar viktigt att göra. I värsta fall kan det leda till att elever får en misstro mot litteratur. Ironin här består i att de i egentlig mening inte fått möta någon litteratur *qua* litteratur i undervisningen.²⁰

Läroplanens utilitaristiska litteratursyn som hastigt refererades till i avsnitt II innebär i sammanhanget en återvändsgränd om litteraturundervisningen inte också först kan motiveras utifrån ett eget värde. Kurs- och ämnesplanernas syftesbeskrivningar för Svenska och Engelska visar inte heller läraren i en riktning som tar fasta på *upplevelser* av att läsa. I den nya kursplanen för grundskolans ämne Svenska som gäller från 1 juli 2022 handlar det snarare om att ”få utveckla kunskaper *om* skönlitteratur” (Skolverket 2021b; min emfas). I ämnesbeskrivningen för Svenska i gymnasieskolan (Gy11) lyfts instrumentella mål fram som legitimering av läsande.

¹⁹ Här kan man lägga till att för den vane läsaren som också är bekant med vissa litteraturvetenskapliga begrepp, kan även den efferenta läsningen estetiseras. Detta kan naturligtvis vara ett av målen för litteraturundervisningen.

²⁰ Ett mycket intressant förslag till hur lärare skulle kunna stötta elever till att grunda sin läsning i dess immanenta aspekter föreslås av Olle Widhe (2019), som ”betonar betydelsen av kroppsligt meningsskapande” (s. 106). Han menar att genom dramatiserande gestaltningsövningar kan eleverna träna ”sin moraliska fantasi” och ”sin förmåga att relatera till den andres situation” (s. 95).

Joakim Sigvardsson

Eleverna ska ges möjlighet att i skönlitteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum. Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att *använda* skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och *föreställningsvärldar*. (Skolverket, 2010; min emfas)

Även om empatiska funktioner omnämns här bör man särskilt notera den starka kopplingen till Langer som nämndes ovan i samband med att Öhmans transcenderande litteratursyn diskuterades och att avsnittet betonar litteraturens instrumentella funktion: ”använda skönlitteratur”. I de nya syftesbeskrivningarna för gymnasieskolans ämnen Engelska och Moderna språk som gäller från 1 juli 2021 omnämns överhuvudtaget inte skönlitteratur (Skolverket, 2021a).

Att det förhåller sig på ovan nämnda sätt är inget man bör ta lätt på. Med utgångspunkt i min tidigare genomgång av den fenomenologiska analysen av lekamen och liv, är det tydligt att få andra ämnen har en möjlighet att erbjuda skolans elever en introduktion till hur realiteter som liv och verklighet är *inkorporerade* i varandra än just de ämnen som erbjuder eleverna läsning av litteratur (eller med annan konst). För den redan litteraturfrälste innebär mitt resultat kanske inte en stor överraskning, men den bekräftar konstens unika möjlighet till en intimitet med Livet/verkligheten. Men kanske har Michel Henrys upptäckter inom fenomenologin gjort det möjligt att förstå varför det *både* är en enormt viktig uppgift att ge lärare i skolan möjlighet att låta elever få läsa litteratur *qua* litteratur *och* att det krävs en väl utvecklad didaktik som kan ge vägledning till hur detta bäst låter sig göras. Den litteraturdidaktik som de blivande lärarna erbjuds på våra lärosäten måste då kunna ge utrymme inte bara åt hur de genom litteraturen ska kunna hjälpa elever till att bli produktiva, goda samhällsmedborgare, utan också kunna ge dem utrymme till att tala om litteratur som *verklighetserfarenhet*. Lärarutbildningarnas litteraturdidaktik behöver därför tydliggöra för de blivande lärarna hur verklighet manifesteras som intim erfarenhet (i Henrys mening: lekamen, akosmisk kroppslighet) i läsningen, och hur denna inkarnerade verklighet inte skiljer sig affektivt – *qua* verklighet – från den verklighet som manifesteras utanför läsningen, vilket bör vara något som framtida studier bör bidra till att utveckla vidare. Det framgår dock med smärtsam tydlighet att de styrdokument lärare i den svenska skolan idag har att tillgå inte är till stort stöd för den uppgiften och därför inte heller kan legitimera sådan undervisning.

För att kunna riva ner den motsättning mellan efferent och *patetisk-estetisk läsning*, där – enligt hela mitt föregående resonemang – det förra blir meningsfullt endast om det senare ges prioritet – måste man med andra ord ta de avslutande orden i Magnus Perssons *Den goda boken* (2012) på allvar. Person menar att den ”verkliga utmaningen ligger, som jag ser det, i att börja synliggöra och tematisera alla dessa drivkrafter och begär — i våra egna läsningar och andras – och att sätta dem på spel i både skrivandet och litteraturundervisningen” (s. 209). Detta måste implementeras i litteraturdidaktiken. En litteraturdidaktik behöver utgå ifrån det som gör litteraturen till litteratur, genom att möjliggöra upplevelsen för eleverna av att leva läsningen och att erfara fiktionens verklighet (*else*). Jag har här försökt att visa att detta endast kan ske om också fiktionens lekamliga egenskaper ges tillträde till litteraturundervisningen.

5. Coda: Litteratur som lekamen

Dixon och Mason sitter där framför sitt teleskop i det för ändamålet nybyggda observatoriet på en höjd i Kapstaden. Alla noggranna förberedelser som de skulle kunna utföra är färdiga och de har lyckats ta sig till observatoriet i tid. Då verkar allt gå åt skogen på grund av vädret. Himlen är insvept i en sorts dis. Men det är inte bara himlen som är insvept, utan också astronomerna själva, fast det dis de är insvepta i är livet i Kapstaden med allt vad det innebär av att tillfälligt få vara en del av ett sydafrikanskt sjuttonhundratals-hushåll med giftasvuxna döttrar och misstänksamma fäder, slavar, ovanlig mat och allt annat som ett nytt och annorlunda för dem. I detta konstanta surr av nya intressanta såväl som störande intryck ska de två astronomerna klara av att observera ett himlafenomen som aldrig tidigare har dokumenterats vetenskapligt på den södra hemisfären. Det som gestaltas här är på sätt och vis det som jag försökt beskriva, fast här omvänt. Jag har försökt att visa hur svårt det är att beskriva det som är grunden för all erfarenhet, nämligen Livet som sådant, och speciellt hur kopplingen till fenomenet framträder i skolans litteraturundervisning där elever och lärare är insvepta i allt som omger läsningen för stunden. I romanen störs det objektifierande mätandet av Livet, i skolan styrs Livet (läsningen) ofta av objektifierande läsundervisning och mätande bedömning.

De två astronomernas erfarenhet som den visar sig i Pynchons roman är av ett speciellt slag. Det som hotar observationen av kontakten mellan två himlakroppar där den mindre passerar framför den större, är *inte* att observationen ska störas av världsligheten i detta kosmiska skådespel.

Joakim Sigvardsson

För det är ju just den världslighet som de är utsända för att dokumentera (jfr efferent läsning); det är den upplevda kontakten mellan de två kropparna, solen och Venus som den upplevs av en betraktare på en tredje himlakropp, jorden. Denna kontakt ska sålunda abstraheras till ett bestämt klockslag, uttryckt i timmar, minuter och sekunder. Enkelt, kan man tycka, men ändå är det nära att de misslyckas, eftersom de övermannas av själva erfarenheten. För Livets patetiska verklighet övermannar dem och det som blir det kvardröjande intrycket är snarare *akosmiskheten*, immanensen, än transcendensen i det inträffade: ”After the Transit, Astronomers and Hosts walk about for Days in deep Stupor, Like Rakes and Doxies after some great Catastrophe of the Passions” (Pynchon, 1997, s. 99). Venuspassagen har framträtt först och främst som ett intimt, lekamligt fenomen. Just så behöver litteraturdidaktiken utformas, så att litteraturundervisningen alltid först handlar om flesh (*else*). Endast då kan elevernas läsning bli estetisk på det sätt som Rosenblatt (1995) menar, och bli ett eget medvetande (Iser, 1980). Då först kan världen förmås att blekna bort och eleven kan upphöra att lägga ”märke till orden på sidan” (Öhman, 2015, s.9 – 10).

Referenser

- Bornemark, J. (2018). *Det omätbaras renässans. En uppgörelse med pedanternas världsberravälde*. Stockholm: Volante.
- Bruns, Cristina V. (2011). *Why Literature? The value of literary reading and what it means for teaching*. New York & London: Continuum.
- Burman, A. (2014). Konsten att växa som människa. I A. Burman (red.) *Att växa som människa: Om bildningens traditioner och praktiker*. Huddinge: Södertörns högskola, s. 5–18.
- Coleridge, S. T. (1983). *Biographia literaria or Biographical sketches of my literary life and opinions Vol 2*. I Engell & W. J. Bate (red.) *The collected works of Samuel Taylor Coleridge Vol 7*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. B. Massumi (övers.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Descartes, R. (1984). *The philosophical writings of Descartes Vol 2*. J. Cottingham, R. Stoothoff & D. Murdoch (red. och övers.). Cambridge: Cambridge U. P.
- Descartes, R. (1989). *The passions of the soul*. S. H. Voss (övers.). Indianapolis: Hackett Pub. Co.
- Eco, U. (1983). *Rosens namn*. E. Alexanderson (övers.). Stockholm: Bromberg.

- Fatheddine, J. (2018). *Den kroppsliga läsningen. Bildningsperspektiv på litteraturundervisning* [Doktorsavhandling] Karlstad: Karlstads University Studies.
- Felski, R. (2011) Suspicious Minds. *Poetics Today*, 32 (2), s. 215–234. DOI: 10.1215/03335372-1261208.
- Genette, G. (1980). *Narrative discourse. An essay in method*, J. E. Lewin (övers.). Ithaca: Cornell U. P.
- Green, B. (2001). *Ett utsökt universum: Supersträngar, dolda dimensioner och sökandet efter den slutgiltiga teorin*. H-U. Bengtsson (övers). Stockholm: Norstedts.
- Gustavson, B. (2014). Bildning och kritiskt tänkande i teori och praktik. I A. Burman (red.). *Att växa som människa: Om bildningens traditioner och praktiker*. Huddinge: Södertörns högskola, s. 183–206.
- Harrison, E. (2003) *Masks of the universe: Changing ideas on the nature of the cosmos*, Cambridge: Cambridge U. P.
- Henry, M. (1973). *The essence of manifestation*. G. Etzkorn (övers.). Haag: Nijhoff.
- Henry, M. (2003). *I am the truth: Toward a philosophy of Christianity*. S. Emanuel (övers.). Stanford: Stanford U. P.
- Henry, M. (2015). *Incarnation. A philosophy of flesh*. K. Hefty (övers.). Evanstone: Northwestern U. P.
- Husserl, E. (1999). *The idea of phenomenology*. L. Hardy (övers.). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Iser, W. (1980). *The act of reading. A theory of aesthetic response*, Baltimore: Johns Hopkins U. P.
- Johansson, S., Klapp A. & Rosén, M. (2019). *Läsförståelse i PISA 2018*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: skolverket.se/publikationer.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Oxford: Oxford U. P.
- Langer, J. (2011). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction* (2:a uppl.) New York: Teachers' C. P.
- Marion, J-L. (1991). *God without being: Hors-texte*. T. A. Carlson (övers.). Chicago: U. of Chicago P.
- Mehrstam, C. (2009). *Textteori för läsforskare*. [Doktorsavhandling]. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: En studie om läsning av skönlitteratur på högskolnivå*. Stockholm: Lärarhögskolan.

Joakim Sigvardsson

Moran, D. (2000). *Introduction to phenomenology*. London & New York: Routledge.

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard U. P.

Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.

Persson M. (2012). *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.

Pynchon, T. (1997). *Mason & Dixon*. New York: Henry Holt and Company.

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5:e uppl). New York: Modern Language Association of America.

Saussure, F. de. (1970). *Kurs i allmän lingvistik*. A. Löfqvist (övers.). Staffanstorps: Cavefors.

Sigvardson, J. (2002). *Immanence and transcendence in Thomas Pynchon's Mason & Dixon. A phenomenological study*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Skolverket. (2010). *Svenska*. [Kursplan]. Tillgänglig:

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3>

Skolverket. (2011). *Läroplan för gymnasieskolan 2011*. Tillgänglig:

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>

Skolverket. (2016). *PISA 2015: 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*.

Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019>

Skolverket. (2021a). *Förändringar på gymnasial nivå*. Tillgänglig:

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/aktuella-forandringar-pa-gymnasial-niva/forandringar-pa-gymnasial-niva#skvtableofcontent7343>

Skolverket (2021b). *Ändrade läroplaner och kursplaner hösten 2022*. Tillgänglig:

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/aktuella-forandringar-pa-grundskoleniva/andrade-laroplaner-och-kursplaner-hosten-2022#skvtableofcontent7153>

Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Widhe, O. (2019). Litterära personer och kroppsligt meningsskapande i grundskolans litteraturundervisning. I I. Lindell & A. Öhman (red.), *För berättelsens skull: Modeller för litteraturundervisningen*. Stockholm: Natur & Kultur. (s. 89 – 111).

Öhman, A. (2015). *Litteraturdidaktik, fiktion och intriger*. Malmö: Gleerups.