

Med läsaren i centrum

– Rosenblatts reader-responseteori som
"narrative imagination"?

Av: Niklas Öhman
Handledare: Florence Fröhlig

Abstract

The Reader in Focus – Rosenblatt’s reader-response theory as ”narrative imagination”

In this thesis – concerning didactics of literature – I perform a reading and theoretical analysis of two pivotal works within reader-response theory, more precisely: *Literature as Exploration* (1938) and *The Reader, the Text, the Poem – The Transactional Theory of the Literary Work* (1978), both written by Louise M. Rosenblatt. The object of this analysis is to examine whether Rosenblatts’ theory and methodology can be used to accomplish understanding for ”the other”, what Martha C. Nussbaum have called ”narrative imagination”. For a theoretical basis I use postcolonial theory, implicating a poststructuralistic och constructivistic understanding of language and linguistics.

The reader-oriented theory and methodology of Rosenblatt – what she calls an aesthetic transaction, or a ”total situation” – has been discussed as problematic in relation to ”narrative imagination” mainly because reader has to be understood as centered, i.e. to be able to understand why a reader performs a specific reading Rosenblatt focus is fixed on the reader her-/himself, ignoring the linguistic, social and discursive context surrounding her/him. I have, with reference to postcolonial theory made the argument that teaching literature must be understood as a discursive practice in which context and discourse limits and influences the readers’ perception and appreciation, and thereby found Rosenblatts method restricted and unsatisfactory.

Finally I have, in the light of the results above, proposed a postcolonial version of ”narrative imagination” in which ambitions to understand ”the other” is not formulated in terms of personal, empathic and cosmopolitic cultivation, but rather a reflective practice in which the limitations and principles of discourse is taken into account. A certain attitude or a certain reading must be recognized as a concretion of an institutional (social and linguistic) order of thought. This is a theoretical aspect that needs to be considered in future research, as well as in the classroom.

Key words: didactics of literature, Rosenblatt, reader-response, narrative imagination, postcolonial theory, discourse

Nyckelord: Litteraturdidaktik, Rosenblatt, reader-response, narrative imagination, postkolonial teori, diskurs

Author: Niklas Öhman

Tutor: Florence Fröhlig

INLEDNING	4
BAKGRUND	4
FORSKNINGSLÄGE	5
<i>Narrative imagination</i>	5
<i>Reader-response som forskningsfält</i>	7
<i>Rosenblatts reader-responseteori</i>	10
MATERIAL OCH AVGRÄNSNINGAR.....	12
TEORI OCH METOD.....	13
<i>Teoretiskt ramverk: Postkolonial teori</i>	13
<i>Metod</i>	18
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	20
RESULTAT OCH ANALYS	20
DEN SUBJEKTIVT RELEVANTGJORDA, MEN REFLEXIVA, LÄSNINGEN.....	20
EN INTERNALISERAD KULTUR, ETT CENTRERAT SUBJEKT	29
AVSLUTANDE DISKUSSION	34
MOT EN POSTKOLONIAL VERSION AV NARRATIVE IMAGINATION	34
VIDARE FORSKNING.....	40
LITTERATURFÖRTECKNING.....	41
TRYCKT LITTERATUR	41
PÅ WEBBEN:	44

Inledning

Bakgrund

I läroplanen för svenskämnet (GY11) står följande att läsa:

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 [...] som källa till självinsikt och *förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv* [min kursiv.].¹

Detta, att skönlitteraturen inte bara fyller en funktion som historiskt idéstoff och kulturbärare eller som väg till eskapismens ändlöshet, utan faktiskt kan bidra med en förståelse för ”det andra” (kulturer, människor, etc.) är – inom litteraturdidaktiken – en närmast gängse tanke.² Filosofen och etikforskaren Martha C. Nussbaum kallar det ”narrative imagination”,³ och litteraturprofessor Louise M. Rosenblatt ”att försöka vidga våra erfarenheter genom litteraturen”,⁴ dvs. en möjlighet för läsarens att – medelst skönlitterära narrativ – få syn på något den egna positionen inte tillåter oss att se.

Detta är givetvis en mycket välvillig och sympatisk tanke som kan sägas gå väl i linje med ett fritt och kosmopolitiskt bildningsideal och en interkulturell pedagogik.⁵ Själv skulle jag, för att i en sekund bli personlig, tveklöst kunna ställa mig bakom denna tanke. Efter att ha läst författare som Arundhati Roy, Homeros, Ahmad ibn Fadlan, Chinua Achebe, Marie de France och Chimamanda Ngozi Adichie tycker jag mig ha fått tillgång till världar, erfarenheter och perspektiv som berikat och vidgat min annars likformiga och begränsade verklighetsuppfattning. Men hur ser de didaktiska möjligheterna ut vad gäller försök att få tillträde till och kunna förstå dessa världar och perspektiv?

¹ *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 (GY11)*, (2011, Stockholm: Skolverket) s.160

² Se exempelvis: Persson, Magnus *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen* (2007, Lund: Studentlitteratur) s. 255ff; Rosenblatt, Louise M. *Litteraturläsning som utveckling och upptäcktsresa* (2002, Lund: Studentlitteratur) s.47; Kåreland, Lena (red.) *Läsa bör man ...? – den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (2009, Stockholm: Liber) s.69ff; Andersson, Pär-Yngve ”Tid för litteraturdidaktiskt paradigmskifte” i: *Tidskrift för litteraturvetenskap 2010:3-4*, s.99; Molloy, Gunilla *Reflekterande läsning och skrivning* (2008, Lund: Studentlitteratur) s.341f; Svensson, Birgitta *Gör klassikern till din egen: att arbeta med skönlitteratur i klassrummet* (2008, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling) s.28ff

³ Nussbaum, Martha C. *Cultivating humanity: A classical defence of reform in Liberal Education* (1997, Cambridge, Mass.; London: Harvard University Press) s.85ff. Jag ämnar, fortsättningsvis, använda ”narrativ imagination”, perspektivbyte och ”att narrativt föreställa sig” synonymt.

⁴ Rosenblatt 2002, s.47

⁵ Se exempelvis: Nussbaum 1997, s.85ff; Burman, Anders ”Att lära av Liberal Education”, i: Strandbrink, Peter; Lindqvist, Beatriz; Forsberg, Håkan (red.) *Tvåra möten: Om utbildning och kritiskt tänkande* (2011, Huddinge: Södertörns högskola); Burman, Anders ”Svar på frågan: Vad är medborgerlig bildning?” i: Burman, Anders (red.) *Våga veta: Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv* (2011, Huddinge: Södertörns högskola)

I ett tidigare arbete har jag argumenterat för att Nussbaums ”narrative imagination” – betraktat från en postkolonial position – har tydliga teoretiska brister och begränsningar. Dels utgör de texter hon föreslår ska läsas ett ytterst snävt urval, och dels ignorerar hon läsarens diskursiva position,⁶ dvs. på vilket sätt språkliga och samhällsliga strukturer ”bestämmer [...] utrymmet för subjektets handlingsmöjligheter”.⁷

Nedan ämnar jag fortsätta försöket att undersöka de didaktiska potentialerna i ”narrative imagination”, men denna gång fokusera en tydligare formerad litteraturredaktisk modell, närmare bestämt reader-responseteorin så som den formulerats av Louise Rosenblatt. Föreliggande undersökning syftar således till att utreda på vilket sätt Rosenblatt menar att litteraturen kan hjälpa oss att förstå ”det annorlunda”, och om vi hos henne kan finna mer rimliga teoretiska och metodologiska svar på *hur* litteraturen kan ”utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv”?⁸

Forskningsläge

Narrative imagination

Begreppet ”narrative imagination” myntades av Martha C. Nussbaum som en del i hennes reformförslag gällande högre utbildning: *Cultivating Humanity: A Classical Defence of Reform in Liberal Education* (1997). ”Narrative imagination” syftar till förmågan att utifrån läsning av skönlitteratur skapa förståelse och empati för ”den andra”: ”we must [...] cultivate in ourselves a capacity for sympathetic imagination that will enable us to comprehend the motives and choices of people different from ourselves, seeing them not as forbiddingly alien and other, but as sharing many problems and possibilities with us”.⁹ Att narrativt föreställa sig kräver visserligen kunskaper om den kultur/position som ska intas, men kunskaper om är inte nog (detta är Nussbaums centrala poäng), vi måste också – för att verkligen förstå – försöka sätta sig in i och känna empati inför de attityder, drömmar, inskränkningar och strävanden en

⁶ Öhman, Niklas (2014) *Narrativ föreställningsförmåga: ett spivakianskt ”hopp i den andres sjö”?* Nussbaum, Spivak och att (med skönlitteratur) skapa förståelse för den Andra, opublicerad examensuppsats (15 hp) inom ämnet Språk och litteratur för blivande svensklärare på Södertörns högskola. På webben: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:725583/FULLTEXT01.pdf>, hämtad: 2015-01-04

⁷ Bergström, Göran & Boréus, Kristina ”Diskursanalys”, i Bergström, Göran & Boréus, Kristina (red.) *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (2005: Lund, Studentlitteratur) s.312

⁸ GY11, s.160

⁹ Nussbaum 1997, s.85

sådan position består av.¹⁰ Litteraturen (eller egentligen konst i bred bemärkelse) utgör, menar Nussbaum, utmärkta narrativ att föreställa sig utifrån.¹¹

Denna idé om litteraturläsning bildar tillsammans med ”sokratisk självreflektion” och ”världsmedborgarskap” den treenighet och det reformförslag Nussbaum menar kan och bör omdana det högre utbildningsväsendet och, ur ett större perspektiv, kultivera mänskligheten.¹²

Men, även om det i nutida forskning ofta är Martha Nussbaum som det refereras till i talet om ”narrative imagination” så vore det orätt att härleda denna idé om litteraturläsning till henne allena. Nussbaum publicerar *Cultivating Humanity* 1997, men redan 1980, i *Litteratur och social förståelse*, skriver språk- och litteraturdidaktikerna Bengt Linnér och Lars-Göran Malmgren följande:

Perspektivbytet, förmågan att leva sig in i nya perspektiv utgör ett led för att uppnå en växelverkan mellan vardaglig och vetenskaplig begreppsnivå, så att nya sammanhang kan öppna sig, så att ny kunskap kan utvecklas. Perspektivbytet gör att läsaren kan komma i dialog med andra sätt att se verkligheten än den egna.¹³

Idén om perspektivbytet är således något som länge varit aktuell och accepterad inom litteraturdidaktiken och, som citatet ur styrdokumentet för svenskämnet visar på ovan, också tydligt avspeglas i dagens läroplaner.

Viss kritik har emellertid formulerats angående ”narrative imagination” (jag syftar här enbart Nussbaums version av begreppet). Idéhistoriker Anders Burman och litteraturvetare Magnus Persson ser båda problem med vad de tolkar som ett smalt textbegrepp och en passiv läsare. I *Cultivating humanity* ger Nussbaum, menar dessa, skönlitteraturen i allmänhet och romangenren i synnerhet en särställning i förhållande till andra konstarter,¹⁴ dvs. tillägnet av bildkonst, film, teater, etc. inte ger samma förutsättningar som skönlitteraturen att åstadkomma ”narrative imagination”. Såväl Burman som Persson menar att andra konstformer mycket väl kan bidra med narrativ att föreställa sig utifrån.¹⁵

Vad gäller läsaren och läsakten är det snarast Nussbaums tilltro till litteraturens automatiska verkningskraft Burman och Persson ställer sig skeptiska till. Visst kan läsning av

¹⁰ Nussbaum 1997, s.85f, 89

¹¹ Nussbaum, Martha C. *Not for Profit: Why democracy need the humanities*, (2010, Princeton, N.J; Oxford: Princeton University Press) s.105ff

¹² Nussbaum 1997

¹³ citerad i: Persson 2007, s.255

¹⁴ Det ska emellertid poängteras att Nussbaum senare reviderat denna uppfattning, och erkänt fördelarna med ett vidgat textbegrepp: Nussbaum 2010, s.105ff

¹⁵ Burman 2011, s.67; Persson 2007, s.258

litteratur fungera som ett bildningsmedel, men det förutsätter också att läsaren själv gör och presterar något, att hen har förmåga att utläsa och själv formulera de kunskaper och perspektiv som narrativet består av.¹⁶

Med detta sagt så bör även de positiva aspekter Burman och Persson finner hos Nussbaum nämnas. Dessa kan sammanfattas i tre punkter: Den tvärvetenskapliga och långsiktigt medborgerliga bildningsidén; betonandet av flerstämmighet och kritiskt tänkande samt sättet på vilket ”narrative imagination” kan sägas legitimera läsning av och studier i litteratur(vetenskap) i det kulturellt heterogena samhället.¹⁷

Reader-response som forskningsfält

Reader-response criticism is not a conceptually unified critical position, but a term that has come to be associated with the work of critics who use the words *reader*, *the reading process*, and *response* to mark out an area for investigation¹⁸

Som litteraturvetare Jane P. Tompkins påpekar i citatet ovan är det aningen problematiskt att tala om reader-responsetraditionen som en enhetlig rörelse, eller en kollektivt framarbetad teori. Det som förenar de forskare som kommit att förknippas med reader-response är visserligen ett specifikt litteraturvetenskapligt/-teoretiskt fokus, men detta fokus grundar sig i sin tur på en reaktion och kritik mot en – mellan 1930- och 1950-talet – allt mer förhärskande och inflytelserik formalism och nykritik.¹⁹ Nykritiker som I. A. Richards och Cleanth Brooks anammande från formalisterna en kritisk inställning mot tolkningsarbete som riktade sig mot biografiska och/eller historiska bakgrundsfaktorer, så som författarintention eller den samhällseliga kontexten. Istället, menade man, skulle språkets (och då framförallt poesins) formella egenskaper emfaseras. Den i konstnärligt syfte skrivna texten, skulle också – med hänvisning till dess formella egenskaper – särskiljas från det funktionella språk som snarast används för att kommunicera och presentera information. Av intresse för nykritikerna var följaktligen endast texten (och dess formella aspekter), vilken förstods som ett autonomt objekt.²⁰

¹⁶ Burman 2011, s.67, Persson 2007, s.256ff

¹⁷ Burman 2011, s.71, Persson 2007, s.262f

¹⁸ Tompkins, Jane P. (red.) *Reader-response criticism: From formalism to Post-structuralism*, (1980, Baltimore & London: The John Hopkins University Press) s.ix

¹⁹ Tompkins (red.) 1980, s.ix

²⁰ Matterson, Stephen ”The New Criticism” i: Waugh, Patricia (red.) *Literary theory and criticism: An Oxford Guide* (2006, New York: Oxford University Press) s.166ff; Nationalencyklopedins nätupplaga, sökord: ”new criticism”, på webben: <http://www.ne.se/till/biblextern.sh.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/new-criticism>, hämtad: 2015-01-04

Reader-responseteorin som rörelse tar fart just utifrån kritiken mot textens självständighet och objektivitet, och skiftar så fokus mot en mer läsarorienterad teoribildning. Aspekter som läsarens ”inre processer” i mötet med texten, och hur läsaren deltar i skapandet av mening, angav en riktning där verkets innebörd först sades uppstå i läsaktens – i mötet mellan läsare och text.²¹ Intressesfären vidgas således från att ha gällt endast texten som text till att innefatta lingvistiska, epistemologiska, psykologiska och sociologiska villkor för läsaktiviteten och den enskilda läsaren. Detta resulterar i en pedagogiskt inriktad litteraturkritik, som kan sägas fogas samman av två teoretiska grundantaganden: dels en övergripande: Att förstå vad läsaren gör är instrumentellt för att förstå det litterära verket; och dels en mer specifik: Läsarens aktivitet måste förstås som identisk med texten, dvs. det är läsaktiviteten (eller: processen) som är av intresse, inte den isolerade texten (eller: produkten).²² Dessa antaganden leder, i många fall, också fram till en anti-dualism, närmare bestämt ett motstånd mot uppdelningen mellan innehåll/mening och form. Litteraturteoretiker Stanley Fish, som presterat ett försök till en postmodern reader-response, ger denna formel: ”reader’s experience = meaning = form”.²³ Därmed är den objektiva texten falsifierad: ”As emphasis on the reader tends first to erode and then to destroy the objective text, there is an increasing effort on the part of reader oriented critics [...]”.²⁴

Tompkins antologi *Reader-response: From formalism to post-structuralism* visar på den teoretiska mångfald som gömmer sig bakom begreppet reader-response, inte minst angående grundläggande begrepp som ”läsare” och ”text”. Å ena sidan har vi teoretiker, bl.a. Iser, Riffaterre och Poulet, som i kontrast till vad som ovan skisserats vill skilja mellan läsare och text, och betonar vikten av att texten betraktas – visserligen inte som objektiv, men ändå – för sig. Även om läsaren betraktas som ytterst aktiv så kan uppmärksamheten hos dessa sägas riktas mot ”the ways in which authors guide interpretation through a particular set of literary conventions”.²⁵ Å andra sidan har vi representanter så som Bleich vilka snarast uteslutande är intresserad av läsaren och hans villkor och erfarenheter. Och någonstans mellan dessa två

²¹ Tompkins (red.) 1980, s. xiv:f

²² Leitch, Vincent B. *American Literary Criticism Since the 1930s*, (2009, London; New York: Routledge) s.182f

²³ Leitch 2009, s.184

²⁴ Tompkins (red.) 1980, s.x

²⁵ Brooks, Wanda & Browne, Susan ”Toward a Cultural Situated Reader Response Theory”, i: *Children’s Literature in Education* 2012:42(1): s.76

motpoler finner vi bl.a. Fish, Rosenblatt och Culler som istället tydligt fokuserar hur läsaren och texten ömsesidigt påverkar varandra.²⁶

Hur läsaktens sedan ska analyseras är ytterligare en fråga som getts många och olika svar. Vissa ansatser har varit psykoanalytiska, andra feministiska och marxistiska. Endast Tompkins undertitel ”from formalism to post-structuralism” gör klart att läsarorienterad litteraturkritisk forskning – sedan 80 år tillbaka – visat sig engagera och göras relevant inom en mängd olika teoretiska och epistemologiska fält.

Även om det ända sedan 20- och 30-talet – Rosenblatts *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* publiceras för första gången 1938 – bedrivits läsarorienterad forskning så dröjer det till det tidiga 80-talet innan reader-response som teori och praktik får ett ordentligt genomslag.²⁷ Och sedan detta genomslag har, hävdar litteraturvetare Peter Degerman och Anders Johansson i *Tidskrift för litteraturvetenskap* (TFL), reader-responsetraditionen i allmänhet och Rosenblatt i synnerhet fått ett allt större inflytande över framförallt den receptionsinriktade litteraturdidaktiska forskningen:

Inom litteraturdidaktiken har alltså erfarenhetspedagogiken framförallt uppträtt i form av den reader-response teori [sic.] som utvecklats av Rosenblatt. Andra teoretiker som ägnat sig åt receptionsforskning har oftast tolkats genom ett Rosenblattskt filter, vilket gjort att hennes individcentrering slagit igenom [...]²⁸

Litteraturvetare Pär-Yngve Andersson understryker, i samma utgåva av *TFL*, den erfarenhetspedagogiska traditionens allt högre status som en av orsakerna till att reader-response kommit att bli en vanligt förekommande metod för litteraturdidaktikerna att ta till. Han konstaterar, aningen cyniskt: ”Som synes verkar det gå ihop rätt bra – den enskilde konstruerar sin värld, skolan knyter an och vi låter alla sitta i sina egna små världar och tolka texter efter eget skön, för texten blir ju till i läsningen”.²⁹

Låt mig, innan dessa forskares invändningar angående Rosenblatt och reader-response närmare undersöks, stanna upp och konstatera att denna forskningstradition gått från att vara en aningen fragmentarisk och kontroversiell rörelse till att – åtminstone inom en svensk kontext – numer vara allmänt erkänd.³⁰

²⁶ Brooks & Browne 2012, s.77, Tompkins 1980 (red.), s. xx:ff

²⁷ Leitch 2009, s.181

²⁸ Degerman, Peter & Johansson, Anders ”Läsa normalt: En kritik av Rosenblatts reader-response teori [sic.]” i: *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2010:3-4, s.62

²⁹ Andersson 2010, s.95

³⁰ Leitch 2009, s.181f; Persson 2007, s.266ff; Kåreland (red.) 2009, s.125; Degerman & Johansson 2010, s. 60; Andersson 2010, s.95

Rosenblatts reader-responseteori

Med sin artikel ”Tid för litteraturdidaktiskt paradigmskifte?” riktar sig Pär-Yngve Andersson visserligen inte direkt mot Rosenblatts didaktiska modell och teori utan snarare mot den ensidighet och stämning av konsensus han uppfattar omgärda litteraturdidaktiska frågor i allmänhet. Det är främst, menar Andersson, erfarenhetspedagogiska och socialkonstruktivistiska idéer som kommit att bli förhärskande inom fältet, med resultatet att litteraturlösningsmetoder inom ramen för svenskämnet begränsas till personligt tyckande.³¹ Specifikt riktar Andersson sin kritik mot läsarinriktade litteraturteorier (här nämns Rosenblatt som ett specifikt exempel):

Som teoretiskt fundament i många studier har funnits en syn på texten som något som skapas av den enskilde eleven i läsakten, och detta uppfattas ofta som något positivt [...] en viktig orsak [till detta] är den status som den så kallade erfarenhetspedagogiken fått [...] Det är en pedagogik som bygger på idéer om att undervisningen tydligt ska knyta an till den enskildes erfarenheter och utgå från det redan kända och värdera detta högt.³²

Denna tolkningsrelativism i likhet med: ”Vad får texten dig att tänka på?” har, menar Andersson, lett till ”bristande litterär kompetens” bland eleverna, och är i sin tur resultatet av en litteraturdidaktik som räds en normativ syn på text och tolkningsarbete, och som snarast syftar till att skapa ett öppenjärtigt klassrumsklimat.³³ Vad som behövs är tydligare läsarstrategiska och litteraturvetenskapliga verktyg, och en förståelse av litteratur som dels en konstform med egenvärde och dels som en väg in till en bredare omvärldsförståelse och humanism – Andersson manar till kamp på många fronter.³⁴

I samma nummer av *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2010:3-4 genomför Peter Degerman och Anders Johansson en kritisk läsning av Rosenblatts reader-responseteori. Dessa förnekar på intet sätt de pedagogiska förtjänster Rosenblatt bidragit med vad gäller att ringa in och förstå läsakten, mötet mellan läsare och text, men de formulerar samtidigt flera teoretiska invändningar mot det sätt att läsa hon företräder.

För det första argumenterar de för att hennes läsare/subjekt, även om det ges en historiserad form, närmast måste betraktas som essentialistiskt. De påpekar Rosenblatts relativistiska kulturbegrepp och närmast totala ointresse inför överindividuella strukturer: ”På ett sätt som är utmärkande för en sådan kulturell relativism göms allt det som komplicerar relationen mellan individ och helhet undan, sådant som värderingars och maktrelationers roll,

³¹ Andersson 2010, s.95f

³² Andersson 2010, s.95

³³ Andersson 2010, s.96

³⁴ Andersson 2010, s.98ff

eller möjligheten att strukturer skulle vara okontrollerbara och öppna”.³⁵

För det andra finner de Rosenblatts empiristiska definition och användning av begreppet ”mening” problematiskt. Mening, i rosenblattska termer, kan inte existera i det litterära verket i sig, utan uppstår först i mötet mellan läsare och text. Detta blir dels att ge läsaren en ytterst privilegierad roll och funktion som utgångspunkten för all kunskap, och dels att reducera litteraturen som konst till känsloupplevelser och igenkänning.³⁶

För det tredje så menar Degerman och Johansson att Rosenblatt normaliserar detta ytterst subjektiva sätt att läsa, och att hennes empirism på så vis ”riskerar att osynliggöra faktumet att det är en särskild syn på vad det estetiska är som bildar utgångspunkt”.³⁷ Denna attityd angående det estetiska, eller litteraturen, utgår som vi sett från ”det egna” vilket i sin tur begränsar litteraturen, estetiken, konsten till att endast göra sig gällande individen sätt att uppleva världen – allt annat utesluts.³⁸

Litteraturprofessor Magnus Persson ser – i *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen?* (2007) – med större tillförsikt och optimism på det inflytande Rosenblatts teorier fått inom svensk litteraturpedagogik och ämnesdidaktik. I kapitlet ”Demokrati, narrativ fantasi och kreativ läsning” ställer Persson upp Rosenblatts reader-responseteori tillsammans med Nussbaums ”narrative imagination” som två fundament och stöttepelare för en legitimering av en litteraturdidaktik i demokratins anda.³⁹ Noteras bör emellertid att Persson, till skillnad från de två artiklar som presenteras ovan, behandlar Rosenblatts modell främst på ett metodologiskt didaktisk, och inte teoretisk, plan.

Vad som framhålls här är framförallt ”den personliga dimensionens och erfarenhetsanknytningens centrala roller för litteraturläsningen”.⁴⁰ Den subjektivt relevantgjorda och kreativa läsningen, dvs. elevens aktiva deltagande i litteraturen (vad Rosenblatt kallar transaktion mellan läsare och text), blir enligt Persson en produktiv väg mellan en instrumentell/formell färdighetsträning och osakligt tyckande: ”Utgångspunkten måste vara elevens erfarenheter, men dessa får inte bara strykas medhårs utan bör också utmanas och överskridas”⁴¹ – detta en formel som kan är närmast synonym med Rosenblatts

³⁵ Degerman & Johansson 2010, s.63

³⁶ Degerman & Johansson 2010, s.64ff

³⁷ Degerman & Johansson 2010, s.67

³⁸ Degerman & Johansson 2010, s.67

³⁹ Persson 2007, s. 266ff, 276

⁴⁰ Persson 2007, s.270

⁴¹ Persson 2007, s.268

förslag att gå från en estetisk till en efferent läsning (se nedan).

Persson ser också, hos Rosenblatt och Nussbaum, såväl ett gemensamt mål och strävan som en metodik som förenar dem:

Rosenblatts bok [*Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*, min anm.] är – liksom Nussbaums verk sextio år senare – ett försök att väva samman två teman mot en fond av omvälvande kulturell förändring: litteraturen och demokratin [...] Den litterära texten skall genomlevas – och detta genomlevande skall bli föremål för reflexion och kritisk granskning.⁴²

Persson är den enda forskare, mig veterligen, som fört dessa två teoretiker samman, och han finner Nussbaums ”narrative imagination” och Rosenblatts transaktionsteori vara minst sagt kompatibla, åtminstone på ett tankemässigt plan: ”Genom litteraturläsning utvecklas enligt Rosenblatt läsaren fantasi och inlevelseförmåga. Förmågan att föreställa sig andra sätt att leva och andra sätt att göra moraliska och sociala val tränas”.⁴³ Den kreativa läsningen, som Persson kallar kombinationen mellan naiv och kritisk läsning,⁴⁴ blir en form och struktur inom vilken dessa två modeller slås samman.⁴⁵

Material och avgränsningar

Materialet som ligger till grund för denna uppsats är två centrala verk inom reader-responstraditionen, närmare bestämt Louise Rosenblatts *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* (1938) och *The reader, the text, the poem – The Transactional Theory of the Literary Work* (1978). Mitt empiriska material utgörs således av den didaktiska teori och metod som Rosenblatt formulerat i dessa två verk.

Valet av Rosenblatt som representant för denna teoretiska rörelse är relativt självklart. Även om namn som t.ex. Wolfgang Iser, Stanley Fish och Hans Robert Jauss gärna tillskrivs stort teoretiskt inflytande, så är det – framförallt inom en svensk nutida kontext – Rosenblatts verk som fungerar som återkommande referens och i viss mån didaktiskt facit.⁴⁶ En viktig distinktion bör dock göras. Även om Rosenblatt kan sägas vara en central del av reader-response som teoribildning och fält, gör sig denna uppsats endast gällande hennes verk. Jag har här inga ambitioner om att vara uttömmande eller att behandla/bedöma teoribildningen i dess helhet.

⁴² Persson 2007, s.266

⁴³ Persson 2007, s.266

⁴⁴ Se: Persson 2007, s.263ff.

⁴⁵ Persson 2007, s.265ff

⁴⁶ Se bl.a.: Degerman & Johansson 2010, s.60, Kåreland (red.) 2009, s.125, samt Persson 2007, s. 262ff.

Vad gäller avgränsningar riktar sig denna undersökning– på ett teoretiskt plan – mot möjligheter och förutsättningar att med hjälp av Rosenblatts teori och metod åstadkomma ”narrative imagination”, eller perspektivbyten. Frågan här är följaktligen inte huruvida Rosenblatt precis som Nussbaum anser att läsning av skönlitteratur kan vara en väg in i perspektivbytet – att så är fallet är snarare en av denna undersöknings premisser⁴⁷ – utan snarare om reader-responsteorin, så som den skrivs fram av Rosenblatt, erbjuder ett konkret didaktiskt ramverk att använda i syfte att narrativt föreställa sig ”den andra”. Detta innebär emellertid inte att jag helt och fullt likställer Nussbaums och Rosenblatts antaganden och förståelser gällande att byta perspektiv – mellan dessa finns, vid en snabb överblick, en teoretisk diskrepans som skulle vara intressant att närma sig i en annan typ av undersökning. Jag konstaterar endast att de båda förhåller sig till en och samma grundidé, dvs. litteraturläsning som ett sätt att föreställa sig ”den andra”, och håller den för sant. Av intresse är här således om Rosenblatt kan sägas erbjuda en didaktisk teori/modell att arbeta med ”narrative imagination” utifrån.

Vad gäller Rosenblatts teori och metod ämnar jag – med hänvisning till detta arbetes tidsbegränsning – fokusera och avgränsa mig till främst två aspekter: dels hur hon menar att läsning går till, dvs. hennes läsakt, och dels den läsare hon förutsätter. En läsakt består givetvis av att en läsare möter och tar sig an en text, så de aspekterna läsakt och läsare kan sägas gå ihop och förutsätta varandra. Min ambition är emellertid att å ena sidan se till mötet mellan läsare och text, vad Rosenblatt kallar en estetisk transaktion, och å andra sidan isolera och närmare granska vilka epistemologiska och ontologiska ställningstaganden Rosenblatt gör angående sin läsare/sitt subjekt. Sammanfattningsvis: Vilka teoretiska förtjänster och begränsningar går att urskilja i Rosenblatts läsare och läsakt, om syftet med läsningen är att narrativt föreställa sig ”den andra”?

Teori och metod

Teoretiskt ramverk: Postkolonial teori

the postcolonial is that which questions, overturns, and/or critically refracts colonial authority – its epistemologies and forms of violence, its claims of superiority⁴⁸

Det teoretiska ramverk jag ämnar använda mig an nedan utgörs av postkolonial teoribildning. Med utgångspunkt i citatet ovan kan ”det postkoloniala” som teoribildning definieras på följande sätt: forskning riktad mot hur den koloniserade (platsen, personen, gruppen,

⁴⁷ Se exempelvis: Rosenblatt 2002, s.45ff

⁴⁸ McLeod, John *Beginning Postcolonialism* (2010, Manchester: Manchester University Press) s.20f

diskursen)⁴⁹ påverkats, och alltså påverkas, av kolonialismen och imperialismen som månghundraårigt projekt. Fältets intressesfär kan inte begränsas till materiella, geografiska och demografiska tillgångar och förhållanden, utan måste ses som en bred ansats att försöka förstå och motarbeta det sätt på vilket Västvärlden (eller: Occidenten), genom att hävda epistemologisk och militär auktoritet gentemot Öst (eller: Orienten), alltså formar världen, på såväl det materiella och sociala som det tankemässiga planet.⁵⁰

Med det sagt kan det koloniala tillståndet inte sägas ha upphört. Prefixet ”post-” tenderar därmed att förvirra. Här ämnar jag, lutad mot Eriksson et.al., emellertid ge det två innebörder: Dels som en kritik mot uppfattningen att kolonialismen skulle vara utagerad, avslutad, färdig, och dels som ett försök att riva ned de förtryckande strukturer kolonialismen orsakat och upprätthållit, och som än idag upprätthålls.⁵¹ Att tala om postkolonialism i termer av en tydligt definierad och/eller begränsad epok eller period, är således minst sagt problematiskt. Likaså är det tveksamt att betrakta ”det postkoloniala” som något som ett statiskt ”varande”:

[...] we might say that postcolonialism does not refer to something that tangibly *is*, but rather it denotes something which one *does*: it can describe a way of thinking, a mode of perception, a line of enquiry, an aesthetic practice, a method of investigation⁵²

I denna uppsats används ”det postkoloniala” främst på två sätt. Å ena sidan som en form av varseblivning, dvs. ett sätt att se på världen som går i linje med vad som diskuterats ovan: ”Kolonialismen omformade det mänskliga vetandets befintliga strukturer”.⁵³ Å andra sidan fungerar ”det postkoloniala” här som teoribildning och metodologi – exakt vilken teori och metod behöver dock redas ut.

Det postkoloniala forskningsfältet är ett mycket brokigt och mångfacetterat sådant. En, med rätta, ofta refererad föregångsman är emellertid psykiatrikern Franz Fanon, som med *Svart*

⁴⁹ Jag lutar mig här mot Neumanns definition av begreppet diskurs: ”En diskurs är ett system för skapande av en uppsättning utsagor och praktiker som, genom att få fotfäste inom olika institutioner, kan framstå som mer eller mindre normala. Systemet är verklighetskonstituerande för sina bärare och uppvisar en viss ordning i sitt mönster av sociala relationer.” Neumann, Iver B., *Mening, materialitet och makt: En introduktion till diskursanalys* (2003, Lund: Studentlitteratur) s.17.

⁵⁰ Eriksson, Catharina; Eriksson Baaz, Maria; Thörn, Håkan ”Den postkoloniala paradoxen, rasismen och ’det mångkulturella samhället’: En introduktion till postkolonial teori” i: Eriksson, Catharina; Eriksson Baaz, Maria; Thörn, Håkan (red.) (1999, *Globaliseringens kulturer: Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*, Nora: Nya Doxa) s.16

⁵¹ Eriksson et.al. (red.) 1999, s.16

⁵² McLeod 2010, s.6

⁵³ Loomba, Ania *Kolonialism/Postkolonialism: En introduktion till ett forskningsfält* (2008, Stockholm: TankeKraft förlag), s.65

hud, vita masker och *Jordens fördömda* artikulerade, teoretiserade och inte minst fått personifiera det postkoloniala subjektet och den anti-koloniala kampen fr.o.m. 1950-talet.⁵⁴ Idag, nästan sjuttio år senare, kan den postkoloniala forskningen härledas och knytas till såväl kulturantropologi och etnologi inom ramen för ”Cultural studies” som till fransk poststrukturalism och marxism. Litteraturprofessor Elleke Boehmer har dock artikulerat en viktig åtskillnad och distinktion gällande denna forskningstradition idag. Närmare bestämt den mellan praktiskt politiskt driven, och teoretisk (och ofta lingvistiskt anstruken) postkolonialism.⁵⁵ Jag har här varken ambition eller plats att vara uttömmande, utan ämnar fortsättningsvis ägna mig åt den del av fältet som är relevant för denna undersökning, närmare bestämt den senare av Boehmers två varianter.

Den lingvistiska teori som ligger till grund för stora delar av det postkoloniala forskningsfältet är den som utformats av och inom den poststrukturalistiska och konstruktivistiska skolan, med förgrundsfigurer som Lacan, Derrida, Foucault och Fairclough. Några viktiga utgångspunkter och premisser inom denna teoribildning är, för det första, förståelsen av språk som en social praktik. Som lingvistikprofessor Norman Fairclough framhållit betraktas språket inom detta fält som införlivat i det sociala och samhällsliga livet, detta i kontrast till förståelsen av språk som en extern del eller funktion av detsamma.⁵⁶ De språkliga praktiker som utförs har emellertid inte enbart inneboende sociala funktioner, snarare måste social funktion ses som en premiss för språklig praktik: Att språka är att utföra en social och samhällslig aktivitet.⁵⁷ Med språk avses här således en meningsbärande och interaktiv, till skillnad från en innehållslös och isolerad, praktik.

För det andra ges språket en verklighetskonstituerande och normativ funktion, dvs. som en social praktik som skapar och strukturerar identiteter och diskurser.⁵⁸ Istället för tanken om språket som något skapat av språkanvändaren själv

[...] blir subjektet till som subjekt endast genom att anpassa sitt tal till ett socialt determinerat system av språkliga regler [...]. I en rad olika perspektiv ses alltså språket som det som *konstruerar* subjektet. Kanske har den mest radikala konsekvensen av [...] [detta] varit att ingen mänsklig utsaga längre kan betraktas som oskyldig⁵⁹

⁵⁴ Boehmer, Elleke ”Postcolonialism”, i: Waugh 2006, s.343

⁵⁵ Boehmer 2006, s.340

⁵⁶ Fairclough, Norman *Language and Power: Second Edition* (2001, Harlow: Longman) s.18f

⁵⁷ Fairclough 2001, s.18f

⁵⁸ Eriksson et.al. (red.) 1999, s.17

⁵⁹ Loomba 2008, s.47

Det blir således omöjligt att skilja mellan utsagan å ena sidan och subjektet/objektet å den andra – för utsagan i sig är formgivande. Utsagan säger å ena sidan något om den språkande personens subjeksposition,⁶⁰ och dels något om diskursen gällande det/den utsagan riktar sig mot.⁶¹ Annorlunda uttryckt: Uttalandet ”Orientalerna är ett primitivt och underlägset folkslag” kan hjälpa oss att ringa in den språkande personens diskursiva position, i detta fall en diskurs som tycks tillåta och reproducera rasistiska och kulturchauvinistiska attityder. Vi kan också urskilja en diskurs – ett historiskt specifikt tal – om orientaler, som i detta fall tycks vara ytterst nedvärderande och fientlig.

För det tredje betraktas språket som ett dialektiskt och kategoriskt system, ett system uppbyggt av tecken och ord vars innebörder produceras och existerar i binära motsatspar (man-kvinna, civiliserad-primitiv, vit-svart, Väst- Öst, osv.). Den enskilda antitesen (”vit”, eller ”man”) är emellertid betydelse- och/eller meningslös i sig själv, och måste betraktas som avhängig sin motpol (”svart”, ”kvinna”). Ty, endast om ordet ”vit” korreleras med ordet ”svart” får det mening och betydelse. De binära motsatsparen är, slutligen, såväl asymmetriska som hierarkiska. Ergo: ”vit” och ”man” dominerar ”svart” och ”kvinna”.⁶²

Det asymmetriska och hierarkiska tillståndet mellan motsatsparen utifrån vilket språket är uppbyggt, synliggör följaktligen aspekter gällande makt. Att fylla dessa ord, exempelvis orden ”man” och ”kvinna”, med en allmängiltig betydelse, blir – enligt poststrukturalisten – en meningsskapande praktik, som dels förhindrar all form av hybriditet (alla är aningen eller!) och dels ett – visserligen trångsynt, essentialistiskt och reduktionistiskt – sätt strukturera sin omgivning och omvärld.⁶³ Det hierarkiska förhållandet oppositionerna emellan ger dessutom den överordnade parten möjlighet att definiera den kuvade, dvs. de ”vita” tillåts bestämma vilken innebörd som ska förknippas med de ”svarta”. Exempelvis är och var bilden av ”den primitiva Orienten” en konstruktion signerad kolonialmakterna, en konstruktion utformad i syfte att motivera och möjliggöra ekonomiskt och territoriell expansion.⁶⁴

För att tydligare knyta an till diskursbegreppet, vilket kort presenterats och definierats ovan och som kommer att vara av vikt i undersökningen nedan. Konstruktionen ”den primitiva Orienten” säger givetvis ingenting om vad ”Orienten” och ”orientaler” faktiskt är. Än mindre

⁶⁰ Bergström & Boréus 2005, s.312

⁶¹ Englund, Boel & Svensson, Jan ”Sakprosa och samhälle” i: Englund, Boel & Ledin, Per (red.) *Teoretiska perspektiv på sakprosa* (2003, Lund: Studentlitteratur) s.73

⁶² Eriksson et.al. (red.) 1999, s.18

⁶³ Eriksson et.al. (red.) 1999, s.20

⁶⁴ Eriksson et.al. (red.) 1999, s.20

säger det något om hur invånarna inom det område som åsyftas beskriver och ser på sig själva. Bilden är snarast en språklig, verklighetskonstituerande och normativ produkt, eller en historiskt och institutionellt specifik diskurs om – Orienten, som möjliggörs genom det asymmetriska och hierarkiska system som redogjorts för ovan: ”Vit dominerar och tillåts definiera svart”. Diskursen styrs och konstrueras följaktligen av språklig aktivitet: vilka utsagor och praktiker som ”gör” institutionen/gemenskapen.

Ett resultat av detta blir att subjektets handlingsmöjligheter anses vara ytterst begränsade, ty ”yttranden är aldrig oskyldiga utan säger oss alltid något om den värld vi lever i. Men lika sant är att vi bara kan begripa vår omvärld via diskursiva framställningar av den”.⁶⁵ Annorlunda uttryckt: mänskliga utsagor är alltid tendentiösa, diskursivt anstrukna, men detta – att se och beskriva världen ur ett specifikt och begränsat perspektiv – är också det enda sättet att strukturera och förstå världen omkring oss. Detta resulterar i, vad Foucault, kallar ett decentrerat subjekt, dvs: ”Om möjligheterna att tänka och handla bestäms av en rad system som subjektet inte behärskar eller ens begriper, så är subjektet ’decentrerat’ i den meningen att det inte är en källa eller centrum som man hänvisar till för att förklara händelser”.⁶⁶ Utsagan om den ”primitiva orientalen” kan således inte förklaras genom eller skyllas på den enskilda individen, utan måste ses som ett resultat, eller förlängning, av omgivande och verklighetskonstituerande diskurser.

Den ovan beskrivna bilden, eller diskursen, om Orienten (eller Öst) visar sammantaget på detta: För det första att definitionen av Orienten är en språklig och kulturellt normativ skapelse signerad Väst, i syfte att ”befästa en artificiell känsla av olikhet mellan ’självet’ och ’den andre’”.⁶⁷ För det andra att denna skapelse förstås som, och ligger till grund, för ”kunskap” om Orienten. Och för det tredje att orientalernas uppfattning av vad Orienten är, av Väst – med återopande av den gängse bilden av ”svart” som okunnig och primitiv – kan förkastas som en ovidkommande osanning.⁶⁸

För att sammanfatta och ytterligare tydliggöra: Det teoretiska ramverk jag nedan ämnar använda ryms inom ramen för det postkoloniala fältet. Detta ramverk består konkret av två infallsvinklar och angreppssätt: Dels som ett accepterande och applicerande av en postkolonial verklighetsbeskrivning (vår värld och historia har präglats och präglas

⁶⁵ Loomba 2008, s.49

⁶⁶ Culler. Jonathan *Litteraturteori: En mycket kort introduktion* (2011, Lund: Studentlitteratur), s.110

⁶⁷ Loomba 2008, s.67

⁶⁸ McLeod 2010, s.49ff

fortfarande av det alltjämt pågående koloniala/imperialistiska projektet). Dels förhåller jag mig till en poststrukturalistisk och konstruktivistisk förståelse av språk – som den beskrivits ovan – där centrala begrepp blir: diskurs, subjekt(sposition) och makt.

Jag använder däremot ingen konkret postkolonial teori angående hur kunskap om, och förståelse inför ”den Andra” kan åstadkommas. Detta av två skäl. Dels för att de fåtal teorier som gör sig gällande detta knappast kan kallas teorier utan snarare idéer/formler, och dessutom tenderar att tillspetsa diskussionen på ett, visserligen intressant och avslöjande men ändock, begränsande sätt som till syvende och sist blir aningen destruktivt. Till exempel: I mitt tidigare arbete utgick min analys från Gayatri Spivaks formel ”a leap into the others’ sea”,⁶⁹ med resultatet att jag tvingades likställa ”den andra” med ”den subalterna”. Perspektivbytet inbegriper dock mycket mer än så – jag vill inte begränsa ”narrative imagination” som didaktisk modell/teori till att gälla endast den dubbelt förtryckta eller det postkoloniala subjektet, det vore att behandla modellen orättvist. Ty, att föreställa sig och lägga an ett annat perspektiv kan lika gärna göra sig gällande en annan politisk/ideologisk position eller levnadsförhållanden under en annan historisk epok.

Snarare vill jag, och detta är mitt andra skäl, använda postkolonial teoribildning (i bred mening), med dess epistemologiska och ontologiska grundantaganden, för att utreda didaktiska förutsättningar för att åstadkomma perspektivbyten – i detta fall hos Rosenblatt. Teoribildningen är den som presenterats: en form av varseblivning och lingvistisk teori, men också olika förslag som presenterats (av bl.a. Spivak, Loomba och Bhabha) angående hur man inom den postkoloniala diskursen kan lära sig av och skapa förståelse för ”den andra”. Dessa förslag får således betraktas som delar av – eller olika konkretioner och formler inom – teoribildningen i sin helhet, och kommer att presenteras när, och i den mån de används i min analys.

Metod

Det material och den teoribildning jag ovan presenterat leder, mer specifikt, fram till följande metod. Jag ämnar nedan göra en läsning och analys, närmast en kvalitativ textanalys, av *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* och *The reader, the text, the poem*, där jag ämnar undersöka och analysera Rosenblatts teoretiska och metodologiska idéer och ställningstaganden, detta utifrån postkolonialt teoribildning (se ovan). Undersökningen genomförs således på teoretisk basis. Jag har inga ambitioner om att empiriskt pröva den metod Rosenblatt förespråkar i sina verk, utan riktar mig mot hur hennes didaktiska metod är

⁶⁹ Se: Öhman 2014, s.17ff.

tänkt att fungera, samt de teoretiska antaganden som ligger till grund för denna modell. En övergripande premis för denna läsning och analys är att Rosenblatt, i dessa verk, förhåller sig till och erkänner att litteraturläsning kan göras i syfte att skapa förståelse för ”den andra”, dvs. att det går att åstadkomma perspektivbyten.

Syftet med denna textanalys är dels att skissera upp hur Rosenblatts teori kan fungera om avsikten med läsningen är att narrativt föreställa sig något, dvs. huruvida och i så fall på vilket sätt ett perspektivbyte kan åstadkommas och utföras i enlighet med Rosenblatts teori/metodologi, och dels att undersöka de teoretiska antaganden som ligger till grund för Rosenblatts modell. Följaktligen kan denna undersökning betraktas som ett hypotetiskt och/eller teoretiskt experiment riktat mot följande fråga: Vilka förtjänster och brister kan urskiljas i Rosenblatts modell om den används i syfte att åstadkomma perspektivbyten? Hos Rosenblatt är perspektivbytet ett sätt att läsa bland flera andra. Hon ägnar mycket litet utrymme för att diskutera just denna form av läsning. Min ambition är emellertid att undersöka om hennes modell, i bred mening, kan fungera i detta syfte. Jag finner ett sådant experiment ytterst motiverat då perspektivbytet didaktiska giltighet är i behov av utredning och undersökning – såväl på ett teoretiskt som metodologiskt plan.

Min analys kommer följaktligen att föras på två plan. Dels ämnar jag rikta mig mot Rosenblatts metod (det didaktiska ”hur-et”), dvs. hur Rosenblatt tänker sig att modellen är tänkt att fungera i praktiken. I detta fall har jag valt att begränsa mig till den läsakt och läsare Rosenblatt skriver fram. Vad gäller läsare och läsakt impliceras flera frågor: Hur tänker sig Rosenblatt läsakten, dvs. hur mötet mellan läsare och text går till, och vad bidrar läsare respektive text med i detta möte?

Dels intresserar jag mig för vilka teoretiska antaganden som ligger till grund för denna metod. Vad anses texten vara, och hur förstår och definierar Rosenblatt den läsare/det subjekt som tar sig an narrativet?

Genom att använda postkolonial teoribildning vill jag möjliggöra en kritisk analys av den rosenblattska modellen. Vilka överensstämmelser och diskrepanser går att urskilja mellan denna modell och postkolonial teori gällande vad jag ovan kallat verklighetsbeskrivning och förståelse av språk. Kort och gott: Vilka förtjänster och brister kan Rosenblatts didaktiska modell sägas ha, om den betraktas utifrån den postkoloniala teori- och begreppsapparat som presenterats ovan, och vilka litteraturdidaktiska implikationer leder detta till?

Syfte och frågeställningar

Denna uppsats syftar till att undersöka och analysera reader-responseteorin – så som den skrivs fram av Louis M. Rosenblatt i *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* (första gången utgiven 1938) och *The reader, the text, the poem: The Transactional Theory of the Literary Work* (första gången utgiven 1978). Undersökningens fokus och tematik utgörs vidare av ”perspektivbytet”, dvs. vad Martha C. Nussbaum kallar ”narrative imagination”. Syftet är, mer specifikt, att undersöka huruvida Rosenblatts teori/metod bidrar med konkreta didaktiska svar gällande hur perspektivbyten kan åstadkommas genom litteraturläsning. Med beaktande av den läsare och den läsakt Rosenblatt formulerar, ämnar jag genomföra en läsning och analys utifrån postkolonial teoribildning. Mina frågeställningar kommer att vara följande:

- Hur förklaras läsakten? Vilken funktion får läsare respektive text här?
- Vilken typ av läsare skriver Rosenblatt fram?
- Vilka teoretiska förtjänster och begränsningar går att urskilja i Rosenblatts läsare och läsakt, om syftet med läsningen är att narrativt föreställa sig ”den andra”, detta sett utifrån postkolonial teoribildning?

Resultat och analys

Den subjektivt relevantgjorda, men reflexiva, läsningen

När en specifik litterär upplevelser [sic.] formas är det som studenten för med sig till litteraturen lika viktigt som den litterära upplevelsen själv⁷⁰

Till skillnad från Martha Nussbaum har Lousie Rosenblatt formulerat en faktisk litteraturdidaktisk teori och metod, en konkretion om vad och hur läsaren gör i mötet med texten. Låt oss börja just där, i mötet mellan läsare och text.

Redan i begynnelsen, dvs. så långt tillbaka som under 1920- och 30-talet, var reader-responseföreträdare starkt kritiska mot två centrala brister i formalisternas och nykritikernas teori och metodik. Dessa brister var, menade man, följande: Erkännandet av ett objektivistiskt textbegrepp (tillika en objektivistisk kunskapssyn), samt negligierandet av läsaren som delaktig i skapandet av mening. Från en rosenblattska position kan denna kritik sägas vara särskilt hård,

⁷⁰ Rosenblatt 2002, s.76

då dennes teoribildning och metodologi på ett mycket tydligt sätt ringar in läsarens funktion och bidrag både i relation till textbegreppet och i utvinnandet av mening.

Det första kapitlet i *The Reader, the Text, the Poem* ägnar Rosenblatt uteslutande åt att försöka slå hål på myten om ”den osynliga läsaren”. Hennes kritik riktar sig i huvudsak mot de litteraturvetenskapliga teorier som, genom att ha varit allt för upptagna med det lästa verket som entitet, behandlat läsarna en enhetlig massa eller som enskilda ”tabula rasa”. Läsarna har inom dessa traditioner, menar Rosenblatt, blivit en ytterst homogen grupp vars uppgift närmast varit att passivt ta emot och berikas av den mening och de visdomar verket ansetts bestå av.⁷¹

De invändningar Rosenblatt formulerar mot denna hållning grundar sig i sin tur på det sätt vilket hon skiljer och skapar distinktioner emellan vetenskap och konst. Försöken att nå den ”korrekta” eller ”fullständiga” läsningen postulerar en induktiv och närmast positivistisk hållning och kunskapssyn som inte sällan syftar tillbaka på författarens intentioner med det skrivna och/eller textens inneboende egenskaper.⁷² Utöver det faktum att Rosenblatt på ett epistemologiskt plan finner detta förfarande vara otillräckligt – som vi ska se nedan är hon en relativist av stora mått – framhåller hon att konst inte kan undersökas utifrån samma vetenskapsfilosofiska modeller och försanthållanden som exempelvis inom biologi eller kemi. Att på ett vetenskapligt sätt undersöka och ”se något” i ett konstverk förutsätter visserligen att en metod accepterad av forskarsamhället används, men också att betraktaren/forskaren kan ta sig an verket på ett känslomässigt och subjektivt plan. För litteraturvetaren är först och främst ”the web of feelings, sensations, images, ideas, that he weaves between himself and the text” av intresse.⁷³

Läsning av skönlitteratur är, enligt Rosenblatt, en ”händelse”, en estetisk transaktion, där läsaren – på ett såväl känslomässigt och intellektuellt plan – är både medskapare och tolkare.⁷⁴ Istället för den isolerade komponenten ”text” som i en linjär process kommunicerar något till en icke-definierad och egentligen ointressant mottagare så förstås läsande av Rosenblatt som en cirkulär process, eller: ett dynamiskt kretslopp, ”där den ena parten hela tiden påverkas av vad den andra bidragit med”.⁷⁵ Följaktligen är det inte den isolerade texten läsaren upplever och reagerar på utan resultatet av mötet mellan text och läsare. Vad som

⁷¹ Rosenblatt, Louise M *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work* (1994, Carbondale: Southern Illinois University Press) s.1ff

⁷² Rosenblatt 1994, s. 108f, 168f

⁷³ Rosenblatt 1994, s. 137

⁷⁴ Rosenblatt 2002 s.76; 1994, s.134ff, 162

⁷⁵ Rosenblatt 2002, s.36

uppstår inom läsaren – en känsloreaktion, en instinktiv tolkning, etc. – blir i sig en del av den litterära transaktionen, och således föremål för läsarens respons.⁷⁶ Vi har således att göra med en ”total situation” där de olika faktorerna (läsare, text, dikt) utgör villkoren för läsningen men också sätter upp villkor för varandra.⁷⁷

Instead of thinking of the structure of the work of art as something statically inherent in the text, we need to recognize the dynamic situation in which the reader, in the give-and-take with the text, senses or organizes a relationship among the various parts of his lived-through experience.⁷⁸

Det blir här nödvändigt att göra distinktioner mellan begreppen ”text”, ”läsare” och ”dikt”. För det första – som vi sett ovan – kan inte text och läsare enkelt särskiljas, utan måste betraktas som förenade i en transaktionell process – Rosenblatt betonar händelsen, samspelet och ”the evocation of the poem”.⁷⁹ Men tolkningsarbetet, frammanandet av mening, får aldrig göras utan hänsyn till det lästa – solipsism måste undvikas. ”En känsla/åsikt jag fick ...” under läsningen kan endast sägas vara relevant om följande två kriterier uppfylls: Läsarens tolkning får inte motsägas av någon aspekt av texten, och det måste finnas uttryckliga stöd i texten för att tolkningen ska kunna sägas vara rimlig.⁸⁰

För det andra måste en åtskillnad göras mellan begreppen ”text” och ”dikt”. ”The evocation of the poem” syftar till den distinktion Rosenblatt gör mellan å ena sidan ”text” som en serie tolkningsbara lingvistiska tecken eller symboler, och å andra sidan ”dikt” i betydelsen händelse, en estetisk transaktion mellan läsare och text.⁸¹ Ett skönlitterärt verk skapas således genom att en sådan transaktion igångsätts, och verkets menings förhandlas fram i denna process. Annorlunda uttryckt: Dikten existerar endast i sin konkretiserade form, och, eftersom olika läsare läser på olika sätt, och med olika erfarenheter i ryggen, så kommer således transaktionen, dikten, att vara avhängig och beroende av läsaren.⁸² Vi har således att göra med ett ytterst empiristiskt, relativistiskt, konstruktivistiskt textbegrepp.

På ett grundläggande epistemologiskt plan kan vi redan ringa in vissa överensstämmelser mellan Rosenblatts textbegrepp och en konstruktivistisk och postkolonial förståelse av språk. En utsaga är ingenting som är, utan något som görs – i en specifik situation. Och detta görande – och den mening som där utvinns – kan inte betraktas i termer av allmängiltighet,

⁷⁶ Rosenblatt 1994, s.66

⁷⁷ Rosenblatt 1994, s.17

⁷⁸ Rosenblatt 1994, s.90

⁷⁹ i min översättning: ”framkallandet av verket/dikten och dess mening”.

⁸⁰ Rosenblatt 1994, s.115

⁸¹ Rosenblatt 1994, s.12

⁸² Rosenblatt 2002, s.36

utan är avhängigt den specifika situationen och dess agenter. Som Englund och Svensson har formulerat det: ”Skapandet och omförhandlandet av mening sker [...] inte förutsättningslöst vid varje givet tillfälle, utan tolkningen är som regel hårt styrd av normer och konventioner på olika plan.”⁸³ Dessa normer kan å ena sidan härledas till språket, lingvistik eller grammatiken som system.⁸⁴ Hos Rosenblatt utgörs detta av bland annat ”textual cues”, dvs. signaler eller antydningar i texten som visar hur den ska/bör läsas.⁸⁵ Dessa signaler kan utgöras av mängd olika textuella aspekter, alltifrån abstrakta metaforer och symboler vilket omöjliggör en bokstavlig läsning/tolkning, till berättarperspektiv, berättarstruktur eller genre vilket kan erbjuda en mängd olika perspektiv och processer för läsaren att läsa utifrån.⁸⁶

Å andra sidan härrör språkets normativitet det sociala och kulturella planet:⁸⁷ ”As members of a particular culture [...] we have absorbed concepts governing the nature of the literary arts, the satisfactions to be sought, the conventions to be observed, the qualities to be admired”.⁸⁸

Det kommer finnas orsak att återkomma till exakt hur Rosenblatt förhåller sig till det sociala planet i termer av struktur och diskurs, men låt oss här endast konstatera att språklig praktik enligt Rosenblatt är något som *görs*, och att språkets innebörder styrs av såväl lingvistiska och textuella som socio-kulturella konventioner.

Ett problem med denna konstruktivistiska hållning är emellertid frågan om vad som blir kvar av verket ”i sig”. Kan ett litterärt verk – i rosenblattska termer – överhuvudtaget sägas innehålla något betydelsebärande, ett perspektiv att narrativt föreställa sig?

Om sålunda läsoplevelsens hela innehåll [...] ses som en ren projektion av individuella och kollektiva läsarstrategier, kan det litterära verket inte uppvisa någon VF [verklighetsförståelse, min anm.], vare sig denna vore provokativt apart eller något annat. (Det empiriska förhållandet att läsare kan anses provoceras av ett verk måste då förklaras på annat vis, som en projicerad illusion).⁸⁹

Litteraturvetare Torsten Pettersson har, även om han inte syftar explicit på Rosenblatts textbegrepp, tveklöst en relevant poäng. Idén om den estetiska transaktionen problematiserar, eller snarare underkänner, ett par grundläggande antaganden gällande ”narrativ imagination”,

⁸³ Englund & Svensson 2003, s.69

⁸⁴ Englund & Svensson 2003, s.69

⁸⁵ Rosenblatt 1994, s.77

⁸⁶ Rosenblatt 1994, s.72f, 92f

⁸⁷ Englund & Svensson 2003, s.69

⁸⁸ Rosenblatt 1994, s.152

⁸⁹ Pettersson, Torsten *Dolda principer: Kultur- och litteraturteoretiska studier* (2002, Lund: Studentlitteratur) s.134

dvs. att läsaren och texten är någonting sär-skilt, samt att texten (som isolerad entitet) kan inverka på och förändra läsaren (som isolerad entitet). Detta innebär emellertid inte att Rosenblatt avvisar möjligheten att genom konsten/litteraturen får syn på och förstå något diametralt annat än det egna, utan snarare att hon – till skillnad från Nussbaum – ser skapandet av det betydelsebärande som en cirkulär process i vilken både läsaren och texten är delaktiga. Den verklighetsförståelse som framkommer i verket blir inte ”uppvisat”, det förhandlas fram.⁹⁰

Denna förhandling är emellertid inte oproblematiserad. Gayatri Spivak har, inte minst med sina omdanande teorier som ”den subalterna”,⁹¹ insett svårigheterna med att, så att säga, lära underifrån.⁹² Jag ämnar här inte likställa ”den andra” och ”den subalterna”, men finner följande resonemang hos Spivak vara relevant:

The 'on-the-ground application' of this learning, then [...] is 'suspending my belief that I am indispensable, better or culturally superior; it is refraining from always thinking that the Third World is 'in trouble' and that I have the solutions; it is resisting the temptation of projecting myself or my world onto the Other'⁹³

Läsaren måste, om hen vill försöka förstå och lära av ”den andra”, luckra upp idén om den egna kulturella suveräniteten, och motstå att själv bidra med förklaringar och lösningar. Bara idén om att ett svar eller en lösning behövs, poängterar Spivak, implicerar en syn på ”den andra” som kuvad, hjälplöst i knipa – i behov av extern hjälp. Ett lyckat försök att höra på och lära av ”den andra” förutsätter – om vi ska tro Spivak – att denne ges utrymme att tala för och representera sig själv, och att åhöraren/läsaren – som Homi Bhabha formulerat det – lyckas inta ”en sorts alienation och sekundäritet i förhållandet till sig själv”.⁹⁴

Vad Spivak och Bhabha tycks vilja poängtera är just faran med att, istället för att faktiskt läsa och försöka förstå narrativet, använder den egna positionen/kulturen som ett filter

⁹⁰ Rosenblatt 1994, s.90

⁹¹ Se: Spivak, Gayatri ”Can the Subaltern Speak?” i: Nelson, Cary & Grossberg, Lawrence (red.) *Marxism and the Interpretation of Culture* (1988, Macmillan Education: Basingstoke)

⁹² Se bl.a. Svensson Fredrik *Paulo Freire, Gayatri Spivak, and the (Im)possibility of Education – The Methodological Leap in Pedagogy of the Oppressed and “Righting Wrongs”* (2012, Opublicerad C-uppsats (15hp) i Utbildningsvetenskap vid Södertörns högskola). På webben: <http://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:539661/FULLTEXT01.pdf>, hämtad: 2014-12-21; Simmons, William Paul, *Human Rights Law and the Marginalized Other*. (2011, New York: Cambridge University Press), Begreppet ”underifrån” kan te sig problematiskt. Men utifrån en postkolonial begreppsförståelse blir försöken att – i Väst – åstadkomma perspektivbyten allt som oftast just detta: Att utifrån en hegemonisk position (Västvärlden; Occidenten) föreställa sig en tvingande omständighet, ett stigma, etc.

⁹³ Svensson 2012, s.22

⁹⁴ ”Det tredje rummet: Homi Bhabha intervjuad av Jonathan Rutherford” i: Eriksson et.al. (red.) 1999, s.285

eller en ”måtstock för alla mänskliga värderingar”.⁹⁵ Låt oss med detta sagt se närmare på den roll och funktion Rosenblatt tillskriver läsaren.

Rosenblatts idé om transaktion och dikt får givetvis konsekvenser för vad läsaren uppfattas vara och göra i läsakten. Hon ser och myntar begrepp för två typer av läsning: estetisk och efferent läsning. Den estetiska läsningen syftar på de associationer, känslor, attityder och idéer läsaren upplever *under* läsningen, medan att läsa efferent snarast avser vad läsaren bär med sig *från* läsningen, dvs. en mer formell läsning med fokus på att förstå textens koncept och därifrån formulera förklaringar.⁹⁶ Alla typer av texter kan givetvis läsas både estetiskt eller efferent – även om Rosenblatt menar att vissa genrer i sig uppmuntrar till en viss typ av läsning, eller: en selektiv uppmärksamhet⁹⁷ – men dessa lässtrategier ska inte förstås som väsensskilda och oförenliga, utan snarast som två poler på ett kontinuum på vilket läsaren kan förflytta sig fritt under läsakten.⁹⁸ Kritisk granskning av skönlitteratur är visserligen avhängigt både estetisk och efferent läsning, det är otillräckligt att luta sig helt och fullt mot den ena av dessa poler. Men en distinktion blir här viktig, dvs. att skönlitteratur – då det där är en konstform – förutsätter och syftar till att nå det känslomässiga och subjektiva planet hos läsaren, primärt måste undersökas genom estetisk läsning.⁹⁹

Låt mig ge ett konkret exempel. Att exempelvis ta sig an Kafkas *Processen* med en efferent hållning skulle kunna resultera i följande reflektion: ”Det politiska och juridiska system Josef K. tvingas in i är sannerligen korrupt och icke-fungerande!”, dvs. en formell, konceptuell och fullt relevant förklaring och reflektion angående det domstolsväsende och den statsapparat som skrivs fram i romanen. Men, genom en estetisk läsning skulle läsaren snarare kunna få fatt på romanens övergripande labyrinthiska, klaustrofobiska och ”kafkaeska” analogier – känslan av det mardrömslika med undanlidande – vilket domstolsväsendet är en del av. Det kafkaeska byggs således upp av textens ”cues” – inte minst sättet på vilket Kafka skriver fram rummet och omgivningen med dess trånga vrår och skeva proportioner – men är beroende av läsarens estetiska hållning för att kunna realiseras.

I linje med detta blir de subjektivt meningsfulla och instinktivt känslomässiga reaktionerna en helt central aspekt av den transaktion Rosenblatt menar att läsning är:

⁹⁵ Loomba 2008, s.89

⁹⁶ Rosenblatt 1994, s.24

⁹⁷ Rosenblatt 1994, s.42f

⁹⁸ Rosenblatt 1994, s.23, 35

⁹⁹ Rosenblatt 1994, s.27

[...] much of the interest and vitality and texture of the total literary experience arises from the intensely personal activity of thought and feeling with which the literary transaction is impregnated and surrounded. And the matrix of this is, of course, the personality and world of the individual reader.¹⁰⁰

Läsningen sker, menar Rosenblatt, utifrån en specifik position – i sin tur formad av erfarenheter, uppfattningar och känsloläge, etc. – utifrån vilken de textuella symboler som verket består av skapar olika former av reaktioner och innebörder. Rosenblatt förtydligar genom följande formel: Upplevd värld – Litterär värld – Upplevd Värld.¹⁰¹ Den upplevda värld läsaren för med sig in i läsningen påverkar sättet på vilket verket uppfattas, och den transaktion som läsningen innebär kommer att forma läsarens verklighetsuppfattning, som den ser ut när läsningen avslutats. Men, och detta är en viktig parentes, en förståelse eller tolkning av ett verk måste alltid grundas på läsarens egna känslor, hans omedelbara upplevelse av verket – tolkningsarbetet börjar och kulminerar på det emotionella planet.¹⁰² Kunskap om litterära verk blir följaktligen tämligen menings- och värdelöst om inte läsarens personliga upplevelse tas hänsyn till, och om inte läsaren upplever verket vara relevant och betydelsefullt ”för hans egna person och i hans egen tid”.¹⁰³

I relation till perspektivbytet, narrative imagination, ter sig en fråga härmed uppenbar: Hur menar Rosenblatt att vi som läsare ska kunna ”vidga våra erfarenheter genom litteraturen”¹⁰⁴ om varje dikt skapas av läsaren själv, dvs. genom en subjektivt relevantgjorda läsning och individuellt skapad text. Finns det inte en överhängande risk att, om varje läsning ska syfta till att appellera och anpassas till vad läsaren anser vara betydelsefullt, ”den andra” görs till vad Loomba kallar en ”stereotyp”, dvs. en beskär och/eller filtrerad bild som dels gör föreställningen hanterbar, och dels upprätthåller ”en artificiell känsla av olikhet mellan ’självet’ och ’den andre’?”¹⁰⁵ Är Rosenblatts logik – i detta avseende – en motsägelse?

Inom ramen för denna fråga anas en övergripande och återkommande tendens till friktion i Rosenblatts teori. Å ena sidan måste, som konstaterats ovan, läsningen och tolkningen börja just i den personliga upplevelsen. Å andra sidan är Rosenblatt mycket noggrann med att påpeka att det egna perspektivet, den känslomässiga instinkten, kritiskt måste granskas och övergå till en undersökning utifrån rationalitetens ljus och med hjälp av

¹⁰⁰ Rosenblatt 1994, s.69

¹⁰¹ Rosenblatt 2002, s.32

¹⁰² Rosenblatt 2002, s.65, 95

¹⁰³ Rosenblatt 2002, 59f, citatet: s.32

¹⁰⁴ Rosenblatt 2002, s.47

¹⁰⁵ Loomba 2008, s.67

litteraturvetenskapliga verktyg.¹⁰⁶

De två kriterierna gällande textnärlighet som nämnts ovan sätter upp vissa ramar för hur en tolkning kan beläggas, och Rosenblatt ger i *The Reader, the Text, the Poem* flertaliga exempel på hur dikten bidrar med ”textual cues”. Det finns vidare, poängterar Rosenblatt, givetvis vetenskaplig nytta i att med lingvistiska (t.ex. semantiska och syntaktiska), litteraturhistoriska och -teoretiska metoder undersöka det lästa. Men sådana ansatser får inte plats inom Rosenblatts litteraturdidaktik och -kritik – ty dessa typer av undersökningar utesluter den estetiska transaktionen, läsarens konkretion av det lästa. När det kommer till kritikan tycks transaktionen och det läsorienterade textbegreppet trumfa mer formella aspekter: ”Yet ultimately any literary work gains its significance from the way in which the minds and emotions of particular readers respond to the linguistic stimuli offered by the text”.¹⁰⁷

Degerman och Johansson har – med hänvisning till Rosenblatts fokus på individens subjektiva konkretion av texten – anklagat hennes för att den typ av läsning hon förespråkar till syvende och sist syftar till bekräftelse och igenkänning – den upplevda världen blir det filter som den litterära världen läses utifrån.¹⁰⁸ Låt oss pröva denna tes. Säg att studenten läser ett verk vars syfte/tematik är att erbjuda ett perspektiv – det på ras grundade stigmat – och att detta perspektiv är något ”annat” än den verklighet läsaren befinner sig i. En enkel slutsats utifrån vad som ovan presenterats skulle kunna bli: Då verket inte anspelar på läsarens ”egna person” kommer det te sig betydelselöst och irrelevant. Ur en postkolonial position kan detta formuleras som att Rosenblatt avfärdar all konst som inte understödjer och bekräftar de diskurser läsaren befinner sig inom som ”omöjliga för läsaren att förstå” – läsaren kan bara få sin verklighetsuppfattning verifierad.

Rosenblatt skulle tveklöst invända mot en sådan konklusion. Vad Rosenblatt avser med ”kritisk granskning” och det rationella tänkande som måste komplettera den estetiska läsningen, tycks visserligen kunna inbegripa allt från textuellt och lingvistiskt nagelfarande till att betrakta verket utifrån dess historiska kontext¹⁰⁹ – men en återkommande punkt är följande: ”The reader, reflecting on the world of the poem or play or novel as he conceived it and on his responses to that world, can achieve a certain self-awareness, a certain perspective on his own preoccupations, his own system of values”,¹¹⁰ och vidare: ”[f]aran ligger i att vi

¹⁰⁶ Rosenblatt 2002, s.27

¹⁰⁷ Rosenblatt citerad i: Degerman & Johansson 2010, s.65

¹⁰⁸ Degerman & Johansson 2010, s.67

¹⁰⁹ Rosenblatt 1994, s.152ff

¹¹⁰ Rosenblatt 1994, s.146

blint anammar de allmänna attityder till människors natur och beteende som genomsyrar just den miljö vi lever i. De idéer som tas mest för givna är tyvärr ofta de som förtjänar störst skeptisk granskning”.¹¹¹

Efter avslutad läsning måste således transaktionen och tolkningen granskas, dels utifrån den faktiska texten (finns det stöd där?) och dels med hjälp av kritisk självreflektion (Vad för jag själv med in i texten? Vilken position intar jag? Vilka är mina försanthållanden?). Att jag, när jag läser *Tristan och Isolde*, reagerar med ett sådant löje och oförstånd inför Tristans trofasthet gentemot kung Mark har kanske snarare att göra med att jag har svårt att förstå och föreställa mig feodalsamhällets sociala stratifiering – och de lojaliteter det innebar – än att Tristan är ”kuvad” och/eller Mark en ”tyrann”. En inskränkt eller alltför självcentrerad reflektion kan, enligt Rosenblatts terminologi, trots allt sägas vara ”fel” eller irrelevant i förhållande till texten och dess ”cues”.¹¹² Till skillnad från Nussbaum ser således Rosenblatt uppenbara problem med läsaren, och läsarens position.¹¹³ Och anklagelserna om läsning som endast igenkänning, motsägs av betonandet av reflexiv, kritisk läsning.

Men är en sådan reflexiv läsning möjlig? Kommer vi inte den egna personen och tiden (diskursen) alltid att vara i vägen? Som Spivak uttrycker det: ”the voice of the Other is prone to be interpreted or theorized [...] through the lens of the hegemonic discourse”.¹¹⁴ Utifrån foucaultsk definition av diskursbegreppet finns emellertid utrymme för att vara konstruktiv och optimistisk. Diskursens systematik gör den upptäckbar:

One of the most productive ways of thinking about discourse is not as a group of signs or a stretch of text, but as 'practices that systematically form the objects of which they speak' [...] A discursive structure can be detected because of the systematicity of the ideas, opinions, concepts, ways of thinking and behaving which are formed within of a particular context, and because of the effects of those ways of thinking and behaving.¹¹⁵

Loomba bidrar även hon med några viktiga distinktioner. De postkoloniala kunskapssystemen – då de inte är allsmäktiga och slutna – kan avläsas:

Ju mer vi vidareutvecklar medvetenheten om att vi alltid är inbäddade i historiska processer, desto större blir våra möjligheter att inta välgenomtänkta oppositionella ståndpunkter [...] Dominerande ideologier är aldrig allsmäktiga eller monolitiska, de kan aldrig fullständigt inkorporera samtliga individer eller undersåtar i sina strukturer. Att avslöja de 'moderna' kunskapssystemens koloniala rötter är att påbörja den process som Raymond Williams kallar 'avlärningen', varigenom vi tillägnar oss förmågan att ifrågasätta inpräglade

¹¹¹ Rosenblatt 2002, s.27

¹¹² Rosenblatt 2002, 89ff

¹¹³ Se: Öhman 2014, s.24ff

¹¹⁴ Simmons 2011, s.139

¹¹⁵ Mills, Sara *Discourse* (1997, London & New York: Routledge) s.17

Begreppen ”kunskapssystem” och ”struktur” blir viktiga här. Ty, ur en postkolonial position, måste det påpekas att Rosenblatt visserligen betonar vikten av kritisk självreflektion – den egna positionen måste problematiseras och ses förbi för att ”den andra” ska bli synlig – däremot tycks hon inte vilja placera läsaren inom ett större sammanhang, en vidare kontext. Minns Englund och Ledin ovan: ”Skapandet och omförhandlandet av mening sker [...] inte förutsättningslöst vid varje givet tillfälle, utan tolkningen är som regel hårt styrd av normer och konventioner”.¹¹⁷ Jag åsyftar här såväl lingvistiska som sociala konventioner, eller snarare dess samspel, dvs.: ”språkets betydelse för skapandet av identiteter, institutioner och politik”.¹¹⁸ Rosenblatt huvudintresse är läsaren, inte de system inom vilka läsaren är införlivad. Att likställa Rosenblatts reflexion med Williams ”avlärning” är således problematiskt.

Kan Rosenblatts läsare i den kritiska granskningen få syn på de strukturer och/eller diskurser som styr hens tolkning och blick? Kort och gott: Nej. Rosenblatt presenterar visserligen förklaringar till varför en viss läsning görs, men hon undviker samtidigt att prata om faktorer utanför läsaren och texten. Den kritiska reflektionen avser ingenting annat än vad som sägs finnas inom läsaren, och läsarens reaktion på det lästa. Men, som vi ska se är det övergripande problemet inte att Rosenblatt ser texten som avhängigt positionen/kontexten utifrån vilken den läses – detta måste väl sägas vara en allmän konstruktivistisk sanning inom litteraturvetenskap i allmänhet och humaniora i synnerhet. Att Rosenblatt, i erfarenhetspedagogikens anda, så frenetiskt hävdar att denna position måste vara läsaren/subjektets egna är förvisso en faktor som är problematisk i relation till Spivak och Bhabha ovan, men som hon menar kan kompenseras och avhjälpas genom att läsaren förmår sig vara reflexiv och medvetet kritisk till sin egen subjektivitet. Det teoretiska felslutet består framförallt, menar jag, i sättet på vilket Rosenblatt menar att subjektet är förankrat i dessa system av konventioner och normer. Låt oss, med detta sagt, titta närmare på Rosenblatts läsare/subjekt.

En internaliserad kultur, ett centrerat subjekt

Kanske kan den rosenblattska metod som skisserats ovan, att så att säga gå från vad hon kallar

¹¹⁶ Loomba 2008, s.72

¹¹⁷ Englund & Svensson 2003, s.69

¹¹⁸ Eriksson et.al (red.) 1999, s.17

estetisk mot en efferent läsning (från känsloupplevelse till kritisk granskning), liknas vid ett försök att ställa sig kritiskt till de diskurser och/eller normsystem som utgör den egna positionen, eller: det filter, som formar den instinktiva reaktionen. Jag börjar läsa, reagerar på ett visst sätt, och försöker sedan själv kritiskt analysera denna reaktion – vad som ligger bakom min ytterst personligt anstrukna läsning. Rosenblatt skyr emellertid begrepp som diskurs och struktur, hon vill inte se subjektet som ”en fånge i språket och kulturens fångelse.”¹¹⁹

Hennes läsare måste visserligen betraktas som kulturellt och historiskt skapad,¹²⁰ men dessa förutsättningar, denna kontext, förstås av Rosenblatt som absorberade eller internaliserade i subjektet själv: ”The reader draws on his own internalized culture in order to elicit from the text this world which may differ from his own in many respects”.¹²¹ Subjektets tillkommelse kan närmast förklaras i termer av konstruktivism, men samtidigt vill Rosenblatt, med sitt transaktionsbegrepp, revidera den traditionella uppdelningen mellan människa och värld. Hen ska i läsakten inte betraktas som förpassad till och inordnad efter externa och hierarkiska krafter. För även om den enskilda läsningen görs ”vid en särskild tidpunkt i ett särskilt socialt eller kulturellt sammanhang”, så är den individuella läsarens position, eller filter, en process ordnad och konstruerad av, till syvende och sist, hen själv:¹²² ”I can only become more acutely aware of how much my own structure of ideas and expectations colors my reading [...]”.¹²³ Observera ordvalet: ”*my own structures*” – strukturerna återfinns hos läsaren själv.

Subjektet och läsningen ges ett sammanhang, men samtidigt blir, menar Degerman och Johansson, ”[d]en reflekterande individen [...] det centrum som kontrollerar förståelsen genom sin internaliserande upplevelse av text och kontext”.¹²⁴ Läsaren är visserligen inte en kulturell och/eller språklig fånge, men sättet på vilket Rosenblatt förenar subjekt och kontext gör att överindividuella strukturer blir ointressanta i läsningen eller bearbetningen av verket, och framförallt att läsaren blir ytterst centrerat. Annorlunda uttryckt: Rosenblatts läsare har tillskansat sig och tagit kontroll över de tvingande omständigheter och förutsättningar som skapat hen – för att förstå/förklara en viss tolkning måste vi förstå subjektet/läsaren, inget annat.

¹¹⁹ Rosenblatt 2002, s.237

¹²⁰ Rosenblatt 2002, s.27

¹²¹ Rosenblatt 1994, s.56

¹²² Rosenblatt 1994, s.172

¹²³ Rosenblatt 1994, s.126

¹²⁴ Degerman & Johansson 2010, s.61

Låt mig – för sammanhanget och nyansernas skull – åter igen nämna Nussbaum som överhuvudtaget inte tar hänsyn till läsarens kontext eller filter. I sin kosmopolitiska ambition och utifrån sin ytterst liberala universalism ser hon överhuvudtaget inte några begränsningar eller problem i exempelvis den vita medelklassstudentens hegemoniska position. I sin strävan efter att bygga broar mellan kulturer – att nå samförstånd och konsensus – förbiser hon att alla samförstånd, alla definitioner, styrs av det dialektiska system som är språk, där den definierande parten står i dominansförhållande till den definierade: Vit dominerar och definierar svart.¹²⁵ Kort och gott: Hos Nussbaum saknas en maktanalys på ett strukturellt och lingvistiskt plan, vilket leder till en syn på subjektet som totalt obundet och fritt.¹²⁶

Rosenblatt gör ett liknande, men ändå inte samma, misstag. Invändningen blir här snarast att de omedelbara och ytterst subjektiva upplevelser och emotioner läsningen styrs av till syvende och sist förutsätter en visserligen autonom men ändå centrerad läsare, vars sociala och kulturella sammanhang endast kan förstås i dess konkretiserade form, dvs. utifrån den enskilda läsaren själv. Rosenblatt ser subjektet som socialt och kulturellt format: "[d]et ofrånkomliga formande inflytande från den kultur i vilken vi är födda är en ytterst viktig faktor",¹²⁷ och varnar noggrant läsaren för att oreflekterat anamma de "allmänna attityder till människors natur och beteende som genomsyrar just den miljö vi lever i".¹²⁸ Problemet blir av ontologisk karaktär. Rosenblatts subjekt är historiserat men tveklöst också centrerat. Detta innebär visserligen att det postkoloniala subjektet, i Rosenblatts termer, är "fängslat", eller i foucaultska termer: "decentrerat",¹²⁹ ty: "diskursen säger [...] något om vad som kan sägas, vem som får säga det och varifrån".¹³⁰ Annorlunda uttryckt: diskursen är hierarkisk och formande, men – och detta är en viktig distinktion – också dynamisk och formbar: "Diskursen är ett uttryck för makt eller strider om makt, men den är också själv makt och det man kämpar om".¹³¹

Om Nussbaum har problem med att överhuvudtaget förankra sina läsare i en kontext och struktur som kan sägas förklara deras attityder och läsningar – hon lyckas aldrig definiera varken subjektet eller filtret – så betraktar Rosenblatt strukturen endast i dess konkretiserade

¹²⁵ Eriksson et.al. (red.) 1999, s.18

¹²⁶ Öhman 2014, s.27f

¹²⁷ Rosenblatt 2002, s.27

¹²⁸ Rosenblatt 2002, s.27

¹²⁹ Culler (2011, s.110) definierar det foucaultska, decentrerade subjektet enligt följande: "Om möjligheterna att tänka och handla bestäms av en rad system som subjektet inte behärskar eller ens begriper, så är subjektet 'decentrerat' i den meningen att det inte är en källa eller centrum som man hänvisar till för att förklara händelser".

¹³⁰ Bergström och Boréus 2005, s.312

¹³¹ Englund & Svensson 2003, s.73f

och individualiserade form. Det blir svårt att överhuvudtaget prata om något överindividuellt eller en struktur om ”kulturella konventioner” anses ”internaliseras individuellt” – kvar blir bara subjektet.¹³²

Rosenblatt talar gärna om ”personliga faktorer”:

Personliga faktorer kommer ofrånkomligen att påverka förhållandet mellan läsare och bok. Hans tidigare erfarenheter och nuvarande intressen kan aktivt bestämma hans spontana reaktion. I vissa fall kommer det leda till en djup och balanserad förståelse på verket. I andra fall kommer det att begränsa och förvränga¹³³

Hon sätter här fingret på det centrala problemet med perspektivbytet, dvs. det sätt på vilket ”det subjektiva” försvårar ansatser att narrativt förstå sig något ”annat” – det egna perspektivet ligger gärna i vägen och skymmer och/eller förvränger. Denna reflektion går i linje med den kritik jag framfört mot Nussbaum.¹³⁴ Men, problemet med resonemanget ovan är att Rosenblatt genom att betona de ”personliga faktorerna” samtidigt glömmet de externa och strukturella: klassrummet, tolkningsgemenskapen, diskursen. Att en konstnärlig framställning resulterar i en viss tolkning och/eller en attityd – säg att en läsning av Joseph Conrads *Mörkrets hjärta* resulterar i följande analys: att befinna sig i det underutvecklade och barbariska Kongo har gjort Kurtz till en galning! – vill Rosenblatt härleda till och förstå utifrån dels textens ”cues” och dels den enskilda läsarens ”personliga faktorer”/internaliserade kultur, ungefär: ”jag gjorde vad jag gjorde på grund av den jag är, och för att förklara vad jag gjorde eller sade bör du se tillbaka på det ”jag” (det må vara medvetet eller omedvetet) som mina ord och handlingar uttrycker”.¹³⁵ Jag menar att en sådan förklaring är otillräcklig.

Ur en postkolonial och konstruktivistisk position hävdar jag att det didaktiska arbetet med skönlitterära verk är en diskursiv praktik. Jag har ovan definierat en diskurs som:

ett system för skapande av en uppsättning utsagor och praktiker som, genom att få fotfäste inom olika institutioner, kan framstå som mer eller mindre normala. Systemet är verklighetskonstituerande för sina bärare och uppvisar en viss ordning i sitt mönster av sociala relationer.¹³⁶

Även om syftet med att skriva ett skönlitterärt verk nödvändigtvis inte är att producera kunskaper och/eller sanningar (normativa utsagor) om ett specifikt ämne – vi har ju att göra

¹³² Rosenblatt 2002, s.237

¹³³ Rosenblatt 2002, s.74

¹³⁴ Öhman 2014, s.40ff

¹³⁵ Culler 2011, s.110

¹³⁶ Neumann 2003, s.17

med fiktion! – så måste litteraturläsning förstås som en språklig praktik som påverkas av och genererar kunskaper och sanningar. Ett självklart exempel är Edward Saids magnum opus *Orientalism*, där Said bygger upp och ringar in Västvärldens bild av, eller diskurs om, Orienten utifrån bland annat bildkonst och litteratur. De traditionella, allmänt utbredda och ytterst inskränkta bilderna av orientalen: Den mystifierade och exotifierade kvinnan, och primitive och hänsynslöse mannen, är – menar Said – en produkt av bl.a. Västvärldens sätt att i konstnärligt syfte framställa Orienten.¹³⁷ För att förstå varför dessa konstverk skapades, tolkades och lästes på detta sätt räcker det inte med att se till det enskilda subjektet eller till individuellt internaliserade kulturella konventioner, vad vi måste komma åt är ”den grundläggande (tanke)ordning som är en förutsättning för vetandet”,¹³⁸ dvs. vilka diskurser – vilka verklighetskonstituerande system – som möjliggör talet om ”den primitive och hänsynslöse mannen”.

Men, kan inte de kulturella konventioner Rosenblatt talar om betraktas som ett sådant system? Jo, eller åtminstone som en del av systemet. Rosenblatt är emellertid inte intresserad av detta system i sig, hon är endast intresserad av vad den enskilda läsarens bär med sig in i transaktionen med texten.

Den kritik jag här framfört mot den läsare Rosenblatt skriver fram kan liknas vid den kritik Degerman och Johanssons riktat mot Rosenblatts textbegrepp:

Poängen med att hävda existensen av en struktur som inte är identisk med sina konkretisationer är [...] att man därmed menar att det går att analysera *förutsättningarna för de enskilda konkretisationerna, de strukturer och diskurser som reglerar och bestämmer individens läsning*, något som det inte finns plats för hos Rosenblatt [min kursiv].¹³⁹

Till syvende och sist blir det ”individens val [...] som kommer att sätta gränserna för analysen av litteraturen och dess strukturer”.¹⁴⁰

Om studiet av skönlitteratur, å andra sidan, betraktas som en diskursiv praktik, och om den enskilda läsaren betraktas som ett decentrerat subjekt, så kommer denna läsares perception oundvikligen att formas av klassrummet som diskurs, som i sin tur ”skapas och begränsas av sociala strukturer [...] på en övergripande samhällslig nivå”.¹⁴¹ Att elevens personliga

¹³⁷ Said, Edward *Orientalism* (2000, Stockholm: Ordfront), s. 65ff, 110ff

¹³⁸ Englund & Svensson 2003, s.74

¹³⁹ Degerman & Johansson 2010, s.66

¹⁴⁰ Degerman & Johansson 2010, s.66

¹⁴¹ Englund & Svensson 2003, s.77

faktorer, eller: internaliserade kultur, tillåter och underlättar vidsynthet och ett åstadkommande av ”narrative imagination” har ringa betydelse om de diskurser som skolan som institution skapar tillsammans med lärare och elever underkänner och omöjliggör sådana läsningar.

I det avslutande kapitlet i *The Reader, the Text, the Poem* anklagar Rosenblatt den nykritiska rörelsen för att ha ”överkompenserat” i sin kritik mot förklaringar med hänvisning till författarintention, detta genom att ignorera allt annat än textens formella egenskaper. Frågan är om inte Rosenblatt själv, i sin kritik mot och bävan inför poststrukturalismens ”fångelser”, överkompenserar med resultatet ett närmast essentialistiskt subjekt.¹⁴²

Avslutande diskussion

Mot en postkolonial version av narrative imagination

I denna avslutande del ämnar jag, för det första, försöka sammanfatta och diskutera vilka litteraturdidaktiska konsekvenser och implikationer den analys jag genomfört ovan leder till, och för det andra försöka skissera en väg framåt, dvs. att utifrån denna (och min tidigare) undersökning artikulera en rimlig teoretisk och metodologisk hållning gällande en postkolonial version av ”narrative imagination”. Avslutningsvis ger jag förslag för vidare forskning.

Rosenblatts reader-responseteori är, som vi sett, en ytterst läsarorienterad och -centrerad litteraturdidaktik, där läsare, text och dikt tillsammans utgör en ”total situation”.¹⁴³ För Rosenblatt är detta emellertid inte ett bland många sätt att läsa, utan en förutsättning för meningsskapande – den estetiska transaktionen förutsätter fokus på läsarens subjektiva reaktioner.¹⁴⁴ En sådan ståndpunkt, eller en sådan modell, måste – som jag försökt visa ovan – förstås som inte bara ett praktiskt didaktiskt förslag utan snarare som ett resultat av Rosenblatts epistemologiska och ontologiska antaganden.

Hos Rosenblatt blir läsarens funktion i läsakten snarast att ta sig an texten – att skapa en transaktion och en dikt – med fokus på de subjektiva och emotionella reaktionerna (estetisk

¹⁴² Degerman & Johansson har rubricerat Rosenblatts subjektstanke som ”Essentialism[...] [som] ges en historiserad form” (2010, s.62), dvs. ett subjekt som är socialt och kulturellt skapat men också frigjort från denna erfarenhet eller struktur genom att subjektet internaliserat den.

¹⁴³ Rosenblatt 1994, s.17

¹⁴⁴ Rosenblatt 1994, s.90

läsning), samt att efter läsakten på ett mer formellt och kritiskt plan reflektera över och analysera dessa upplevelser i reaktion till texten (efferent läsning). Texten bidrar, i sin tur, med ”textual cues”, textuella signaler och antydningar som visar hur texten ska/bör läsas. Dikten, förverkligandet av och meningen i texten/verket, existerar således enbart i sin konkretiserade form, som ett resultat av vad Rosenblatt kallar en estetisk transaktion, eller en ”total situation”.

Denna empiristiska och individualistiska läsning aktualiserar emellertid ett övergripande problem med ”narrative imagination” som idé, dvs. att det förutsätter förståelse utifrån en form av litterär representation, som – då ”fullständig neutralitet [är] omöjlig”¹⁴⁵ – riskerar att förstås ”fel”. Jag kan svårligen – om jag har en konstruktivistisk epistemologisk kunskapsyn – totalt alienera mig från de strukturer eller de diskurser som jag är införlivad i. Gayatri Spivaks formel ”a leap into the Other’s sea” som jag i ett tidigare arbete använt för att undersöka ”narrative imagination”, visar just att försöken att tolka eller förstå ”den andra” gärna resulterar i diskursiva översättningar.¹⁴⁶ Men Spivaks förslag/formel, att läsaren (eller: lyssnaren/hopparen) ska upphäva sig själv och bara lyssna, är en naivt och – det skulle Spivak säkerligen hålla med om – praktiskt omöjligt sådant.¹⁴⁷

Så långt skulle förmodligen även Rosenblatt i huvudsak instämma – objektivism eller oberoende är teoretiska omöjligheter. Vad gäller begrepp så som struktur och diskurs skulle hon däremot ha vissa invändningar. Rosenblatt sammanfattar sin kritik mot en poststrukturalistisk hållning på följande sätt:

De drar fram det bakomliggande system av koder och konventioner som texten rymmer för en särskild ”tolkningsgemenskap”. Författare och läsare blir enbart bärare av kulturella konventioner, och båda tonar bort under dekonstruktionisternas och vissa kulturkritikers extrema relativism.¹⁴⁸

Den springande punkten blir på vilket sätt och i vilket utsträckning subjektet är fången i och hänvisad till vad Rosenblatt kallar en ”tolkningsgemenskap”, och jag ovan kallat diskurs. Rosenblatt vill med transaktionsidén låta sitt subjekt undvika denna gemenskap, men utifrån en postkolonial position ”är *diskurs*, framställning eller talande, något som skapar kunskapsobjekt” och individen är just ”[e]tt sådant kunskapsobjekt”.¹⁴⁹ Jag måste således –

¹⁴⁵ Rosenblatt 2002, s.25

¹⁴⁶ Öhman 2014, s.33f

¹⁴⁷ Simmons 2011, s.141

¹⁴⁸ Rosenblatt 2002, s.237

¹⁴⁹ Englund & Svensson 2003, s.73

utifrån en konstruktivistisk position – insistera på dessa tolkningsgemenskapers existens. Jag har ovan argumenterat för att vad Rosenblatt kallar för kulturella konventioner måste förstås som språkligt, strukturellt och diskursivt konstruerade, och menar följaktligen att den stora bristen i den rosenblattska reader-responemetoden, om den ska användas i syfte att åstadkomma perspektivbyten, är det centrerade subjektet med dess internaliserade kultur. Ty om subjektet förstås som centrerat osynliggörs de tvingande omständigheter, de strukturer och diskurser, som skapar och begränsar subjektets perception och läsning – vilket försvårar försök att utmana ideologiskt, socialt och kulturellt betingade attityder och försanthållanden. Jag är således beredd att ställa mig bakom Degerman och Johanssons förslag att Rosenblatts teori implicit syftar till självbekräftelse och igenkänning då Rosenblatt aldrig lyckas nå förutsättningarna för vetandet.¹⁵⁰ ”Frågor om makt, ideologi eller andra diskursiva fenomen, vars analys kräver ett ifrågasättande av individens upplevelse, tas aldrig upp av Rosenblatt.”¹⁵¹ Annorlunda uttryckt: En rosenblattska litteraturdidaktik kommer att negligera den inverkan tolkningsgemenskapen/diskursen utövar på de enskilda läsarna, och till syvende och sist riskerar man att *omedvetet* och *oreflekterat* (re)producera läsningar/tolkningar som är diskursivt och ideologiskt färgade.

Att likt Andersson inskränka Rosenblatts reader-responseteori till ”personligt tyckande” är däremot förminska och missförstå hennes metod. Som jag försökt visa är Rosenblatt en förkämpe under självkritikens och -reflektionens baner. Ifrågasätta går, emellertid, huruvida man genom den självkritik Rosenblatt föreslår kan komma till botten med varför en viss tolkning görs. Jag menar att Rosenblatts teori är otillräcklig i detta avseende.

Det kan tyckas som en återvändsgränd nåtts. Är ”narrative imagination” oförenligt med en poststrukturalistisk/postkolonial position? Jag hoppas och tror inte det. Visst riskerar en kritisk postkolonial/konstruktivistisk litteraturdidaktik att underkänna och falsifiera vissa läsningar/tolkningar med motiveringen: ”den här läsningen är alltför diskursivt färgad, och alltså icke-representativ/irrelevant”, och det med rätta. Men, sett ur ett större perspektiv är det denna problematik verksamma inom fältet humaniora ständigt har att förhålla sig till: Vilken är min position, och vilka förtjänster och problem innebär det att jag antar just den? Det är baksidan (om man nu vill se det så) med att, likt Rosenblatt, underkänna ett objektivistiskt kunskapsbegrepp – kunskap blir något relativt, avhängigt såväl kontext som de/dem som producerar och konsumerar den. Den vetenskapsfilosofiska lösningen på detta problem kan

¹⁵⁰ Englund & Svensson 2003, s.74

¹⁵¹ Degerman & Johansson 2010, s.66

formuleras likt följande: ”[m]änniskan är inte blint fångad i sin egen subjektivitet [eller sin diskurs, min anm.], hon kan göra sig medveten om den och därigenom *i viss mån* ställa sig utanför den”.¹⁵² Stanley Fish, som bidragit med försök till en postmodern reader-responseteori, formulerar samma tanke aningen annorlunda: ”I humbly acknowledge the limitations of my own discourse”.¹⁵³ Genom att acceptera att den egna analysen av verket endast är ”ytterligare en tolkning” vill han uppmana läsaren till kritisk, dynamisk och ödmjuk reflexion, detta för att inte fastna i ”an unchanging set of assumptions”.¹⁵⁴

De postkoloniala läsningar av Nussbaum och Rosenblatt jag genomfört uppmanar, i linje med Molander och Fish, till en litteraturdidaktik som kan ”avslöja de ’moderna’ kunskapssystemens koloniala rötter [...] varigenom vi tillägnar oss förmågan att ifrågasätta inpräglade sanningar”,¹⁵⁵ dvs. att medvetandegöra den egna positionens inskränkningar. Detta förutsätter givetvis att såväl läsare som text betraktas som inkorporerat i dessa kunskapssystem, dessa diskurser. Både Nussbaum och Rosenblatt misslyckas emellertid med att göra just detta.

Innan jag gör ett försök till att formulera postkolonialt anstruken litteraturdidaktik bör förtjänsterna med Rosenblatts modell poängteras. Dessa är, menar jag, sättet på vilket hon emfaserar reflexion och textnära tolkning, dvs. att bearbetningen av det lästa alltid måste innebära ett kritiskt förhållningssätt till den egna läsningen, men också utgå ifrån vad som faktiskt står i texten.¹⁵⁶ Om perspektivet ska kunna förstås och intas, måste framställningen av perspektivet (dvs. narrativet) i största möjliga mån göras rättvisa när det behandlas – försök till tolkning måste bygga på en tillförlitlig bild av det skrivna – inte förminskas till ogrundade erfarenheter och tyckanden. Detta förutsätter, som Degerman och Johansson formulerat det, ”att det går att analysera förutsättningarna för de enskilda konkretisationerna”.¹⁵⁷ Det behöver inte innebära en objektivistisk syn på litteratur och/eller språk, endast att litteratur tillåts vara något mer än min, din och hennes läsning, dvs. konst bestående av språk och språkligt uttryck – någonting som existerar i sig. Jag ställer mig således bakom den kritik och skepsis Degerman och Johansson, samt Andersson riktat mot en alltför erfarenhetsbaserad och

¹⁵² Molander, Bengt *Vetenskapsfilosofi: En bok om vetenskapen och den vetenskapande människan* (1988, Stockholm: Thales) s.78

¹⁵³ Tompkins (red.) 1980, s.xxiii

¹⁵⁴ Tompkins (red.) 1980, s.xxiii

¹⁵⁵ Loomba 2008, s.72

¹⁵⁶ Rosenblatt 1994, s.115

¹⁵⁷ Degerman & Johansson 2010, s.66

relativistisk litteraturundervisning.¹⁵⁸

Vad gäller den textnära läsningen finns redan stöd i kursplanen för Svenska 3: ”Eleven kan göra en [...] textnära litterär analys”.¹⁵⁹ Kanske skulle krav på analys grundad på det faktiska verket kunna ställas redan i föregående kurser?

Angående reflexion blir det citat som inleder denna uppsats åter aktuellt:

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 [...] som källa till självinsikt och *förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv* [min kursiv].¹⁶⁰

Med hänvisning till mina resultat ovan menar jag att denna syftesbeskrivning skulle behöva utvidgas och kompletteras. Ansatser att åstadkomma perspektivbyten måste, menar jag, ta hänsyn till att litteraturundervisning är en diskursiv praktik där det lingvistiska och sociala utgör ett ramverk, en tolkningsgemenskap, som styr vad som kan sägas och tolkas. Men också att denna diskursiva praktik är en del av ett betydligt mer omfattande postkolonialt tillstånd. Den kritiska reflexion både Nussbaum och Rosenblatt betonar – tveklöst en förtjänst med dessa båda modeller – måste göras med beaktande av läsaren/subjektet som ”kunskapsobjekt” och de ”förhärskande representationssätt och ideologier”¹⁶¹ som utgör klassrummet/skolan/samhället. För att subjektivitetens och/eller diskursens begränsningar ska kunna erkännas och problematiseras – för att förstå premisserna för en viss läsning – måste dessa först synlig- och medvetandegöras. Läsarens möte med texten är didaktiskt och kognitivt intressant, men är också – ur en postkolonial och konstruktivistisk position, avhängig dessa gemenskaper. För att förstå varför en viss tolkning görs, något som är av intresse inom såväl litteraturdidaktisk forskning som konkret litteraturundervisning, måste denna bredare struktur, denna diskurs/tolkningsgemenskap, synliggöras och aktualiseras.

Mot bakgrund av detta vill jag ge ett förslag angående vad en postkolonial litteraturdidaktisk forskning och undervisning skulle behöva ta hänsyn till i frågor gällande perspektivbytet. Detta förslag består i en reviderad och utvidgad definition av begreppet ”narrative imagination”, närmare bestämt ett försök att artikulera denna modell i diskursiva och/eller postkoloniala termer:

Litteraturen är den plats där ’transkultureringen’ äger rum i all sin komplexitet.

¹⁵⁸ Andersson 2010, s.95f

¹⁵⁹ GY11 s.176

¹⁶⁰ GY11 s.160

¹⁶¹ Loomba 2008, s.78

På ömse sidor om den koloniala klyftan produceras den skrivna litteraturen genom att kontinuerligt absorbera, appropriera och inpränta aspekter av den 'andra' kulturen. Vilket ständigt ger upphov till nya genrer, idéer och identiteter. Slutligen är litteraturen ett viktigt redskap för att tillägna sig, invertera och utmana förhärskande representationssätt och ideologier.¹⁶²

Att läsa "den andra" blir då, i den konkreta klassrumssituationen, att få tillgång till ett brett urval av narrativ, perspektiv och antaganden som kan berika, ifrågasätta och komplettera det egna. Ett sådant arbete, en sådan litteraturdidaktik, måste istället för att enbart förstås som ett verktyg för den enskilda individen att kultivera kosmopolitism och empatisk förmåga, också betraktas som försök att i bearbetningen av det lästa synliggöra den egna diskursens försanthållanden och begränsningar. Det kan inte – utifrån en postkolonial position – vara endast den enskilda läsarens attityder som är intressant utan vad dessa attityder är ett uttryck för, en konkretisering av. Men, till skillnad från Rosenblatt bör inte konkretiseringarna i sig förstås isolerat, utan som en del av en elementär tankeordning.¹⁶³

Vad jag föreslår är således att det praktiska didaktiska arbetet med perspektivbyten, försök att åstadkomma "narrative imagination" tar hänsyn till följande två aspekter. För det första måste texten betraktas som självständigt narrativ, eller som en förutsättning för enskilda konkretioner. En total alienation till det egna jaget och/eller diskursen är, precis som en uppfattning om texten som objektiv, teoretiskt problematiskt och naivt. Men som svensklärare måste man, om syftet är synliggöra och lära av de/det perspektiv som skrivs fram, låta texten stå för – och existera i – sig själv. Framförallt måste den faktiska texten få stå i centrum för bearbetningen. I försök att åstadkomma "narrative imagination" får läsaren således inte glömma bort att vara verket, det framskrivna perspektivet, troget. Med Spivaks ord: Vi måste motstå frestelsen att projicera oss själva, eller vår värld, på "den andra".¹⁶⁴

Med det sagt, och för det andra, så blir det viktigt för läraren (och läsaren!) att inte rikta sig mot och nöja sig med individualistiska och relativistiska förklaringar till varför eleven läser och tolkar som hen gör, utan att ha diskursen eller tolkningsgemenskapen i åtanke när verket läses och bearbetas. Vilka förståelser, perspektiv och tolkningar är det som används, förutsätts och premieras i den undervisning som bedrivs? Exempelvis: Vad tillåts begrepp så som kärlek, vänskap, identitet, gemenskap, tro och hat vara i samtalet om det lästa? Varför lutar vi oss mot dessa definitioner och uppfattningar (vad är dessa definitioner och uppfattningar ett uttryck för/konkretisering av)? Hur kan dessa uppfattningar problematiseras?

¹⁶² Loomba 2008, s.78

¹⁶³ Englund & Svensson 2003 s.74

¹⁶⁴ Svensson 2012, s.22

Finns det andra möjliga sätt att förstå och definiera dessa begrepp? Med andra ord så efterfrågar jag ett metaperspektiv på den faktiska litteraturundervisningen. Att lärare tillsammans med elever arbetar mot att inta en kritisk hållning till såväl de läsningar och tolkningar som görs, som till de försanthållanden som ligger bakom dessa läsningar och tolkningar.

”Narrative imagination” blir, ur ett poststrukturalistiskt och postkolonialt perspektiv, således något mer än försöka att föreställa sig ”den andra”. En lika viktig, om inte än viktigare, aspekt blir att försöka ställa sig kritiskt till och förstå sig själv – det egna perspektivet, den egna läsningen.

Vidare forskning

Mina förslag ovan förutsätter givetvis att diskursen/tolkningsgemenskapen antas existera, något som i sin tur uppmuntrar till att Rosenblatts reader-resposeteori inte tillåts stå oemotsagd i den litteraturdidaktiska forskningen och debatten. Jag menar att ett poststrukturalistiskt och postkolonialt perspektiv på litteraturdidaktik – något som så vitt jag kan se helt saknas – kan bidra med många givande och intressanta ingångar.

Det är också, som jag visat ovan, tveklöst så att ”narrative imagination” nått en position som allmän accepterad teori/metod inom svensk litteraturdidaktisk forskning.¹⁶⁵ Förvånande är emellertid bristen på praktiskt didaktisk (eller: empirisk) forskning. Undersökningar gällande hur ”narrative imagination” faktiskt kan åstadkommas genom litteraturläsning lyser med sin frånvaro. För att modellens didaktiska nytta och användbarhet ska kunna fastslås måste det praktiska arbetet med ”narrative imagination” tydligare prövas. Sådana prövningar bör och kan också ta hänsyn till de teoretiska och metodologiska implikationer detta och mitt föregående arbete resulterat i.

¹⁶⁵ Se exempelvis: Persson 2007, s. 255ff; Rosenblatt 2002, s.47; Kåreland, Lena (red.) 2009, s.69ff; Andersson 2010, s.99; Molloy 2008, s.341f; Svensson 2008, s.28ff

Litteraturförteckning

Tryckt litteratur

Andersson, Pär-Yngve ”Tid för litteraturdidaktiskt paradigmskifte” i: *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2010:3-4, s.93-108.

Boehmer, Elleke ”Postcolonialism”, i Waugh, Patricia (red.) (2006) *Literary theory and criticism: An Oxford Guide*, New York: Oxford University Press.

Burman, Anders ”Att lära av Liberal Education”, i: Strandbrink, Peter; Lindqvist, Beatriz; Forsberg, Håkan (red.) (2011) *Tvåra möten: Om utbildning och kritiskt tänkande*, Huddinge: Södertörns högskola

Burman, Anders ”Svar på frågan: Vad är medborgerlig bildning?” i: Burman, Anders (red.) (2011) *Våga veta: Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv*, Huddinge: Södertörns högskola

Bergström, Göran & Boréus, Kristina ”Diskursanalys”, i Bergström, Göran & Boréus, Kristina (2005) *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, Lund: Studentlitteratur.

Brooks, Wanda & Browne, Susan ”Toward a Cultural Situated Reader Response Theory”, i: *Children's Literature in Education* 2012:42(1), s.74-85.

Culler, Jonathan (2011) *Litteraturteori: En mycket kort introduktion*, Lund: Studentlitteratur.

Degerman, Peter & Johansson, Anders ”Läsa normalt: En kritik av Rosenblatts reader-response teori [sic.]” i: *Tidskrift för litteraturvetenskap* 2010:3-4, s.61-71

”Det tredje rummet: Homi Bhabha intervjuad av Jonathan Rutherford” i: Eriksson, Catharina; Eriksson Baaz, Maria; Thörn, Håkan (red.) (1999) *Globaliseringens kulturer: Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*, Nora: Nya Doxa.

Englund, Boel & Svensson, Jan ”Sakprosa och samhälle” i: Englund, Boel & Ledin, Per (red.) (2003) *Teoretiska perspektiv på sakprosa*, Lund: Studentlitteratur.

Eriksson, Catharina; Eriksson Baaz, Maria; Thörn, Håkan ”Den postkoloniala paradoxen, rasismen och ’det mångkulturella samhället’: En introduktion till postkolonial teori” i: Eriksson, Catharina; Eriksson Baaz, Maria; Thörn, Håkan (red.) (1999) *Globaliseringens kulturer: Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*, Nora: Nya Doxa.

Fairclough, Norman (2001) *Language and Power: Second Edition*, Harlow: Longman.
Kåreland, Lena (red.) (2009) *Läsa bör man ...? - den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, Stockholm: Liber.

Leitch, Vincent B. (2009) *American Literary Criticism Since the 1930s*, London; New York: Routledge.

Loomba, Ania (2005) *Kolonialism/postkolonialism: En introduktion till ett forskningsfält*, Stockholm: TankeKraft Förlag.

Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 (GY11) (2011), Stockholm: Skolverket.

Matterson, Stephen ”The New Criticism” i: Waugh, Patricia (red.) (2006) *Literary theory and criticism: An Oxford Guide*, New York: Oxford University Press

McLeod, John (2010) *Beginning postcolonialism*, Manchester: Manchester University Press.

Mills, Sara (1997) *Discourse*, London & New York: Routledge.

Molander, Bengt (1988) *Vetenskapsfilosofi: En bok om vetenskapen och den vetenskapande människan*, Stockholm: Thales.

Molloy, Gunilla (2008) *Reflekterande läsning och skrivning*, Lund: Studentlitteratur.

Neumann, Iver B. (2003) *Mening, materialitet och makt: En introduktion till diskursanalys*, Lund: Studentlitteratur.

Nussbaum, Martha C. (1997) *Cultivating humanity: A classical defence of reform in Liberal Education*, Cambridge, Mass.; London: Harvard University Press.

Nussbaum, Martha C. (2010) *Not for Profit: Why democracy need the humanities*, Princeton, N.J; Oxford: Princeton University Press.

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

Pettersson, Torsten (2002) *Dolda principer: Kultur- och litteraturteoretiska studier*, Lund: Studentlitteratur.

Rosenblatt, Louise M. (1994) *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, Carbondale: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, Louise M. (2002) *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*, Lund: Studentlitteratur.

Said, Edward (2000) *Orientalism*, Stockholm: Ordfront.

Simmons, William Paul, (2011) *Human Rights Law and the Marginalized Other*. New York: Cambridge University Press.

Spivak, Gayatri "Can the Subaltern Speak?" i: Nelson, Cary & Grossberg, Lawrence (red.), (1988) *Marxism and the Interpretation of Culture*, Macmillan Education: Basingstoke.

Strandbrink, Peter; Lindqvist, Beatriz; Forsberg, Håkan (red.), (2011) *Tvärå möten: Om utbildning och kritiskt tänkande*, Huddinge: Södertörns högskola.

Svensson, Birgitta (2008) *Gör klassikern till din egen: att arbeta med skönlitteratur i klassrummet*, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Tompkins, Jane P. (red.) (1980) *Reader-response criticism: From formalism to Post-structuralism*, Baltimore & London: The John Hopkins University Press.

På webben:

Nationalencyklopedins nätupplaga, sökord: "new criticism", på webben:

<http://www.ne.se.till.biblextern.sh.se/uppslagsverk/encyklopedi/1%C3%A5ng/new-criticism>, hämtad: 2015-01-04.

Svensson, Fredrik (2012) *Paulo Freire, Gayatri Spivak, and the (Im)possibility of Education – The Methodological Leap in Pedagogy of the Oppressed and "Righting Wrongs"*,

Opublicerad C-uppsats (15hp) i Utbildningsvetenskap vid Södertörns högskola. På webben: <http://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:539661/FULLTEXT01.pdf>, hämtad: 2014-12-21.

Öhman, Niklas (2014) *Narrativ föreställningsförmåga: ett spivakianskt "hopp i den andres sjö"? Nussbaum, Spivak och att (med skönlitteratur) skapa förståelse för den Andra*,

opublicerad examensuppsats (15 hp) inom ämnet Språk och litteratur för blivande svensklärare på Södertörns högskola. På webben: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:725583/FULLTEXT01.pdf>, hämtad: 2015-01-04.