



INSTITUTIONEN FÖR DIDAKTIK OCH  
PEDAGOGISK PROFESSION

# ”EN GOD MÄNNISKA ÄR EN SÅ’N SOM INTE DRÄNKER HUNDAR”

Etisk medvetenhet uttryckt i litteratursamtal –  
en kvalitativ studie

**Anna Nissen**

---

Examinationsuppgift:	Masteruppsats i ämnesdidaktik 30 hp
Program och/eller kurs:	DIM70Ä
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2018
Examinator:	Birgitta Svensson

# Abstract

Uppsats/Examensarbete:	30 hp
Program och/eller kurs:	DIM70Ä
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2018
Handledare:	Anna Lyngfelt
Examinator:	Birgitta Svensson
Rapport nr:	VT18-2930-DIM70Ä-002
Nyckelord:	etik, litteratursamtal, föreställningsvärldar, svenskundervisning

---

The aim of this study is to explore if, and how, Swedish students in the ninth grade show ethical awareness as well as a deeper understanding of fictional texts when discussing texts with ethical themes in small groups. It also endeavours to examine whether the students take advantage of their own as well as their classmates' thoughts to deepen their understanding. Yet another aim is to see what kind of aspects influence, control and guide their discussions. In order to answer the research questions, students' discussions about three extracts from *När hundarna kommer* (*When the dogs come*) by Jessica Schiefauer were recorded, transcribed and analysed. The method used when analysing the discussions was inspired by critical discourse analysis

Martha Nussbaum's theory about learning ethics through reading fiction has been an important source of inspiration for the theoretical framework of the study although ideas expressed by Suzanne Keen and Magnus Persson have been used to challenge her theory. Theoretical approaches are also drawn from Judith Langer and her theory of literary envisionment and envisionment-building classroom as well as from Louise Rosenblatt and Alice Roe, who both argue that the understanding of texts depends on the reader as well as on the text itself.

The study shows that although the literary texts inspire the students and give them new ideas connected to ethics, it is not possible to see whether reading and discussing them actually enhance the students' ethical awareness. When these students summarize what the text is about they often base their understanding on the whole novel although they were meant to discuss three different parts from it. Girls more often than boys mention details from the text when they summarize it, which might explain why girls' reading comprehension is sometimes better than boys'. However, more research is needed to see whether this is true or not. Lastly, it can be seen that students often associate to their own experience when they talk about the text. Although they sometimes base their associations on causes and matters mentioned in the text they quite often make guesses, which might influence their understanding of the text.

# Innehållsförteckning

1 Inledning.....	5
1.1 Syfte och frågeställningar.....	7
2 Teoretisk bakgrund och tidigare forskning.....	8
2:1 Etik och skönlitteratur .....	8
2.1.1 Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne .....	8
2.1.2 Att lära etik genom att läsa skönlitteratur.....	10
2.1.3 Texter som kan väcka läsarens empati .....	11
2.1.4 Argument för att skönlitteraturen har en viktig funktion att fylla .....	13
2.1.5 Att välja texter och arbetssätt .....	14
2.2 Textförståelse och litteratursamtal .....	16
2.2.1 Läsning av olika typer av texter .....	16
2.2.2 Att bygga föreställningsvärldar .....	17
2.2.3 Litteratursamtal – möjligheter och begränsningar.....	18
2.2.4 Olika sätt att se på litteraturundervisningen .....	21
3 Studiens bakgrund .....	23
3.1 Etikprojektet .....	23
3.2 Urval.....	23
3.3 Skolan, lärarna och klasserna .....	24
3.4 Lektionerna.....	25
3.5 Val av litteratur.....	27
3.6 När hundarna kommer .....	29
4 Metod .....	31
4.1 Insamling av data.....	31
4.1.1 Observationer .....	31
4.1.2 Litteratursamtal .....	32
4.2 Analysmetod.....	33
4.2.1 Identifiering av teman i litteratursamtalen .....	33
4.2.2 Analys av elevernas samtal och den sociala praktik som de rör sig inom.....	34
4.2.3 Identifiering av förhållningssätt i elevernas samtal om litteraturen .....	35
4.3 Etiska aspekter.....	35
5 Resultat och analys.....	38
5.1 Analyser av litteratursamtalen.....	38
5.2 Förutsättningarna för litteratursamtalen .....	38
5.3 Teman i <i>När hundarna kommer</i> .....	40

5.3.1 Nazism.....	41
5.3.2 Vänskap .....	42
5.3.3 Hundar .....	44
5.3.4 Homosexualitet.....	44
5.3.5 Gruppsyck.....	45
5.4 Lärarnas tankar .....	46
5.5 Elevernas diskussioner .....	48
5.6 Förhållningssätt i litteratursamtalen .....	54
5.6.1 Ett sammanfattande förhållningssätt .....	54
5.6.2 Ett associerande förhållningssätt .....	56
5.6.3 Ett analyserande förhållningssätt.....	59
6 Diskussion .....	60
6.1 Att utnyttja egna och andras tankar och idéer för att förbättra textförståelsen.....	60
6.2 Faktorer som påverkar och styr samtalet.....	61
6.3 Elevernas etiska medvetenhet och förståelse .....	66
Referenslista .....	69
Bilaga 1 Samtyckesblankett elever.....	71
Bilaga 2 Samtyckesblankett lärare .....	73
Bilaga 3 Samtyckesblankett vårdnadshavare .....	75
Bilaga 4 Guide för gruppintervjuer med elever.....	77
Bilaga 5 Lärartankar inför arbetet med den skönlitterära texten .....	78

# 1 Inledning

Skönlitteratur behandlar ofta etiska dilemman, och när vi som läsare sympatiserar med de människor som vi får möta genom litteraturen kan vi bli engagerade i deras öden. Den amerikanska filosofen Nussbaum (1990) anser att skönlitteraturen kan hjälpa oss att förstå vilka beslut som är etiskt riktiga. Dessutom menar hon att de misstag som exempelvis romankaraktärer gör kan lära oss att göra väl övervägda val i våra egna liv. När vi genom skönlitteraturen får ta del av fiktiva karaktärers upplevelser och erfarenheter är det möjligt för oss att förstå hur andra människor lever sina liv och att sätta oss in i varför de handlar så som de gör. Enligt Nussbaum (1990) är det inte möjligt att skilja det filosofiska innehållet från den litterära formen. Hon framhåller att skönlitteraturen har en unik form som gör att den, till skillnad från faktatexter, inbjuder till olika tolkningar. Rosenblatt (2002) påpekar att en skönlitterär texts mening och innehåll skapas i interaktion mellan läsaren och texten. Hon förklarar att detta beror på att läsarens egna erfarenheter har betydelse för den individuella läsoplevelsen.

Läsare uppskattar när de ges möjlighet att känna empati under läsningen, skriver Keen (2007). Detta leder enligt henne till att de ofta väljer böcker där de kan identifiera sig med romankaraktärerna. Däremot påpekar Keen (2007) att det faktum att vi känner sympati för en fiktiv karaktär inte automatiskt leder till att vi blir mer empatiska i det verkliga livet. Även Persson (2012) har invändningar mot ett synsätt där man inte ifrågasätter skönlitteraturens påstådda positiva influenser, och han kritiserar det som han kallar myten om den goda litteraturen. Han ser utbildningssystemet som den viktigaste institutionen för spridandet av denna myt, och ställer sig frågan om det skulle vara möjligt att legitimera litteraturläsning utan att på något sätt hänvisa till det goda i litteraturen. Ett vanligt argument för att man ska läsa skönlitteratur i skolan är nämligen att läsningen skulle kunna motverka odemokratiska värderingar och samtidigt göra läsaren empatisk och tolerant (Persson, 2012). Persson påpekar att det finns en risk att detta uppfattas som självklara sanningar som varken ifrågasätts eller utmanas.

En anledning till att skönlitterära texter anses vara intressanta och betydelsefulla är att de kan läsas och tolkas på flera olika sätt. Som Langer (2005) påpekar har man som läsare många olika valmöjligheter när man ska utveckla sina tolkningar. Hon påpekar att en litterär erfarenhet huvudsakligen är en inre upplevelse som innebär att läsaren bygger olika föreställningsvärldar

genom att använda sin fantasi i kombination med kunskaper om den lästa texten, verkligheten och annan litteratur. Under tiden som vi läser förändras och utvecklas hela tiden våra tankar, vilket innebär att olika tolkningar blir möjliga. Det betyder att vår förståelse av en skönlitterär text hela tiden förändras, även sedan vi har avslutat läsningen. Detta gäller inte minst när vi får möjlighet att diskutera det vi har läst med andra och på så sätt ta del av deras erfarenheter och tankar (Langer, 2005).

Trots skönlitteraturens rika tolkningsmöjligheter finns det ändå en risk att elever, när de får arbeta med skönlitterära texter i skolan, begränsas till att försöka hitta ett enda korrekt svar i den lästa texten, ungefär som när man försöker hitta det rätta svaret på en fråga i en faktatext. Kanske är denna risk särskilt stor när läraren har valt texten i ett bestämt syfte och förväntar sig att eleverna skall upptäcka ett särskilt budskap. Sørensen (1985) är kritiskt inställd till att lärare serverar färdiga tolkningar till eleverna utan att de själva får möjlighet att ge utlopp för sina egna reaktioner och upplevelser. Hon menar att eleverna då utvecklar en defensiv inställning till litteraturen och att de istället för att göra egna tolkningar inväntar lärarens ”rätta” svar. Det finns även annat som kan begränsa eleverna, till exempel textval, uppgiftsformuleringar, arbetsformer, klassrumsklimat och lärarens förväntningar.

Under arbetet med den här uppsatsen har jag ingått i ett projekt<sup>1</sup> där det övergripande syftet har varit att undersöka om det är möjligt att ”lära etik genom skönlitteratur”. Lärare och elever har arbetat med skönlitterära texter som valts utifrån olika teman med etisk anknytning. Texterna var alltså tänkta att användas för ett specifikt ändamål, vilket innebär att valet av texter i det här fallet skulle kunna begränsa eleverna och deras tolkningar, framför allt om de redan innan läsningen får veta vilket tema en viss text är tänkt att behandla. Å andra sidan får eleverna möjligheten att genom litteratursamtalen fördjupa förståelsen av de texter som de har läst. Genom att ta del av andras tankar och infallsvinklar skulle det alltså kunna vara möjligt för dem att bygga upp och fördjupa det som Langer (2005) kallar föreställningsvärldar.

I en analys av elevers litteratursamtal om en av de texter som de har läst, nämligen Jessica Schiefauers *När hundarna kommer* från 2015, har jag undersökt hur eleverna diskuterar de lästa textutdragen. I samband med detta har jag fokuserat på de etiska frågor som de lyfter fram i sina diskussioner.

---

<sup>1</sup> Projektet beskrivs mer utförligt i 3.1 *Etikprojektet*.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med min studie är att kvalitativt undersöka om, och i så fall hur, elever i två niondeklasser visar etisk medvetenhet och fördjupad textförståelse när de i smågrupper får läsa och diskutera skönlitteratur som har valts eftersom den kan anses vara intressant utifrån olika etiska aspekter. Eftersom jag utgår från uppfattningen att litteratursamtal kan leda till en fördjupad förståelse av de texter som diskuteras, och samtidigt bidra till en ökad etisk medvetenhet hos eleverna, vill jag även försöka ta reda på vad som påverkar elevernas samtal. Det handlar då om allt från samtalsklimatet i klassrummet till de förväntningar och krav som formuleras i skolans styrdokument.

De frågeställningar som jag vill ha svar på är följande:

- På vilka sätt visar eleverna i litteratursamtalen etisk förståelse och medvetenhet när de uttrycker åsikter och uppfattningar som har kopplingar till den skönlitterära text som de har läst?
- I vilken mån visar eleverna att de utnyttjar egna och andras tankar och idéer för att fördjupa förståelsen av det som de har läst?
- Vilka olika faktorer påverkar och styr litteratursamtalet?

## 2 Teoretisk bakgrund och tidigare forskning

De forskningsfrågor som jag vill ha svar på i min studie handlar alltså om och hur skönlitteratur och litteratursamtal kan bidra till att öka elevers etiska medvetenhet och förståelse. Den första delen av det här avsnittet handlar därför om hur man kan hävda att det går att ”lära etik” genom att läsa skönlitteratur. Inledningsvis beskriver jag hur man i den svenska skolan ser och har sett på litteraturundervisningen och dess förutsättningar för att bidra till elevernas etiska utveckling. När svenskämnet konstrueras som ett *erfarenhetspedagogiskt ämne* (Malmgren, 1988; 1996) blir det naturligt att använda skönlitteratur i undervisningen eftersom litteraturen då uppfattas som en källa genom vilken eleverna kan få kunskap både om sig själva och om världen. Här ser jag en koppling till Nussbaums teori, som bygger på uppfattningen att skönlitteratur kan lära läsare att ta ställning i olika etiska frågor. Nussbaums idéer utgör grundbulten i det här avsnittet, men de står inte oemotsagda. Därför ger jag exempel på hur hennes tankar utmanas av bland andra Keen och Persson. Utöver detta tar jag upp forskning som knyter an till litteratur och etik.

Den andra delen av avsnittet fokuserar på själva litteratursamtalet. Jag utgår från uppfattningen att det i dagens samhälle är angeläget att öka läskompetensen och textförståelsen hos elever, inte minst eftersom detta är viktigt för att de ska kunna fungera som goda medborgare i en demokrati. Ett sätt att förbättra den här typen av kompetenser på kan vara att låta eleverna läsa skönlitterära texter som engagerar dem och därefter delta i litteratursamtal, så som eleverna i föreliggande studie har fått göra. Langers teori om byggandet av föreställningsvärldar skulle då kunna förklara hur eleverna kan utveckla sin förståelse av texter genom att diskutera det som de har läst med andra. Denna teori är en viktig utgångspunkt för det resonemang som jag driver i det här avsnittet. Dessutom kommer jag in på forskning som rör litteratursamtalets möjligheter och begränsningar eftersom även denna infallsvinkel är viktig i relation till mina forskningsfrågor.

### 2:1 Etik och skönlitteratur

#### 2.1.1 Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne

Svenskämnet, som ursprungligen benämndes modersmålsämnet, har en lång tradition inom den svenska skolan. Det har varit ett avgränsat ämne alltsedan mitten av 1800-talet (Malmgren, 1988; 1996), men har ett brett ämnesinnehåll och kan beskrivas på flera olika sätt. Under 1980-talet identifierade Malmgren tre olika ämneskonstruktioner som har fått ett stort genomslag inom svenskämnesdidaktisk forskning, nämligen *Svenska som färdighetsämne*, *Svenska som*



*litteraturhistoriskt bildningsämne* samt *Svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne*. Malmgren själv förordade den sistnämnda ämneskonstruktionen, som innebär att undervisningen utgår från elevernas egna erfarenheter och syftar till att de ska utveckla sin förståelse för centrala humanistiska problem. Samarbete med samhällsorienterande ämnen som exempelvis religionskunskap blir naturligt när svenskan konstrueras som ett erfarenhetspedagogiskt ämne, och läsning av skönlitteratur kan då utgöra ett viktigt inslag i undervisningen. En anledning till att man väljer att läsa skönlitteratur är att eleverna genom den kan förstå sig själva och omvärlden. Man fokuserar på hur mänsklig erfarenhet skildras i de lästa texterna (Mossberg Schüllerqvist, 2008) och ser en koppling mellan läsning och moral. Persson (2012) förklarar att medan man under 1800-talet tänkte sig att litteraturen skulle göra eleverna till fosterländskt sinnade medborgare föreställer man sig idag att eleverna, genom att läsa, ska kunna utvecklas till empatiska, toleranta och demokratiska individer. Han själv är emellertid kritisk till att litteraturen betraktas som uteslutande god och menar att det inte är troligt att läsningen i sig skulle kunna forma och fostra goda människor.

I tidigare läroplaner har idén om skönlitteratur som erfarenhets- och kunskapskälla varit tydligt framskrivna. Detta visar Mossberg Schüllerqvist (2008) när hon i *Läsa texten eller verkligheten – tolkningsgemenskaper på en litteraturredaktisk bro* resonerar om vilka ”tolkningsgemenskaper” som är framträdande i olika svenska läroplaner. Hon påpekar att det i *Lgr 80* bland annat framhölls att eleverna skulle läsa skönlitteratur för att kunna möta andra människor och ta del av deras liv. På detta sätt skulle eleverna få nya perspektiv på sig själva i förhållande till sin egen och andras livssituation. Deras identitets- och omvärldsförståelse skulle med andra ord utvecklas genom läsningen. I uppnåendemålen för *Lpo 94* påtalades det att skönlitteratur kan ge kunskaper om människors livsvillkor under olika tider och i olika länder samt att man i skolan kan hjälpa eleverna att få svar på ”de stora livsfrågorna” genom att på olika sätt arbeta med skönlitterära texter (Mossberg Schüllerqvist, 2008).

Idag är den här sortens tankar mindre framträdande i läroplanen, men de återkommer i viss mån även i *Lgr 11* (Sverige. Skolverket, 2016), där ett av syftena med svenskämnet är att eleverna ska komma i kontakt med ”olika slags texter, scenkonst och annat estetiskt berättande” som kan hjälpa dem att utveckla den egna identiteten och sin förståelse för världen. *Lgr 11* betonar dessutom på ett mer övergripande plan att skolan ska ”främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse”, och det poängteras att det etiska perspektivet ska präglans skolans

verksamhet. Det innebär att alla lärare, oavsett ämne, har en skyldighet att arbeta med värdegrundsfrågor i sin undervisning för att säkerställa att eleverna fostras till att respektera de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som samhället vilar på. Etiska frågor lyfts särskilt fram i kursplanen för religionskunskap, där det bland annat betonas att undervisningen ska ”skapa förutsättningar för eleverna att utveckla en personlig livshållning och förståelse för sitt eget och andra människors sätt att tänka och leva”. Sättet som den svenska läroplanen är utformad på gör det möjligt för den enskilde läraren att själv bestämma hur han eller hon vill arbeta med detta i undervisningen. Läsning och diskussion av skönlitteratur kan vara ett sätt att närma sig olika slags etiska frågor.

### **2.1.2 Att lära etik genom att läsa skönlitteratur**

Som jag redan har nämnt hör Nussbaum till dem som anser att skönlitteraturen har betydelse för vår förmåga att utvecklas etiskt, och det är just därför som hennes tankar är av intresse för den studie som jag har genomfört. Nussbaum (1990) menar att vi genom att läsa skönlitteratur kan lära oss hur vi själva, liksom romankaraktärerna, ska kunna leva som goda människor. Tack vare sin unika och komplexa form och stil erbjuder skönlitteraturen tolkningsmöjligheter på ett helt annat sätt än vad faktatexter kan göra, och Nussbaum (1990) påpekar att det inte är möjligt att skilja den litterära formen från textens filosofiska innehåll. När en text återberättas, skrivs om eller parafrastras förändras dess betydelse. Stilen i sig utgör ett påstående och antyder vad som är viktigt. För att läsarna ska kunna sätta sig in i hur andra människor fungerar och förstå mänsklig psykologi är det viktigt att den författaren har skrivit lockar till reflektion och känslomässigt engagemang. Det innebär enligt Nussbaum (1990) att språket i mer konventionell filosofisk prosa inte räcker till när man vill beskriva världen så som den verkligen är, med all sin variation och komplexitet. Denna uppfattning delas av Louise Rosenblatt (2002), som framhåller den litterära erfarenhetens ”omedelbarhet och övertygande känslomässiga kraft” (s. 22).

Liksom Nussbaum värdesätter Rosenblatt den betydelse som skönlitteraturens estetiska form har för vår tolkning och våra upplevelser av det vi läser. Visserligen lyfter inte Rosenblatt (2002) fram etiska frågor i relation till läsning, men hon påpekar att lärare som undervisar i och om litteratur ofta behandlar ämnen och problem som rör psykologi, sociologi, filosofi och historia. Rosenblatt konstaterar dessutom att de attityder och teorier som behandlas i exempelvis romaner presenteras i en form som bidrar till att det blir lätt att förstå dem eftersom

”de framgår ur personliga och intima erfarenheter av specifika mänskliga situationer som framställs med konstens hela skärpa och intensitet” (Rosenblatt, 2002, s. 20).

Keen (2007) påpekar att det är vanligt att läsare uttrycker att de identifierar sig med romankaraktärer, även om dessa skiljer sig från dem själva och sådant som de har varit med om. Identifikationen leder till att läsarna känner empati för karaktärerna i den skönlitterära texten, och när en text väcker läsarnas känslor uppmuntrar den samtidigt till tänkande och reflektion. På så sätt kan läsaren lättare få upp ögonen för de etiska frågor som problematiseras i den lästa texten. Enligt Keen (2007) behöver den effekt texten har på sina läsare emellertid inte alltid vara positiv. Hon konstaterar att om skönlitteraturen kan påverka våra känslor kan den rimligen även påverka oss på ett negativt sätt. Persson (2012) är inne på samma spår när han ifrågasätter föreställningen om att det finns en automatik i litteraturens goda effekter. En sådan automatik skulle innebära att litteraturen kan fungera som uppfostrare, oberoende av historisk och social kontext, men våra värderingar och vår samhällssyn förändras tvärtom hela tiden. Detta innebär att det som ansågs naturligt och moraliskt riktigt till exempel under 1800-talet inte nödvändigtvis betraktas på samma sätt idag. Även smaken förändras över tid, vilket påverkar våra upplevelser av exempelvis klassiker (Keen, 2007). Texter som upplevs som föråldrade berör oss inte på samma sätt som de gjorde när de var nyskrivna, och förändrade samhällsförhållanden kan göra det svårt för oss att förstå vad författaren syftar på. Dessutom är det, enligt Persson (2012), viktigt att ifrågasätta och utmana den myt som ger uttryck för tanken att alla människor skulle vara bärare av en grundläggande och allmängiltig mänsklighet som förblir oförändrad oavsett vad som sker runtomkring oss.

### **2.1.3 Texter som kan väcka läsarens empati**

Nussbaums intresse för filosofi ledde till att hon upptäckte att det går att finna svar på viktiga existentiella frågor i litterära texter, till exempel i antika grekiska dramer, lika väl som i erkända filosofiska verk. I *Love's knowledge* (1990) undersöker och analyserar hon ett antal romaner som hon anser vara filosofiska genom att de alla ger olika svar på frågan ”Hur bör vi leva (våra liv)?”. Hon påpekar att de flesta romaner på något sätt fokuserar på frågor som har en central och grundläggande betydelse för mänskligheten, men framhåller att inte alla romaner är lämpliga att använda när sådana frågor ska diskuteras. Å andra sidan kan även andra typer av texter, till exempel dramer och biografier, fungera om de bara är skrivna på ett sätt som inbjuder läsarna till att känna och tänka. Värt är att notera är emellertid att Nussbaum först och främst intresserar sig för så kallad kanoniserad skönlitteratur. Även om inte alla klassiker

nödvändigtvis behöver vara svårtillgängliga innebär detta att de verk som hon tar upp först och främst lämpar sig för mer avancerade läsare som inte begränsas av textens svårighetsgrad och komplexitet, och som är vana vid att tolka olika slags texter.

Även Keen (2007) intresserar sig för frågan om huruvida skönlitteratur kan bidra till att utveckla människors etiska medvetenhet. Hon konstaterar att det finns en allmän föreställning om att ”kvalitetslitteratur” mer eller mindre automatiskt utvecklar läsarna till goda samhällsmedborgare. Samtidigt ställer hon sig frågan vad som händer med dem som föredrar att läsa populärlitteratur. Den genomsnittlige läsaren väljer ofta romaner som väcker känslomässigt engagemang och som erbjuder möjligheter till identifiering med romankaraktärerna. Många läsare tycker själva att detta leder till att de känner empati och sympati för de personer som de möter i litteraturen. Keen (2007) är emellertid tveksam till att det som upplevs genom läsningen verkligen leder till ökad medmänsklighet och altruism. Enligt vad hon har kommit fram till i sin forskning utvecklar läsarna större medkänsla när de är medvetna om att det de läser är fiktion. Det faktum att de vet att det de läser är påhittat gör att de inte känner ett tvång att ifrågasätta det upplevda, vilket de måste göra i verkligheten. Keen (2007) konstaterar dessutom att även om läsarna är medvetna om att det de läser inte är verkligt kan den empatiska upplevelse som de får genom läsningen ändå bidra till att de lär sig att förstå andra människors reella behov bättre. Däremot finns det enligt Keen (2007) få bevis på att läsning av skönlitteratur verkligen leder till prosociala handlingar och förbättrade attityder till andra i det verkliga livet.

Det är alltså svårt att avgöra om skönlitteraturen i sig verkligen kan bidra till att läsarna blir mer empatiska, men i en studie som genomfördes vid Troj University i USA (Russell, Hicks & Riley, 2013) gjordes en interventionsstudie i syfte att undersöka om kvalitetslitteratur för barn kan främja utvecklingen av etik, normer och moral hos unga elever (från förskoleklassen upp till år 5). De skönlitterära texter som användes i projektet hade fokus på positiva karaktärsdrag, till exempel godhet, ärlighet och tolerans, och höglästes av volontärer som kunde fungera som positiva förebilder för eleverna. Läsningen följdes upp med hjälp av diskussionsfrågor och olika aktiviteter. Det förväntade utfallet av interventionsprogrammet var färre disciplinproblem och ett förbättrat klassrumsklimat, men även att eleverna skulle lära sig att förstå texterna bättre. Enligt en enkätundersökning som gjordes i slutet av studien ansåg de inblandade lärarna att interventionen hade varit lyckad och att de, jämfört med hur det hade varit tidigare, kunde se

färre problem relaterade till uppförande i klasserna. De kunde bland annat se förbättrade attityder hos elever som tidigare hade haft problem med sådant som ärlighet, medkänsla, respekt och artighet. Forskarna drog slutsatsen att berättelserna som klasserna hade tagit del av erbjöd lärarna strategier för att diskutera etiska frågor, och lärarna själva menade att de kunde se att karaktärerna i böckerna hade förmåga att påverka barnens uppförande redan innan problem hade uppstått.

#### **2.1.4 Argument för att skönlitteraturen har en viktig funktion att fylla**

En anledning till att det är värdefullt att läsa skönlitteratur är att den ger oss som läser vidgade erfarenheter genom att vi får delta i uppbyggda men verklighetstroga situationer samt uppleva hur fiktiva karaktärer genomlever olika kriser (Rosenblatt, 2002). Detta är en viktig orsak till att man valde att arbeta med skönlitteratur inom etikprojektet. När vi läser är det möjligt för oss att ”gå in i” de påhittade personerna, och på sätt blir vi förtrogna med deras tankar och känslor (Sørensen, 1985). En aspekt som Nussbaum (1990) lyfter fram är att utan skönlitteraturens hjälp blir vår egen erfarenhet begränsad. Hon menar att litteraturen hjälper oss att reflektera över och känna sådant som vi annars inte skulle kunna komma i kontakt med. Det räcker inte att vi reflekterar över våra egna liv eftersom vi aldrig har levt tillräckligt mycket. Litteraturen utvidgar livet, inte bara horisontellt när vi genom den får uppleva saker, ställen, personer och problem som vi annars inte skulle ha mött, utan även vertikalt. Skönlitteraturen kan enligt Nussbaum (1990) ge läsaren erfarenheter som är djupare, skarpare och mer precisa än mycket av det som äger rum i verkliga livet.

En annan viktig anledning till att läsa skönlitteratur är att litterära texter kan föra läsare samman i en särskild sort gemenskap, där varje persons åsikter och känslor uppfattas och respekteras som moraliskt värdefulla (Nussbaum, 1990). Eftersom det kan bli alltför privat att tala om det egna livet behöver vi texter som vi kan läsa och diskutera med varandra (Nussbaum, 1990). Oavsett vilken form litteraturen har kan den hjälpa oss att förstå alla de olika sätt som människor möter och hanterar livets oändliga möjligheter på, menar Rosenblatt (2002), som även påpekar att eftersom litteraturen placerar problemen utanför oss själva kan vi på ett mer distanserat sätt uppfatta vår egen situation när vi diskuterar och reflekterar över det som vi har läst.

Inte minst hos dem som ser svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne finns det en vanligt förekommande uppfattning om att man kan, eller rent av bör, lära sig saker *genom* skönlitteratur. Detta innebär att man använder sig av skönlitteraturen som ett verktyg för att genom

den förstå både sig själv och omvärlden (Malmgren, 1988; 1996). Marie Thavenius (2017) påpekar emellertid att det hos litteraturdidaktiker finns en rädsla för att skönlitteraturen ska bli ett medel för något annat och läsas som fakta istället för fiktion. Dessa litteraturdidaktiker betonar litteraturens egenvärde och menar att man under läsningen av skönlitterära texter med fördel kan fokusera på textinterna aspekter som till exempel estetiska verkningsmedel. De anser även att skönlitteraturen bör läsas för sin egen skull istället för att användas i något speciellt syfte. Självt framhåller Thavenius (2017) emellertid att en litterär text inte nödvändigtvis måste läsas som fakta bara för att den ingår i en kunskapsutvecklande undervisning, och konstaterar att det inom den litteraturdidaktiska forskningen även finns exempel som visar att litteraturen kan förmedla olika insikter och att det finns kopplingar mellan den och världen utanför själva texten. Detta innebär att man genom att läsa skönlitteratur kan få perspektiv på och bearbeta viktiga frågor som handlar om livet och den värld vi lever i.

### **2.1.5 Att välja texter och arbetssätt**

En viktig fråga att ta ställning till när man ska arbeta med skönlitteratur i undervisningen är vilka texter eleverna ska läsa. Gunilla Molloy (2002) påpekar att när lärare bestämmer vilka skönlitterära texter som ska läsas, liksom *hur* dessa ska läsas, gör de didaktiska val som har betydelse för eleverna. Dessa val är inte oproblematiske, och Molloy (2002) framhåller att det inte bara är viktigt att bestämma *vad* som ska läsas och att ta ställning till *hur* och *varför* detta ska göras. Hon påpekar att det dessutom är angeläget att lärare reflekterar över *Vem*-frågan. I samband med val av skönlitteratur och utformning av undervisning är det som lärare viktigt att vara medveten både om *vem* man själv är och om *vem/vilka* det är som ska arbeta med en viss skönlitterär text. Molloy (2002) skriver att: ”Om lärarens rutinisering utesluter en reflektion över *Vem*-frågan, kan de signaler som eleverna skickar uppfattas som destruktiva istället för att användas konstruktivt. Eleverna – och inte textvalet – får därmed stå som ansvariga för misslyckandet i den metodiska gestaltningen” (s. 41).

Rosenblatt (2002) framhåller att det är viktigt att lärare väljer att arbeta med skönlitterära verk som eleverna är mottagliga för. Detta innebär att lärarna måste ha god kännedom både om sina elever och om den litteratur som de vill använda i undervisningen. Anna Lindhé (2015) påpekar att det ur ett litteraturdidaktiskt perspektiv är vanligt att välja litteratur utifrån läsarens behov av identifikation. Läraren utgår då från elevernas behov av att känna igen sig i det de läser, eftersom detta anses underlätta och främja empatisk inlevelse. Ett annat alternativ är att istället välja litteratur som handlar om sådant som eleverna inte har erfarenhet av, då detta kan bidra

till att de utvecklar empati för det främmande. Det mest väsentliga är emellertid, enligt Lindhé (2015), hur den skönlitterära texten genom handling, konflikter och karaktärer skapar förutsättningar för empatisk inlevelse. Detta innebär att så länge som texten upplevs som fängslande av den tänkta målgruppen är det möjligt att välja snart sagt vilket slags litteratur som helst. När eleverna känner engagemang och motivation för de texter de får arbeta med ökar dessutom deras förmåga och vilja att läsa, vilket är ytterligare en anledning till att man som lärare ska sträva efter att välja texter som eleverna tycker är intressanta (Roe, 2014).

Sedan 1970-talet finns det en allmän föreställning om att man genom att närma sig ungdomarnas egen verklighet och kultur kan öka deras motivation och intresse för skolarbetet. Den tyske ungdomskulturforskaren Thomas Ziehe (2004) anser att detta har bidragit till den avtraditionalisering av skola och samhälle som vi ser idag. Det räcker inte att utgå från elevernas vardagserfarenhet för att väcka deras intresse, utan vi behöver, enligt Ziehe, tvärtom utmana dem genom att introducera sådant som de upplever som främmande i undervisningen. Det kan då vara lämpligt att använda sig av estetiska uttrycksformer, varav skönlitteraturen bara är ett exempel. Skönlitteraturens unika form och språk, som Nussbaum (1990) lyfter fram, kan alltså vara intressanta att beakta även utifrån detta perspektiv.

I *Magiska möjligheter* (2016) beskriver Malin Alkestrand hur man kan använda sig av fantasygenren i skolans värdegrundsarbete. Hon påpekar emellertid att det i princip är möjligt att utgå från vilken litteratur som helst även när man vill diskutera värdegrundsfrågor. I de fall en motsägelsefullhet i texten ger upphov till ett etiskt dilemma som läsaren måste ta ställning till är det dock viktigt att den undervisande läraren använder sig av en medveten pedagogik så att det blir tydligt vilka värden som ska förmedlas. Detta kan bli aktuellt om en karaktär som läsarna identifierar sig med agerar på ett sätt som strider mot skolans värdegrund.

Alkestrand (2016) talar om den skönlitterära textens didaktiska potential, dvs de olika möjligheter som den kan ge upphov till, och påpekar att det är nödvändigt att aktivt arbeta med texten för att denna potential ska aktualiseras. När man arbetar med litteratur i klassrummet kan läraren fungera som en länk mellan skönlitteraturen och eleverna genom att han eller hon i varierande grad styr elevernas uppmärksamhet mot vissa bestämda aspekter i texten. Det som är positivt med detta är att läraren då har möjlighet att uppmärksamma eleverna på företeelser som är kopplade till den värdegrundsfråga som står i centrum i den aktuella undervisningssituationen. Å andra sidan kan styrningen innebära en begränsning av elevernas

perspektiv och medföra att sådana värdegrundsfrågor som eleverna själva har lagt märke till inte får något utrymme utan ”glöms bort” (Alkestrand, 2016).

## 2.2 Textförståelse och litteratursamtal

### 2.2.1 Läsning av olika typer av texter

Det samhälle som vi lever i förändras ständigt, vilket bland annat innebär att vi idag ställs inför olika digitala utmaningar. I och med detta ökar textmängden som vi som samhällsmedborgare möter, och den läskompetens som krävs av oss blir alltmer mångfacetterad. Roe (2014) påpekar att god läsförståelse är ett nödvändigt verktyg för att vi ska klara oss i samhället och för att vi ska kunna tänka kritiskt och kreativt i en tid då vi i allt högre grad måste visa källkritisk medvetenhet. God läsförståelse och god textförståelse är dessutom viktiga förutsättningar för det livslånga lärandet och nödvändigt för att socialt umgänge, utbildning och arbetsliv ska fungera. Samtidigt som den totala textmängden runtomkring oss ökar har emellertid intresset för läsning av skönlitteratur minskat, inte minst bland ungdomar och allra mest bland pojkar (Skolverket, 2016; Skolverket 2017). I och med detta finns det en risk att läsförståelsen i samhället försämras, och det är därför som det är så viktigt att arbeta med läsning på ett genomtänkt sätt i skolan.

Läsning kan ses som en sociokulturell process eftersom den sker i situationer som påverkas av olika sociala och kulturella faktorer, skriver Roe (2014), som även poängterar att läsningen förutsätter att läsaren aktivt går in i texten med egna tankar, reflektioner och värderingar. Detta är en av anledningarna till att jag finner det så intressant att undersöka hur elever resonerar kring skönlitterära texter som de har läst. Läsningen är även en interaktiv process, som förutsätter att vi hela tiden deltar och är i dialog med den värld som författaren har skapat. Våra tidigare kunskaper och erfarenheter har betydelse för hur vi uppfattar texten, vilket innebär att förståelsen varken finns hos oss som läsare eller hos texten. Den uppstår istället i ett samspel läsare och text emellan (Rosenblatt, 2002; Roe, 2014).

Olika typer av texter kräver olika slags läsning. Langer (2005) påpekar att när vi läser skönlitteratur handlar det i huvudsak om en inre upplevelse, som innebär att vi utforskar texten med hjälp av det vi faktiskt läser, men även med hjälp av den egna erfarenheten av livet och av andra texter. Under hela tiden som vi läser förändras våra tankar, vilket innebär att olika tolkningar möjliggörs. Det betyder också att vår tolkning av texten aldrig blir helt färdig. När vi närmar oss den på nytt, med nya upplevelser och perspektiv i bagaget, kan vi upptäcka helt



andra saker än de vi upptäckte när vi läste texten första gången. Detta sätt att läsa på skiljer sig från det vi använder oss av när huvudsyftet med läsningen är att få idéer eller information, till exempel när vi läser faktatexter. Då försöker vi istället redan från första början få en uppfattning av helheten. Under läsningen håller vi sedan fast vid en bestämd referenspunkt och strävar efter att få en djupare förståelse av det vi läser om. De nya idéer som uppstår under läsningen handlar alltså om att klargöra och förtydliga helheten, inte om att tolka texten på ett nytt sätt (Langer, 2005).

### **2.2.2 Att bygga föreställningsvärldar**

Det finns många olika teorier som rör läsning och läsförståelse, men eftersom min studie går ut på att undersöka om, och i så fall hur, elever i årskurs 9 visar etiska medvetenhet i litteratursamtal har jag valt att fokusera på Langers (2005) teori om hur man som läsare kan utveckla olika föreställningsvärldar. En anledning till att jag har fördjupat mig i just denna teori är att den på ett tydligt sätt kan förklara hur och varför vår förståelse av en text förändras och fördjupas under läsningen. Langer (2005) ser förståelsen av en text som någonting föränderligt och socialt betingat. I klassrummet påverkas elevernas tolkning av deras olika erfarenheter, men även av det som förväntas av dem. När de får möjlighet att diskutera texter med sina klasskamrater erbjuds dessutom förutsättningar för förändrade och fördjupade tolkningar genom att de får ta del av de andra elevernas tankar och idéer. Läraren har en viktig roll i det föreställningsvärldsbyggande klassrummet eftersom han eller hon kan hjälpa eleverna att lyfta fram alternativa åsikter och att klargöra olika uppfattningar så att alla elever får utrymme i litteratursamtalen (Langer, 2015).

När vi läser skönlitteratur skapas det som Langer (2005) alltså kallar föreställningsvärldar. Dessa uppstår när vi som läsare aktivt interagerar med texten och försöker skapa mening. Föreställningsvärldarna är ständigt i förändring och utvecklas under läsningen när nya idéer tillkommer allt eftersom vi får mer information. Eftersom föreställningsvärldarna bygger både på texten och på läsarnas olika och unika uppfattningar är de olika för olika individer. Den föreställningsvärld som läsaren slutligen fastnar för är en modifierad version av alla de föreställningsvärldar som han eller hon tidigare har byggt upp. Om läsaren inte ”släpper” texten utan fortsätter att tänka på den kan föreställningsvärlden fortsätta att förändras även efter läsningen (Langer, 2005).

Langer (2011) har identifierat fem olika faser, som används vid skapandet av föreställningsvärldar. Dessa hjälper oss att begrunda olika aspekter av texten och av våra egna liv. De olika faserna behöver inte användas i någon bestämd ordning, men den första fasen utnyttjas nästan bara i samband med det allra första mötet med en text. I undantagsfall kan man under läsningen behöva återvända till denna fas, men det görs endast när texten är så svårläst att det är nödvändigt att bygga upp en helt ny förståelse. Langer (2005) beskriver fasen som att läsaren står utanför texten och kliver in i en helt ny föreställningsvärld. När förförståelse för texten saknas tvingas läsaren till ett brett sökande, då det gäller att identifiera olika ledtrådar. Detta innebär att läsaren måste samla in olika uppslag för att kunna skapa en föreställning om vad texten kommer att handla om. I detta initiala skede är de betydelser som läsaren söker och finner i texten oftast ytliga.

I den andra fasen, som är den som används mest, utvecklas och fördjupas läsarens förståelse av texten. Det handlar då om att "vara i" och "röra sig genom" en föreställningsvärld. I den här fasen använder läsaren all kunskap om texten, om sig själv, om andra texter och om livet och världen för att göra bilden av verket tydligare. Enligt Langer (2005) är den tredje fasen inte så frekvent använd, men hon påpekar att den är betydelsefull. I den fasen stiger vi som läsare ur föreställningsvärlden för att tänka över det vi vet. Detta gör det möjligt för oss att använda de utvecklade uppfattningarna om textvärlden för att öka vår egen kunskap och erfarenhet. Den kunskap som har byggts upp tillsammans med föreställningsvärlden kan användas för att reflektera över sådant vi visste, gjorde eller tänkte redan innan vi började läsa. Den fjärde fasen innebär att läsaren distanserar sig från föreställningsvärlden genom att stiga ur och objektifiera upplevelsen. Fokus ligger då på sådana saker som författarens hantverk, textens struktur och olika litterära stildrag. Langer (2011) har även identifierat en femte fas, som handlar om att läsaren lämnar föreställningsvärlden och går bortom den. Hon påpekar att denna fas är mindre vanlig än de övriga. I de fall då den används är föreställningsvärldarna som läsaren byggt upp så kompletta och välutvecklade att det är möjligt för honom eller henne att använda och utnyttja dem i nya situationer och sammanhang.

### **2.2.3 Litteratursamtal – möjligheter och begränsningar**

En grundläggande tankegång i min studie är att elever kan utveckla sin förståelse av texter genom att diskutera det som de har läst med sina klasskamrater. Även här har jag Langers (2005) forskning som utgångspunkt. Hon har genomfört klassrumsstudier och observerat att ett gott klassrumsklimat är avgörande för att eleverna ska våga stå för sina egna åsikter och lyfta

tankar som är både gemensamma och särskiljande från klasskamraternas. Detta gäller inte minst när de diskuterar skönlitterära texter. Langer (2005) poängterar dessutom att det är ett viktigt mål att få samtliga elever att delta i de litterära diskussionerna. Om texttolkningarna ska kunna utvecklas måste det finnas en öppenhet och villighet hos eleverna att se saker och ting från olika perspektiv. Det måste vara tillåtet att tycka tvärtemot de andra, och att ifrågasätta deras åsikter, men med varsamhet och respekt. Genom diskussionerna kan de enskilda eleverna utveckla och förändra sina egna föreställningsvärldar. När de begrundar olika möjligheter och perspektiv berikas deras tolkningar, och mer läsovana elever får hjälp med att utveckla sin förståelse av texten. Målet är att den enskilda individens tänkande inte ska styras av vad andra säger, men däremot är det positivt att elever som har missuppfattat något i texten, eller som har dåligt grundade tolkningar, kan få hjälp och stimulans av det som framkommer i gruppens diskussion. Ingemansson (2007), som i *Skönlitterär läsning och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna* undersökte hur historiemedveten hos barn utvecklas när de får läsa och diskutera skönlitteratur som utspelar sig på vikingatiden, kunde dra slutsatsen att läsning utan samtal om texterna gav liten effekt på historiemedvetandet. Å andra sidan kunde hon se att skönlitterär läsning i kombination med samtal bidrog till att det totala kunskapsstillägnet ökade.

När Langer (2005) har observerat olika klasser och analyserat deras litteratursamtal har hon noterat att det i det föreställningsbyggande klassrummet existerar en övertygelse om att litteraturen utmanar och stimulerar tänkandet. I ett sådant klassrum betraktas eleverna som kompetenta, tänkande individer, och Langer (2005) har dragit slutsatsen att det är ett viktigt mål att få alla elever att delta i litterära diskussioner som de upplever som autentiska och betydelsefulla. En förutsättning för detta är emellertid att eleverna känner sig så trygga att de verkligen vågar uttrycka sina åsikter. Innan detta kan fungera måste läraren, tillsammans med eleverna i klassen, skapa en miljö där en tankeväckande och gemensam interaktion är något naturligt. Langer (2005) konstaterar bland annat att det är viktigt att eleverna lär sig hur de ska kommunicera sina idéer till varandra och hur de ska använda sig av diskussionen för att utveckla sina föreställningsvärldar. Hon påpekar dessutom att det stöd eleverna får från sin lärare kan vara avgörande för att detta ska lyckas. Genom att övervaka och följa diskussionerna, men även genom att delta i dem, kan läraren visa eleverna hur de kan stötta och uppmuntra varandra. En viktig del av lärarens roll är då att hjälpa och guida eleverna så att de kan klargöra sina egna tankar.

Molloy (2002) konstaterar i *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet* att litteratursamtal i smågrupper är en samtalsform som uppskattas av många litteraturpedagoger och svensklärare eftersom de anser att de flesta elever vågar uttala sig i mindre grupper. I den studie som Molloy (2002) själv genomförde kunde hon emellertid se att denna uppfattning inte självklart stämmer eftersom deltagarna i samtalen ibland tystas av genuspraktiken i klassen eller av att de inte upplever uppgifterna som relevanta för dem själva som individer. Molloy (2002) lyfter därför fram möjligheterna och fördelarna med deliberativa samtal, där deltagarna inte bara förväntas uttrycka egna idéer utan även lyssna på andra. Hon menar att sådana samtal är avgörande för att samhället ska fungera på ett demokratiskt sätt, och påpekar att diskussioner om skönlitterära texter kan utgöra ett viktigt bidrag till skolans demokratiska fostran. I de klassrumsstudier som Molloy (2002) genomförde i samband med sin forskning kunde hon se att flera av lärarna försökte få sina elever att prata, men endast en av de fyra lärarna som hon studerade arbetade medvetet för att eleverna även skulle lyssna på varandra.

I det föreställningsbyggande klassrummet, där eleverna gemensamt ska fördjupa förståelsen av den text som de har läst, är det viktigt att många olika perspektiv kommer fram (Langer, 2005). Det lärande som möjliggörs i samband med samtal om texter kan påverkas av olika maktrelationer i klassrummet eftersom dessa kan bidra till att vissa elever inte vågar, eller får möjlighet, att uttrycka sina åsikter. I *Vargen kommer! Om läsundervisning och texter som väcker känslor* (Asplund, Olin-Scheller, Tanner & Åberg, 2016) ger de inblandade forskarna ett exempel på detta när de beskriver hur två av pojkarna i klassen tydligt arbetar med att upprätthålla en homosocial relation genom att söka bekräftelse från varandra, medan en av flickorna visar en heterosocial strävan att få ta del av deras relation. Jean Lipman-Blumen (1976), som ursprungligen myntade de båda begreppen, menar att det är vanligt att män interagerar med och söker bekräftelse från individer av samma kön eftersom de har, och har haft, störst makt och inflytande i samhället. Även om kvinnor också kan ha egna homosociala nätverk har det traditionellt sett varit vanligt att de vänt sig till män för att få hjälp och skydd, vilket har bidragit till att de har blivit vana vid att kommunicera både homosocialt och heterosocialt (Lipman-Blumen, 1996). När detta beteende reproduceras i klassrummet finns det risk att flickorna får mindre talutrymme än pojkarna, vilket i sin tur innebär att perspektiven och infallsvinklarna i exempelvis litteratursamtal begränsas.

Som jag nämnt tidigare kan elevernas diskussioner om skönlitterära texter även påverkas och begränsas av deras antaganden om vad läraren förväntar sig av dem (Langer, 2005). Därför är det viktigt att läraren arbetar aktivt för att få eleverna att förstå att alla åsikter och tolkningar är lika värdefulla. Langer (2005) påpekar att arbetet med skönlitteratur inte innebär att man ska söka efter de rätta svaren. Det går istället ut på att arbeta med olika idéer och att försöka skapa ordning med hjälp av dem. Sørensen (1985) tar upp ett problem som uppstår när det är läraren och inte texten som blir centrum för elevernas ansträngningar. Det finns då en risk att eleverna inte ser sina egna synpunkter som viktiga. Istället för att komma fram till egna tolkningar av texten ser eleverna det som sin uppgift att lista ut hur läraren har tolkat den. Det kan bland annat innebära att de går vidare till nästa fråga så snart de tror att de har kommit fram till lärarens svar, oavsett om det har varit någon diskussion kring frågan eller inte. Trots denna risk värdesätter ändå Sørensen (1985) ”lärartexten”, dvs den tolkning av den lästa texten som läraren har förberett. Hon påpekar att det vanligtvis handlar om kvalificerade tolkningar av texten, som det vore synd att inte utnyttja. Samtidigt är det viktigt att läraren verkligen lyssnar på eleverna och sätter sin egen tolkning på prov när eleverna reflekterar över det de har läst och kommer med nya tankar och idéer. På så sätt förstår eleverna att det inte finns några slutgiltiga svar i arbetet med texter.

#### **2.2.4 Olika sätt att se på litteraturundervisningen**

Olika undervisningstraditioner formar olika typer av läsare. I *Läsa, förstå, analysera* (2015) fokuserar Maritha Johansson på litterär socialisation när hon jämför hur svenska och franska gymnasieelever läser och tolkar Joyce Carol Oates novell *Bansheen*. Hon påpekar att lässammanhanget har stor betydelse för den litterära socialiseringsprocessen, och konstaterar att elevernas textreception och vad de faktiskt lägger märke till i skönlitterära texter påverkas av de konventioner som präglar den litteraturundervisning som de har fått ta del av. I olika kontexter är man exempelvis mer eller mindre benägen att bygga tolkningar på det som faktiskt står uttryckt i texten.

Johansson (2015) konstaterar att de franska eleverna i studien var formade av en litteraturundervisning som bygger på en strukturalistisk och formalistisk tradition, där eleverna tränas i att använda olika analysmodeller för att leta efter strukturer i den skönlitterära texten. I Frankrike ses den inhemska kanoniserade litteraturen i betydligt högre grad än i Sverige som ett viktigt kulturellt kapital, och detta återspeglas i litteraturundervisningen. Johansson (2015) noterade att de svenska eleverna hade ett mer personligt förhållande till den lästa texten, vilket

medförde att deras läsning och tolkning av den fick en mer individuell prägel. En orsak till detta är att det i den svenska skolan finns ett större utrymme för personliga åsikter, oavsett om det handlar om innehåll, genre eller stilistiska aspekter. Detta förhållningssätt legitimeras och befast genom de kunskapskrav som eleverna ska uppnå i slutet av årskurs 9. Ett exempel som illustrerar detta är att svenska elever utifrån egna erfarenheter, olika livsfrågor och omvärldsfrågor förväntas kunna tolka och resonera kring budskap som framträder i olika texter (Sverige. Skolverket, 2016).

Johansson (2015) menar att det i grunden är positivt att svenska elever genom undervisning socialiseras till att våga ta ställning och uttrycka sina åsikter om skönlitterära texter, men att det kan bli problematiskt om deras åsikter inte bygger på sådant som uttrycks i texten. I sin studie kunde Johansson (2015) notera att de svenska eleverna, när de upplevde att någonting var svårt att förstå, gissade sig till vad författaren ville säga istället för att ta fasta på det som faktiskt stod i texten. Langer (2005) påpekar att även om våra egna kunskaper och upplevelser spelar en viktig roll när vi som läsare bygger föreställningsvärldar, är innehållet i den skönlitterära texten mer betydelsefullt än våra egna erfarenheter. Det är alltså inte möjligt att bortse från det konkreta innehållet i texten när vi ska tolka den. En skönlitterär text kan visserligen tillåta ett brett spektrum av tolkningar, men dessa måste vara rimliga och välgrundade. Det är nödvändigt att läsaren håller sig till det som står i texten och att han eller hon är uppmärksam på olika ledtrådar till karaktärer och motiv (Rosenblatt, 2002).

## 3 Studiens bakgrund

### 3.1 Etikprojektet

När jag har arbetat med den här studien har jag haft förmånen att få medverka i ett utvecklingsprojekt på Institutionen för didaktik och pedagogisk profession (IDPP) på Göteborgs universitet. I projektet, som handlar om vilken etisk kompetens man kan lära genom skönlitteratur, samverkar forskare från de so-didaktiska, svensksdidaktiska och allmän-didaktiska intresseområdena. De elever och klasser som deltog i utvecklingsprojektet fick vid fem tillfällen under årskurs 9 arbeta med skönlitterära texter som behandlar etik utifrån olika perspektiv. En grundförutsättning för projektet var att skönlitteraturen skulle fungera som ett slags verktyg för att inspirera eleverna till att reflektera över olika etiska frågor. Nussbaum och hennes tankar om skönlitteraturens betydelse för vår förmåga att utvecklas etiskt har varit en viktig inspirationskälla för forskarna och de inblandade lärarna, och texterna som eleverna fick ta del av valdes med tanke på att de behandlar olika teman med etisk anknytning.

Att ingå i ett projekt bidrar både till möjligheter och begränsningar. Den design som jag har använt mig av i min egen forskning skiljer sig väsentligt från den som används i det större projektet, vilket har inneburit att jag i vissa fall har varit tvungen att anpassa mig efter de förutsättningar som har givits. Två exempel på detta är att diskussionsfrågorna inte har varit anpassade till de enskilda texterna och att eleverna inte hade tillgång till texterna i samband med diskussionerna. Eftersom jag ville ha svar på frågan om eleverna utnyttjar egna och andras tankar och idéer för att fördjupa förståelsen av texten hade det dessutom varit positivt om de enskilda eleverna hade kunnat skriva ner sina tankar om den innan de började diskutera texten med sina kamrater, men tyvärr fanns inte utrymme för detta. Å andra sidan har det varit värdefullt att ingå i ett större sammanhang och att vi har varit flera personer som har kunnat hjälpas åt med observationer, inspelningar och transkriberingar.

### 3.2 Urval

Under läsåret 2017-2018 arbetade eleverna och lärarna på den skola som jag har valt att kalla Ekbackaskolan med fem olika skönlitterära texter inom projektets ram, men jag har fokuserat på det tillfälle då klasserna arbetade med Jessica Schiefauers ungdomsroman *När hundarna kommer* (2015). Anledningen till att mitt val föll på just den texten var att den togs upp vid det första tillfället då jag själv var med och observerade en lektion och spelade in elevsamtal. Det var en fördel att jag själv kunde skapa mig en bild av skolan innan jag började analysera

samtalen, som för övrigt utgör den viktigaste delen av mitt material. *När hundarna kommer* var den andra texten som eleverna på Ekbackaskolan arbetade med inom projektet, och den presenterades för eleverna under en av de sista veckorna på höstterminen.

Eftersom jag i min studie har använt mig av material som samlats in inom det större projektets ram har jag själv inte gjort några aktiva val när det gäller urvalet. För att få kontakt med skolor och lärare som kunde tänka sig vara med i projektet gjorde de ansvariga forskare en intresseförfrågan till en västsvensk kommun som IDPP även tidigare har samarbetat med. Frågan gick sedan vidare till rektorerna i kommunen, och de i sin tur vände sig till lärare som undervisar elever i årskurs 9. För att urvalet skulle bli så varierat som möjligt, trots att endast en kommun hade tillfrågats, fanns en önskan om att tre skolor skulle medverka i projektet, men endast två skolor var intresserade av att vara med. På dessa två skolor har tre klasser och fyra lärare deltagit.

På den ena skolan, Ekbackaskolan, var lektionerna i svenska parallellagda för de båda klasserna som var med i projektet, och därför fick jag och tre lärarstudenter hjälpa till med observationerna där. Av denna anledning föll det sig naturligt för mig att analysera litteratursamtalen på just den skolan. Det hade varit värdefullt om jag även hade kunnat använda mig av det material som samlades in på den andra skolan, men den klassen diskuterade delvis andra texter än vad klasserna på Ekbackaskolan gjorde. Visserligen hade det varit möjligt att jämföra litteratursamtalen på ett övergripande plan genom att undersöka vem/vad som styr samtalet samt genom att försöka se om eleverna utnyttjar egna och andras tankar för att fördjupa förståelsen av det de läst, men eftersom det konkreta innehållet i texten är avgörande för vilka etiska frågor läsaren uppmärksammar under läsningen var det i det här sammanhanget lämpligt att bara utgå från en enda skönlitterär text.

### 3.3 Skolan, lärarna och klasserna

Min studie bygger huvudsakligen på elevernas samtal om *När hundarna kommer*, men eftersom den sociala praktiken på Ekbackaskolan har betydelse för min analys av dessa samtal har jag valt att presentera skolan och lärarna på ett relativt utförligt sätt. Lärarnas och skolans namn är naturligtvis fingerade.

Ekbackaskolan är en 6-9 skola som har ungefär 500 elever. I en intervju som gjordes i början av etikprojektet berättar Katarina och Emelie, de båda lärarna som undervisar 9:1 och 9:2, att



elevunderlaget på skolan är blandat och att eleverna har olika slags social bakgrund. De undervisar båda två i svenska och samtliga so-ämnen och tycker att arbetsklimatet på skolan är gott. Emelie framhåller att det på skolan finns övergripande planeringar i olika ämnen. Dessa planeringar är gemensam för alla lärare på skolan, och Emelie menar att detta innebär att elever som lämnar Ekbackaskolan får med sig samma sak, oavsett vilken lärare de har haft. På det praktiska planet kan visserligen lärarna och klasserna arbeta på olika sätt, men de arbetsområden som tas upp i olika ämnen är desamma för alla. På skolans hemsida finns det till exempel information om vilka arbetsområden som tas upp i so-ämnena i olika årskurser, vilket bekräftar den bild som Emelie ger. Enligt informationen på hemsidan ska etik och moral tas upp i religionskunskapen i samtliga årskurser (åk 6-9). Detta antyder att det finns ett intresse för frågor som handlar om etik även utanför forskningsprojektet.

Ibland använder sig Katarina och Emelie av skönlitteratur för att knyta an till sådant som de talar om i so-ämnena. I intervjun nämner de några olika titlar som de har använt sig av i undervisningen, till exempel *5769 klick på Youtube*, *Mannen utan öde* och *När hundarna kommer*. Emelie berättar att hon tycker att det är bra att använda skönlitteratur för att göra kopplingar till sådant som de har pratat om tidigare i klassen, och hon förklarar att en anledning till att hon trivs så bra med sina ämnen är att man kan integrera dem. När det gäller etiken menar Katarina att även om man kan se etiken som en del av religionskunskapen är det ändå ”något som genomsyrar allt man gör och som kan finnas i vilken lektion som helst”.

Två klasser på Ekbackaskolan deltog i etikprojektet, men alla elever ville inte vara med i själva studien. Av de 29 eleverna i 9:1 deltog tio pojkar och sex flickor, och i 9:2, som består av 27 elever, deltog sex flickor och tre pojkar.

### 3.4 Lektionerna

På Ekbackaskolan deltog alltså två niondeklasser i etikprojektet, och vid varje observations-tillfälle ägnades två av svensklektionerna under en och samma vecka åt projektet. Vid det första av de båda lektionstillfällena fick eleverna ta del av en skönlitterär text, och under samma lektion presenterade lärarna dessutom något slags ”förstärkning”. Detta innebar att de lät eleverna arbeta med texten på olika sätt för att väcka deras intresse för den. När 9:1 och 9:2 arbetade med *När hundarna kommer* fick eleverna först se ett kort inslag från *Malou efter tio* från november 2017. I inslaget möter Martin Karlsson, tidigare medlem av Nordiska motståndsrörelsen, Alexandra Pascalidou. De berättar om sitt första möte, som ägde rum sedan

Martin sökt kontakt med Alexandra för att be om ursäkt för att han under flera år utsatt henne för hot. Sedan klassen hade tittat på inslaget läste läraren tre textutdrag från *När hundarna kommer* medan eleverna följde med i texten. Efter läsningen fick eleverna resonera kring vad som kännetecknar vänskapen mellan de två huvudkaraktärerna i texterna, Anton och Ruben. De fick då i uppdrag att enas om ett ord som skulle kunna beskriva denna ”vänskap”. I slutet av lektionen visade läraren en intervju som TV4 gjort med Martin Karlsson, också den från november 2017. Därefter fick eleverna diskutera vilka likheter och skillnader som finns mellan verklighetens Martin Karlsson och romanens Anton.

Lärarna på Ekbackaskolan, som alltså är vana vid att samarbeta, hade gemensamt valt ut texterna och utformat lektionsupplägget. Deras arbetssätt påverkar naturligtvis undervisningssituationen i stort, men har även betydelse för hur eleverna upplever och tar till sig litteraturen. Samtidigt som lärarna påverkar eleverna begränsas de av de ramar som forskarna i projektet har satt upp. Visserligen har lärarna själva kunnat välja vilka skönlitterära texter eleverna ska arbeta med, men forskarna har formulerat de frågor som eleverna diskuterar under litteratursamtalen. Dessa frågor är för övrigt desamma för alla texter som används inom etikprojektet. Eftersom klasserna deltar i ett forskningsanknutet projekt är lärarna måna om att påverka eleverna i så liten grad som möjligt. I ett samtal i direkt anslutning till den lektion då eleverna hade diskuterat *När hundarna kommer* påpekade lärarna att de vanligtvis följer upp elevernas tankar och reflektioner i högre grad än vad de gör i samband med de lektioner som är kopplade till projektet. I och med att det blir så viktigt att allt som lärarna har planerat måste genomföras vid ett och samma tillfälle minskar dessutom lärarnas utrymme för improvisation. Det faktum att frågorna som eleverna ska diskutera är desamma oavsett vilken text som tas upp är också något som är annorlunda jämfört med det gängse arbetssättet i klasserna. I ett mail påpekar Katarina att de normalt sett inte släpper eleverna lika fritt som de gör i samband med projektet. Istället använder de ofta frågor som är direkt anpassade till just den text som eleverna har läst. När lärarna är närvarande i klassrummet kan de dessutom stötta eleverna genom att försöka fördjupa och bredda de frågor som eleverna själva tar upp, men det har de inte kunnat göra när de har deltagit i projektet.

Läsningen och ”förstärkningen” som jag har beskrivit här ovan genomfördes vid ett lektionstillfälle. Under den lektionen hann eleverna inte med att diskutera texterna på egen hand, utan det fick de göra senare under samma vecka. Detta innebär att texterna som klasserna

arbetade med inte var helt aktuella för eleverna när det var dags att samtala om dem. I början av den andra lektionen, när texterna skulle diskuteras, delades diskussionsfrågorna ut till eleverna. Av någon anledning fick de däremot inte tillgång till textutdragen. Orsaken till att texterna inte delades ut är oklar, men det var inte någonting som forskarna i projektet aktivt hade tagit beslut om, och inte heller något jag kunde styra över.

De elever som hade valt att inte vara med i projektet hade undervisning med sina respektive lärare i de ordinarie klassrummen, medan övriga elever fick följa med forskarna, som spelade in litteratsamtalen. Bortsett från att lärarna såg till att eleverna kom igång med samtalen var de inte alls närvarande under själva diskussionerna.

När de diskuterade textutdragen utgick eleverna från ett antal frågor, som alltså var desamma varje gång de arbetade med en text inom projektets ram. För att besvara några av frågorna fick eleverna utgå från den skönlitterära texten, men de uppmanades även att "tänka bort" texten och diskutera ytterligare några frågor. Eftersom syftet med min studie är att undersöka om eleverna utvecklar sina etiska repertoarer och sin textförståelse genom att läsa och diskutera skönlitteratur har jag koncentrerat mig på vad eleverna säger när de diskuterar följande frågor:

- Vad skulle ni säga att den berättelse som ni har arbetat med handlade om?
- Uppfattar ni att den har ett budskap, något den vill säga? Vad?
- Vilka tankar om rätt eller fel väcker den?
  - ...om gott eller ont?
  - ...om vad en god människa är?
  - ...om vad ett gott liv är?

Utöver detta har eleverna diskuterat liknande frågor ur ett mer allmänt perspektiv. Det är när de har diskuterat dessa frågor som de har uppmanats att "tänka bort" texten (se bilaga 4).

### 3.5 Val av litteratur

Forskarna som ansvarade för det övergripande etikprojektet ville undersöka om det är möjligt att "lära etik" genom att läsa skönlitteratur. De utgick därför från Nussbaums idéer när de designade sin studie, men reflekterade inte närmare över vilken typ av litteratur Nussbaum talar om. I projektet förutsätts istället att i stort sett all skönlitteratur kan fungera.

De texter som eleverna i projektet fick ta del av valdes med tanke på att de behandlar olika teman med etisk anknytning: relationer, utbildning och framtid, klimatfrågor, migrationsfrågor samt globalisering. Texterna valdes alltså med ett särskilt syfte i åtanke, och även om lärarna även har försökt hitta och välja litteratur som kan väcka elevernas engagemang på olika sätt har texterna inte i första hand valts utifrån att just de kan erbjuda rika tolkningsmöjligheter, eller för att språket och formen i dem är särskilt intressanta och utmanande.

Forskarna var med i diskussionerna om vilken litteratur som skulle användas i projektet och kom då med förslag på olika texter. I sista änden var det emellertid lärarna som tog beslut om vilka texter som klasserna skulle läsa och arbeta med. Ibland använde de sig av forskarnas förslag, men i andra fall ansåg lärarna att de föreslagna texterna inte passade eleverna, bland annat eftersom de upplevde dem som svåra för den elevgrupp som de arbetar med. I vissa fall var det dessutom svårt att hitta texter som på ett naturligt sätt anknöt till det tema som man ville behandla. Så var dock inte fallet med *När hundarna kommer*, som kopplades till temat ”relationer” även om texten även också öppnar upp för diskussioner om andra etiska frågor.

9:1 och 9:2 på Ekbackaskolan redan tidigare arbetat med *När hundarna kommer*, men lärarna valde ändå att använda sig av några textutdrag från just denna ungdomsroman. En fördel med att på det här sättet återvända till en bok som eleverna är bekanta med är att de får chansen att upptäcka och uppleva sådant som de missade vid den första genomläsningen. *När hundarna kommer* är intresseväckande på flera olika sätt och kan därför passa bra att läsa om. Dels har den en handling som kan fångsla och engagera tonåringar, dels är bokens språk och form intressanta. Naturligtvis finns det även nackdelar med att ta upp samma bok en gång till, till exempel att eleverna kan uppleva det som ”onödigt” att behöva läsa samma text om igen.

I nästa avsnitt kommer jag att presentera de textutdrag som eleverna har fått ta del av. Syftet med detta är att ge en övergripande orientering om vad de handlar om så att det ska bli lättare att förstå vad eleverna talar om i litteratursamtalen.

### 3.6 När hundarna kommer

De delar av *Låt hundarna komma* som eleverna arbetade med är berättade utifrån ett tredje-personperspektiv och handlar om Anton, som dras mot nynazismen. Anton är i mångt och mycket en iakttagare, och upplevs som ganska ensam. När han är på fest vet han till exempel inte vad tjejen de är hos heter, och han verkar betrakta det som händer omkring honom med viss distans. Trots att författaren och läsarna ser på honom utifrån får man ändå uppleva saker och ting utifrån hans synvinkel. Antons eget intresse riktar sig dock mot en annan person. Eleverna, som tidigare hade läst hela boken, känner till att den här personen heter Ruben och använder det namnet när de refererar till honom. I just de här avsnitten nämns Ruben emellertid inte vid namn, utan kallas helt enkelt ”han”. Det faktum att man inte får veta Rubens namn bidrar till att man som läsare inte alls kommer nära honom, och man får uppfattningen att Anton egentligen inte känner honom så väl.

Det man trots den knappa informationen ändå får veta om Ruben är att han har kopplingar till nynazismen. I det första textutdraget (s. 76-78), där han försöker dränka en chihuahua i toalettstolen, framgår detta när författaren beskriver att han lyfter armen rakt upp med flat hand, ser rakt på Anton och hälsar honom med ”Sieg hiel, Totte, för helvete! High five!”. Trots att han är så grym mot den skräckslagna hunden förstår man att Anton fascineras av honom och det han gör.

I nästa avsnitt (s. 95-98) blir Anton upplöskat av Ruben och två andra killar när de kommer åkande i en skrotig 242:a på väg ner till sjön. Även här upplever man som läsare att det finns en viss distans mellan Anton och de andra killarna. Han deltar inte riktigt på samma villkor som de övriga. Miljön och situationen är ganska vardaglig, men när Anton sitter tillsammans med hunden Bamse nere vid sjön närmar sig Ruben, och de börjar samtala om den torshammare som Ruben bär om halsen. Här lyfter författaren alltså fram en nynazistisk symbol. Anton uttrycker en önskan att få, eller skaffa, någonting liknande, möjligtvis för att signalera sin samhörighet med Ruben. Ruben svarar att han visserligen har haft en annan torshammare, i polerat järn, som Anton kunde ha fått, men att han redan har sålt den.

Samtalet bryts, och Anton tror nästan att Ruben har somnat när han byter samtalsämne och frågar vad Anton skall göra under sommaren. När Anton svarar att han skall åka med familjen till Mallorca uttalar Ruben sig negativt och varnar Anton för att åka eftersom det är ett ställe ”dit bögar åker”. Han påpekar att Anton får passa sig eftersom han har en ”bögrilla”. Uttalandet

fungerar som en förolämpning, men antyder dessutom att Anton har relativt långt hår, till skillnad från Ruben, som uppfattas som ett skinhead trots att man inte får veta någonting om hans frisyr. Även här görs alltså en anspelning på nynazismen. Man förstår också att Anton inte är helt och hållet accepterad av Ruben, som ännu en gång antyder att Anton är homosexuell. Alldeles i slutet, när Anton har svarat ja på frågan om han gillar brudar, inte killar, ruskar Ruben emellertid om Antons huvud. Detta kan tolkas som att han på något sätt ändå bryr sig om Anton, eller att han åtminstone har något slags intresse för honom.

I det sista textutdraget (s. 115-117) har Anton just kommit hem från Mallorca. Trots att han egentligen inte har tänkt gå dit hamnar han ändå utanför Rubens lägenhet, där det pågår något slags fest. När Ruben ropar på honom går han upp i lägenheten. Där frågar Ruben hur det var på "bögön", men konstaterar också att Anton måste klippa sig, och drar med sig honom in i badrummet.

Med den nya frisyren blir Anton accepterad på ett helt annat sätt än tidigare, och han får komplimanger från killar han inte känner. Troligtvis är han orolig för hur hans föräldrar ska reagera eftersom han konstaterar att det nog är bäst att vänta med att gå hem tills mamma och pappa har lagt sig. I övrigt mår han bra och sitter i en fåtölj tillsammans med de andra, "behagligt tillbakalutad med en nyöppnad burk i handen".

Plötsligt är det slut på friden när Ruben frågar om de ska slåss. Anton förstår först inte om det är på lek eller allvar, men får en rejäl smäll som gör att han får ont i nacken. Ruben står framför honom med knutna nävar och är tydligen nöjd med sitt tilltag eftersom han ler med lysande ögon. Precis när Ruben har frågat om det inte gjorde ont och sagt att han kan slå hårdare om Anton vill, blir de avbrutna av grannar som tycker att de väsnas för mycket, och Ruben går iväg för att ta itu med det problemet.

Trots sättet han blir behandlad på fylls Anton av liv. Uppenbarligen lockas han av Ruben och det han står för, även om Anton själv inte vet vad det är han känner, och även om man som läsare kan ha svårt att förstå vad det är Anton lockas av.

## 4 Metod

### 4.1 Insamling av data

För att få svar på mina forskningsfrågor har jag valt att göra en kvalitativ studie som först och främst bygger på empiriskt material i form av inspelade och transkriberade elevsamtal där den lästa litteraturen, dvs tre textutdrag från *När hundarna kommer*, diskuteras. Eftersom eleverna och deras samtal om litteraturen färgas av den sociala praktik som de rör sig inom har jag även intresserat mig för sådant som påverkar undervisningspraktiken på Ekbackaskolan, till exempel undervisningen, läroplanen samt lärarnas bakgrund och värderingar. Av denna anledning ingår de lektionsobservationer som jag och en lärarstudent gjorde i det empiriska materialet. Även läroplanen för grundskolan och kursplanerna i svenska och religion ingår som en del av det material som jag har använt mig av. Jag har dessutom låtit de undervisande lärarna skriva ner sina tankar inför arbetet med texterna för att se vad de förväntar sig att eleverna ska ta upp i litteratursamtalen. Utöver det som nämnts här ovan har jag haft tillgång till inspelade och transkriberade samtalsintervjuer med de lärare som undervisar de båda klasserna på Ekbackaskolan. Dessa intervjuer genomfördes dock av en annan forskare, och eftersom det materialet endast har använts i begränsad utsträckning kommer jag inte att beskriva hur intervjuerna genomfördes.

#### 4.1.1 Observationer

Johnson och Christensen (2014) påpekar att observation handlar om att studera hur människor beter sig i olika situationer. Detta görs i syfte att få information om sådant som har betydelse för den studie som ska genomföras. Observatören bör vara så diskret som möjligt för att inte påverka det som ska observeras. Min egen roll då jag observerade en av klasserna som ingick i studien var observatör-som-deltagare. Detta innebar att jag huvudsakligen förhöll mig helt och hållet neutral till det som försiggick i klassrummet, men att jag hade möjlighet att kommunicera och samspela med läraren och eleverna om så behövdes. Detta skedde emellertid endast i samband med litteratursamtalen, då jag fick hjälpa en grupp att komma tillbaka till diskussionen när de hade stött på svårigheter. Däremot interagerade den forskare som spelade in samtalen i den andra klassen med eleverna genom att ställa olika frågor som fick dem att fördjupa diskussionen. Forskningsdesignen gick egentligen ut på att eleverna helt självständigt skulle diskutera litteraturen utifrån en bestämd uppsättning frågor, men forskaren gjorde vid det här tillfället ett undantag från detta. I klassen som hon observerade deltog endast en grupp och de

avhandlade frågorna i snabbt tempo, varför hon tog beslutet att blanda sig i deras diskussion. Sedan hon gjort det uttryckte sig eleverna på ett mer utförligt sätt.

Eftersom det är viktigt att minnas exakt vad man har observerat (Johnson & Christensen, 2014) förde jag fältanteckningar under tiden som klassen läste och arbetade med den skönlitterära texten. Samtidigt gjordes en ljudinspelning, som jag lyssnade på i samband med att jag renskrev mina anteckningar. Detta innebar att jag fick möjlighet att komplettera anteckningarna med sådant som jag inte hade observerat, eller hunnit skriva ner, under själva lektionen.

Vad som ska observeras specificeras inte i förväg när en kvalitativ observation ska genomföras, utan det gäller att notera allt som kan tänkas vara intressant för den aktuella studien (Johnson & Christensen, 2014). Jag själv observerade endast den ena klassen, medan en lärarstudent tog hand om den andra. Detta innebär att vi delvis har fokuserat på olika saker under observationerna, men eftersom mitt primära fokus ligger på elevernas samtal om litteraturen ser jag inte detta som ett problem. I det här sammanhanget har det räckt att få en övergripande bild av lektionsarbetet. Dessutom hade lärarna samarbetat när de lade upp arbetet i klasserna, och de utgick därför från samma lektionsplanering. Även om det går att urskilja skillnader när det gäller hur de presenterar de olika lektionsmomenten är huvuddragen desamma i båda klasserna.

#### **4.1.2 Litteratursamtal**

Den viktigaste delen av mitt empiriska material utgörs av elevernas samtal om textutdragen från *När hundarna kommer*. Dessa litteratursamtal ägde alltså rum några dagar efter den inledande lektionen då eleverna fick ta del av texterna. Eftersom inte alla elever hade valt att vara med i studien var den ordinarie läraren endast med vid uppstarten, då hon såg till att grupperna placerade ut sig i olika delar av ett ”studielandskap”, där de relativt ostörda kunde diskutera texterna med varandra. Min egen uppgift var att se till att inspelningsapparaturen startades. Därefter fanns jag på plats i lokalen, men jag lade mig inte alls i elevernas samtal utom vid det tillfälle som beskrivits här ovan. Jag gjorde inte heller några anteckningar under den här lektionen.

De inspelade samtalen, som vanligtvis var mellan 10 och 15 minuter långa, transkriberades med hjälp av programmet Express Scribe Transcription. Det var ibland svårt att höra vad eleverna sa, bland annat eftersom de talade snabbt och ofta avbröt varandra, men arbetet med transkriptionerna underlättades tack vare att programmet gjorde det möjligt att sänka



uppspelningshastigheten. På så sätt blev det lättare att urskilja vad som sades. Samtidigt förändrades emellertid elevernas röster, vilket innebar att det blev svårare att särskilja de olika individerna.

## 4.2 Analysmetod

Sedan litteratursamtalen hade transkriberats kunde själva analysen av dem påbörjas. Eftersom jag ville se om skönlitteraturen bidrog till att utveckla elevernas etiska medvetenhet undersökte jag i ett första skede vilka teman med anknytning till etik som de tog upp i sina samtal. Därefter gjorde jag en ny analys för att se om eleverna kunde fördjupa sin förståelse av texterna genom att diskutera dem. Lager (2005) framhåller vikten av att alla elever kommer till tals i litteratursamtalen, och därför föll det sig naturligt att även undersöka hur maktförhållandena såg ut i de olika grupperna. Av denna anledning tittade jag bland annat på sådana saker som *Vem/vad styr diskussionen och tolkningen? Tillåts alla ta plats i samtalet?* och *Tillåts åsiktsskillnader?* eftersom detta är faktorer som påverkar elevernas samtal. Dessutom identifierade jag tre olika förhållningssätt som eleverna antar när de ska närma sig litteraturen och som är kännetecknande för deras sätt att tala om skönlitteratur.

### 4.2.1 Identifiering av teman i litteratursamtalen

För att det skulle bli möjligt att identifiera vilka etiska aspekter som eleverna hade lagt märke till i samband med läsningen markerades inledningsvis alla partier av samtalen där eleverna tog upp sådant som hade med boken att göra. Därefter sorterades det de hade sagt i olika kategorier. I ett första steg färgkodades elevernas uttalanden utifrån preliminära teman till exempel vänskap, nazism, gruppträck, underläge och utnyttjande av andra. I vissa fall kunde flera olika teman urskiljas i ett och samma uttalande.

För att få en bättre överblick gick jag igenom ett samtal i taget och förde in citat från samtalen i ett Excel-ark. Varje tema fick en egen flik. För att kontrollera att det viktigaste kom med, och för att få en fördjupad förståelse av det som eleverna diskuterade, läste och lyssnade jag igenom samtalen ännu en gång. När man försöker läsa nedtecknat tal upplevs samtalen ofta som osammanhängande, och dessutom kan budskapet i ett uttalande förtydligas när en röst uttalar det. Därför var det bra att läsa transkriptionen och samtidigt lyssna på samtalet. Anteckningarna som jag hade gjort i Excel skrevs ut för att jag skulle få en bättre överblick över materialet. Några teman föll bort eftersom de kunde slås samman med andra teman, vilket framkom när

jag gjorde en tankekarta för varje tema. De teman som jag slutligen fastnade för var *nazism*, *vänskap*, *hundar*, *homosexualitet* och *gruppträck*.

#### **4.2.2 Analys av elevernas samtal och den sociala praktik som de rör sig inom**

För att undersöka hur eleverna samtalar om de skönlitterära texterna, och för att se om och hur de utvecklar sin förståelse av desamma, behövde jag gå in mer på djupet i analysen av elevernas samtal och bland annat titta på hur eleverna uttrycker sig. I det föreställningsbyggande klassrummet är det viktigt att många olika röster kommer till tals (Langer, 2005). Jag har därför bland annat undersökt vilka elever som tillåts uttrycka sina åsikter i litteratursamtalet och vilka individer de övriga lyssnar på. I anslutning till detta har det varit intressant att studera hur själva samtalet ser ut och att fundera över vilka olika faktorer som kan tänkas påverka eleverna och deras sätt att uttrycka sig. Eftersom våra handlingar är konkreta, individuella och kontextbundna samtidigt som de är institutionaliserade och socialt förankrade innebär det att det som eleverna uttrycker i litteratursamtalen visserligen är deras egna unika tankar och ord, men att liknande åsikter och formuleringar sannolikt återkommer hos andra individer som rör sig i samma sociala kontext. Dessutom är den kommunikativa händelsen, det vill säga själva samtalet, en del av en bredare social praktik (Winther Jørgensen och Phillips, 2000). I det avseendet påverkas elevernas samtal om litteraturen av de förväntningar som bland annat läggs på dem när läroplanens intentioner ska förverkligas genom den lokala skolpraktiken.

Transkriptionerna av elevernas samtal om den lästa litteraturen utgör visserligen den viktigaste delen av de texter som jag har analyserat, men jag har även försökt få syn på den sociala praktik som samtalen påverkas av. Därför har jag även uppmärksammat vad som står uttryckt i läroplanen för grundskolan och kursplanen i svenska (Sverige. Skolverket, 2016). Dessa dokument är viktiga att beakta eftersom de sätter ramar för den undervisning som eleverna får ta del av genom att de påverkar sättet lärarna arbetar på. Lärarnas tankar om undervisningen, liksom sättet de realiserar sina idéer i klassrummet, har dessutom betydelse för hur eleverna förstår sin roll i sammanhanget, och påverkar i förlängningen deras litteratursamtal. Av denna anledning har jag även tagit hänsyn till vad lärarna uttrycker i samband med intervjuer, där de bland annat formulerar olika tankar om etik och skönlitteratur samt ger exempel på hur de brukar arbeta med detta i klassrummet. Lärarna har dessutom i andra situationer berört de här frågorna, till exempel i ett spontant samtal omedelbart efter den lektion som observerats och i ett mail. Utöver detta har lektionsobservationerna bidragit till att ge mig en djupare förståelse av den sociala praktiken på Ekbackaskolan.

### 4.2.3 Identifiering av förhållningssätt i elevernas samtal om litteraturen

När jag analyserade elevernas litteratursamtal sökte jag efter mönster som kunde visa hur eleverna närmar sig texten för att skapa förståelse av den. Då jag läste *Läsa, förstå, analysera* (Johansson, 2015) upptäckte jag att det fanns färdiga kategorier som jag kunde använda mig av i analysen. Maritha Johansson (2015) har använt tre olika ”domäner” när hon har analyserat texter där franska och svenska elever beskriver vad de har lagt märke till i novellen *Bansheen*. Hon rubricerar domänerna innehållsrelaterad, utomtextuell och litterär, och förklarar att hon har gjort en tematisk analys av sitt empiriska material. Även om Johanssons (2015) analysmetod skiljer sig från den jag har använt mig av, liknar domänerna som hon talar om de förhållningssätt som jag har identifierat när jag har analyserat elevernas litteratursamtal och när jag har studerat läroplanen för grundskolan samt kursplanen för svenska åk 7-9 (Skolverket, 2016). Jag kallar dessa förhållningssätt *sammanfattande*, *associerande* och *analyserande*.

Det sammanfattande förhållningssättet kännetecknas av ett tydligt fokus på textens innehåll och av neutrala referat av handlingen, medan det associerande förhållningssättet innebär att läsaren fokuserar på annat än den litterära texten. Det egna jaget används då som utgångspunkt för de observationer som görs, och när eleverna antar ett associerande förhållningssätt är det vanligt att de gör kopplingar både till egna erfarenheter och till omvärldsfenomen. Det analyserande förhållningssättet innebär slutligen att läsaren distanserar sig från läsningen och analyserar texten genom att identifiera olika stilistiska drag.

## 4.3 Etiska aspekter

När forskning ska genomföras är det viktigt att följa olika forskningsetiska principer, och Denscombe (2016) påpekar att forskningsetik är ett grundläggande inslag i all god forskning. Eftersom mitt arbete ingår som en liten del i ett större projekt har jag haft hjälp med en del praktiska saker inom detta område. Innan projektet inleddes gjordes det till exempel en ansökan om ”etikprövning av forskning som avser människor”. Där presenterades projektet, och dessutom identifierades de eventuella risker som deltagarna i projektet skulle kunna utsättas för. Det påtalades då att det kunde finnas en viss risk att eleverna skulle kunna avslöja känslig information för varandra i samband med gruppsamtalen, och som skäl till att projektet skulle etikprövas angavs att känsliga personuppgifter om religiös och filosofisk övertygelse skulle kunna komma upp i intervjuer och diskussioner. Någon prövning gjordes emellertid inte eftersom Etikprövningsnämnden inte ansåg att ansökan omfattades av etikprövningslagen.

Vetenskapsrådet (2017) påpekar att en mycket viktig del av forskningsetiken handlar om hur de personer som väljer att delta i forskningen ska behandlas. Det finns bland annat ett individskyddskrav, som enligt Vetenskapsrådet (2002), infattar informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjande krav. Dessa krav har naturligtvis följts när den här studien har genomförts.

Innan projektet startade fick lärare och elever information om vad det skulle innebära att delta i projektet. Genom Annika Lilja, som har varit projektansvarig, fick de en skriftlig förfrågan om de kunde tänka sig att delta i projektet ”Kan man lära etik genom skönlitteratur? Vidgade repertoarer om det levda, goda och möjliga gemensamma livet”. Samtidigt fick de veta att det var frivilligt att delta och att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande i studien. Genom att fylla i en blankett kunde de ge sitt informerade samtycke. I de fall då eleverna inte hade fyllt 15 år när studien påbörjades inhämtades även vårdnadshavarnas godkännande.

Henry Cöster (2014) påpekar att det är en central etisk förpliktelse att se till att ingen ska bli utsatt för forskning utan att ha gett ett informerat samtycke. På Ekbackaskolan valde en ganska stor del av eleverna att inte delta i studien. I 9:1 ville 55% av eleverna vara med i studien, men i 9:2 valde bara 33% att delta. Endast de elever som hade valt att delta i projektet deltog i de gruppdiskussioner som spelades in. Däremot var samtliga elever med under den förberedande lektionen, då den skönlitterära texten presenterades för eleverna och då de fick arbeta med den på ett sätt som den undervisande läraren hade bestämt. Denna lektion observerades och dokumenterades med hjälp av ljudupptagning och fältanteckningar, men fokus låg på lektionsinnehållet och inte på vad de enskilda eleverna gjorde och sa. I min egen undersökning används denna del av det empiriska materialet enbart för att ge en övergripande bild av klassens förberedelsearbete och inga enskilda elever kan identifieras. Det resultat som uppvisas bygger istället på diskussionerna om *När hundarna kommer*.

Det är viktigt att alla uppgifter om de personer som deltar i en undersökning ges största möjliga konfidentialitet (Vetenskapsrådet, 2002). Det innebär bland annat att personuppgifter ska förvaras på ett sätt så att inte obehöriga kan ta del av dem. En detaljerad beskrivning av hur det insamlade materialet i det här projektet ska förvaras presenterades i den etikansökan som gjordes till Etikprövningsnämnden, och en mer övergripande bild gavs i den information som gick ut till lärare, elever och vårdnadshavare innan projektet startade. Där förklaras bland annat

att det material som samlas in kommer att förvaras på ett sätt så att ingen obehörig kan ta del av det och att Göteborgs universitet ansvarar för deltagarnas personuppgifter.

Vetenskapsrådet (2002) framhåller att det är viktigt att enskilda personer inte kan identifieras av utomstående. I gruppdiskussionerna använde eleverna ibland namn när de vände sig till varandra, men i transkriptionerna har dessa namn ersätts med F1, F2, P1, P2 osv. P står då för pojke och F för flicka. Beteckningarna är till för att skilja de olika individerna i gruppen från varandra, inte för att särskilja olika individer inom klassen. På detta sätt garanteras elevernas anonymitet. Skolans, klassernas och lärarnas namn är fingerade, och därför ska det inte heller vara möjligt att avgöra på vilken skola det här projektet har genomförts.

Som framgår av ovanstående resonemang är det viktigt att deltagarnas intressen skyddas på olika sätt. Denscombe (2016) påpekar dessutom att de som deltar i forskning ska kunna ha nytta av forskningsresultaten. Detta innebär emellertid inte att just de individer som har deltagit i en undersökning kan förväntas ha en personlig fördel av att ha deltagit. Det handlar snarare om att personer som liknar dem någon gång i framtiden ska kunna ha nytta av forskningsresultatet. Genom att visa om och hur eleverna i den här undersökningen utvecklar sin förståelse av texter genom att diskutera litteratur med ett etiskt innehåll är min förhoppning att lärare i svenska och deras elever ska kunna ha nytta av det som framkommer i min studie.

## 5 Resultat och analys

### 5.1 Analyser av litteratursamtalen

Ett syfte med den här studien är att undersöka om, och i så fall hur, eleverna visar sin etiska förståelse och medvetenhet när de läser och diskuterar skönlitterära texter. Första steget i min analys av textsamtalen innebar därför att jag identifierade olika teman som eleverna tog upp i sina diskussioner. Eftersom huvudkaraktärerna i de lästa texterna ställs inför olika etiska val och dilemman försökte jag även ta reda på hur eleverna förklarar deras agerande.

När eleverna diskuterar textutdragen kan de med hjälp av varandra bygga upp en djupare förståelse av texten, och de etiska frågor som tas upp i diskussionen kan belysas på ett mer mångfacetterat sätt. Langer (2005) framhåller vikten av ett gott samtalsklimat, och påpekar att det är angeläget att alla elever deltar i de litterära diskussionerna så att många olika röster kommer till tals när eleverna ska bygga och revidera sina föreställningsvärldar. På så sätt hjälper de varandra att utveckla förståelsen av texten. Av denna anledning har jag även tittat på hur eleverna uttrycker sig i samtalen och hur de bemöter varandra. Jag har dessutom försökt upptäcka vilka individer som tillåts ta plats i samtalet, hur eleverna följer upp varandras tankar och hur de bekräftar, eller ignorerar, varandras åsikter och idéer. Genom att ta upp de här olika aspekterna ger jag dessutom en bild av den sociala praktiken på Ekbackaskolan.

Slutligen har jag undersökt vilka förhållningssätt (sammanfattande, associerande eller analyserande) som eleverna använder sig av när de diskuterar *När hundarna kommer*. När jag har gjort detta har jag inspirerats av Maritha Johansson (2015) och de tre domäner som hon har använt i textanalysen av sitt empiriska material i *Läsa, förstå, analysera*. Vad detta innebär har jag redan förklarat i samband med att jag presenterade min analysmetod, och jag kommer även att återkomma till det lägre fram.

### 5.2 Förutsättningarna för litteratursamtalen

Inför litteratursamtalen hade eleverna delats in i samtalsgrupper. I 9:1 deltog 16 elever i projektet, och de hade delats in i grupper om fyra personer. Tre av grupperna bestod av två flickor och två pojkar, medan den fjärde gruppen bestod av enbart pojkar. Lärarna i de båda klasserna hade i förväg utsett samtalsledare som skulle leda de olika grupperna. Två flickor och tre pojkar fungerade som samtalsledare i 9:1. I 9:2 hade sammanlagt nio elever valt att med i projektet. Eftersom tre elever i den klassen var frånvarande vid det aktuella tillfället fick de

övriga sex, fyra flickor och två pojkar, bilda en tillfällig grupp. Samtalsledaren i den gruppen var en flicka.

Samma diskussionsfrågor användes vid samtliga tillfällen då eleverna arbetade med skönlitterära texter inom etikprojektets ram, och det finns naturligtvis både för- och nackdelar med det. Om man vill jämföra hur eleverna tar sig an olika texter kan det vara positivt att diskussionerna hela tiden har samma utgångspunkt, men å andra sidan verkar det som om eleverna i vissa lägen blir frustrerade över att frågorna är så lika. Det är framför allt när de ska tänka bort den skönlitterära texten och diskutera de mer allmänt hållna frågorna som eleverna uttrycker att de tycker att det är svårt att tillföra något nytt, men även när de pratar om den skönlitterära texten reagerar de på att samma frågor återkommer. En av pojkarna frågar t ex: ”Har vi inte gjort domma frågorna innan?” Just i det sammanhanget förklarar samtalsledaren i hans grupp att det handlar om en annan text än vid förra tillfället, och de försöker sedan gemensamt besvara frågorna genom att utgå från *När hundarna kommer*. I en annan grupp är eleverna irriterade på varandra, och de har svårt att komma vidare i diskussionen. Det kan vara en anledning till att de uttrycker sig på följande sätt:

P: - Dom här frågorna är konstiga!

F: - Ja!

P: - Asså, alla frågor är väldigt lika! För om vi svarar på första, det blir nästan samma svar på den nästa också.

När eleverna diskuterade textutdragen hade det gått två (för 9:2) eller tre (för 9:1) dagar sedan de fick höra och läsa dem. I början av diskussionerna var det för vissa grupper oklart vad de skulle göra och vilken text de skulle diskutera. Eftersom de inte hade tillgång till texterna kunde de inte utnyttja dem för att lättare förstå vad som förväntades av dem. I två av grupperna tog det lite tid innan de kom fram till vad det var de skulle diskutera, och i en av grupperna gick diskussionen så här:

P1: - Vad handlade den här berättelsen om, P2?

P2: - A, den handlade om... Vad hette dom?

P1: - Jag har INGEN aning om vad dom hette.

F1: - Typ Isak, Ester...

P1: - Nej.

F2: - Det är inte den boken.

F1: - Äh, och Anton

P2: - Anton och, hans kompis...

P1: - (Ropar på läraren)

F1 - Hette han inte typ Ruben.

P1: - (Till läraren) Var det Anton och Ruben de hette?

Läraren: - Ja!

P2: - A, den handlade om Antons och Rubens vänskap. (P1: Mm) på olika sätt.

Av diskussionerna i grupperna framgår det att två av pojkarna, som var med i två olika grupper, inte hade deltagit vid det förberedande tillfället då texten höglästes. I det ena fallet påpekar samtalsledaren, som är en flicka, för pojken: ”Du har läst boken så du kan prata om det”. Hon förklarar sedan vilka utdrag de har fått ta del av, vilket förbättrar förutsättningarna för honom att delta i diskussionen. Den andra pojken var visserligen med vid lektionstillfället, men kom försent och fick därför läsa textutdragen på egen hand utanför klassrummet. När han får reda på att de ska diskutera *När hundarna kommer* konstaterar han emellertid att han inte har läst den, vilket naturligtvis innebär att det blir svårt för honom att delta i diskussionen på ett bra sätt. Hans kommentarer, som ofta rör sig bort från själva texten, gör det dessutom svårare för de andra att få ett tydligt sammanhang i diskussionen. Jag kommer att återkomma till detta längre fram i det avsnitt där jag beskriver hur eleverna samtalar med varandra.

Eleverna hade som sagt inte tillgång till texterna under diskussionen, vilket skulle ha underlättat för dem att förstå vad de skulle diskutera. Om de hade kunnat gå tillbaka till texten skulle de dessutom ha kunnat utnyttja den för att synliggöra väsentliga detaljer från textutdragen. Som det är nu är de helt och hållet hänvisade till sitt eget minne om och när de vill lyfta fram någonting som står i texten. Det faktum att de inte hade tillgång till textutdragen bidrog dessutom till att de i hög grad byggde sin förståelse av texten på hela boken och vad som händer i den i stället för att fokusera på de textutdrag som de just hade läst. Anledningen till att de kunde göra detta var naturligtvis att klasserna hade läst hela *När hundarna kommer* tidigare under läsåret.

### 5.3 Teman i *När hundarna kommer*

För att ta reda på vilka etiska frågor som eleverna uppmärksammar i samband med läsningen av *När hundarna kommer* undersökte jag inledningsvis vilka teman de tar upp i litteratur-samtalen. Jag kunde då konstatera att de tar upp sådant som handlar om nazism, vänskap,



hundar och homosexualitet. Dessutom tar de upp sådant som förklarar varför personerna i texten agerar så som de gör. Samtliga grupper diskuterar hur gruppsyck kan påverka en person och dennes handlingar. De tar även upp annat som kan förklara varför en människa, i det här fallet huvudkaraktären Anton, utvecklas och förändras på ett visst sätt. Bland de saker som de tar upp märks ensamhet, spänningssökande, gränssättande, utnyttjande av andra, underläge och något som kan beskrivas som "människans inneboende godhet".

En anledning till att lärarna hade valt att arbeta med *När hundarna kommer* var att de ansåg att boken passade in under temat "relationer". Under "förstärkningen" i klassrummet lyfte de fram vänskap och nazism. Det kan vara en förklaring till att fyra av de fem grupperna berörde dessa teman i sina diskussioner. Även temat "hundar" togs upp av fyra grupper medan endast två grupper tog upp homosexualitet, vilket inte heller är ett framträdande tema i textutdragen, även om Ruben, Antons "vän" och förebild, uttrycker sig nedlåtande om "bögar" vid några tillfällen. Trots att lärarna erbjöd eleverna en gemensam utgångspunkt inför litteratursamtalen inspirerade alltså en och samma text till flera olika teman med anknytning till etik.

### **5.3.1 Nazism**

Som jag nämnde tidigare lyfts temat nazism fram av fyra av fem grupper. Detta tema framträder ganska tydligt i texten med tanke på att Ruben är nazist och Anton följer i hans fotspår. I just de textutdrag som eleverna läste är det egentligen inte helt uttalat att Ruben är nazist, men det antyds bland annat genom att han hälsar "Sieg heil" när han har försökt dränka en hund i toaletten. Dessutom kommer det fram när han och Anton talar om torshammaren, som han bär som symbol, och när han rakar av Anton håret så att han blir ett skinhead. Två av grupperna tar upp dessa detaljer. I en grupp förklarar en flicka vilka avsnitt de har läst och säger: "Jag vet att en av dom var på stranden i varje fall, när han satt med den, det var nog den sista, med Tors hammare i varje fall." I en annan grupp påpekar en flicka att man måste läsa mellan raderna för att förstå att "dom" är nazister. Med detta uttalande visar hon att klassen har talat om/ arbetat med lässtrategier, och hon antyder att man måste tolka texten för att förstå den på ett djupare plan. Hur detta ska gå till förklarar hon emellertid inte.

När eleverna talar om nazismen ger de alltså exempel på några saker som symboliserar den, men bortsett från att en pojke drar en parallell mellan nazism och rasism diskuterar de inte vad nazismen i sig står för. Detta är istället underförstått i samtalen, vilket möjligen kan bero på att de har en gemensam förförståelse av vad nazism innebär eftersom de nyligen hade arbetat med

andra världskriget i historia och just höll på att läsa *Mannen utan öde* av Imre Kertész. Med den ökade invandringen och de stora flyktingströmmarna som vi upplever just nu är främlingsfientlighet dessutom något som diskuteras i samhället i stort. En pojke, som själv har invandrarbakgrund, tar upp främlingsfientligheten i samhället, bland annat när han refererar till de demonstrationer som ägde rum utanför Bokmässan i Göteborg hösten 2017. Han själv är emellertid dåligt insatt i vad boken egentligen handlar om, och ingen annan i gruppen kopplar samman hans uttalande med det som står i textutdragen.

När nazisterna diskuteras i grupperna ses de delvis som offer. Eleverna uttrycker bland annat att Anton "blir indragen i nazismen för att han inte känner att han har några andra kompisar och det blir som en familj runt omkring med nazisterna". En pojke beskriver det som att Anton "förvandlas till nazism", och en flicka menar att det måste finnas en förklaring även till att Ruben är som han är när hon påpekar: "Fast det måste ju vara någonting fel, eller så, såhär. Det måste ju ha hänt någonting". Här tar hon emellertid inte stöd i texten och hon förklarar inte heller vad det är som får henne att tro detta.

Det förefaller som om eleverna identifierar sig med Anton. De menar att han innerst inne är en god människa och hittar olika förklaringar till varför han faller för grupptricket och blir nazist. De ställer sig till exempel frågan om han verkligen förstår vad nazismen är. Just grupptricket ses som en avgörande förklaring till varför han blir nazist, och de tar bland annat upp att Anton inte har några andra kompisar och att nazisterna blir som en "familj" för honom. Ytterligare en förklaring som ges till att Anton söker sig till nazisterna är att han söker efter spänning. "Ja, nämen, tilltalade honom typ. Att åh, det här är farligt, men det verkar spännande", säger en av flickorna.

### **5.3.2 Vänskap**

Ett annat tema som fyra av grupperna lyfter fram är vänskap. Detta tema togs som sagt även upp av lärarna under "förstärkningen". Även om det här är ett ämne som eleverna själva är väl förtrogna med och har många tankar om rör sig diskussionen på ett ytligt plan, och de använder inte den skönlitterära texten för att utveckla sina resonemang eller för att ge konkreta exempel på vad som händer i historien. När eleverna diskuterar säger de exempelvis att texten handlar om en typ av vänskap, eller olika typer av förhållanden. De påpekar även att Anton och Ruben är vänner samt att textutdragen handlar om "vad dom gjorde när dom va med varandra". Tre av

grupperna poängterar att det handlar om ett ojämlikt förhållande. Så här diskuterar eleverna i en grupp:

P2: - Det finns många olika typer av vänskap, eller vad man kan säga, för i den här vänskapen som Anton och Ruben hade så var det mycket att Ruben bestämde och att...

P1: - Vad dom skulle göra

P2: - Och Anton var rädd för att säga emot.

P1: - Aa

P2: - Så jag skulle inte säga att dom hade någon bra vänskap. (Flera håller med) Det var bara en som bestämde allt.

Eleverna beskriver förhållandet mellan de båda pojkarna som att Anton är i underläge och inte vågar säga emot. De menar att det faktum att han är/känner sig ensam är förklaringen till att han blir nazist. Antons önskan att ha någon att vara med leder till att han väljer att ansluta sig till Ruben och hans likar. Som motpol till detta konstaterar eleverna att Anton kommer från en familj som trots allt verkar vara ganska bra. Ändå är det lätt att hamna snett, vilket en pojke påpekar när han säger: "Det visar väl lite att man kan hamna lite nästan var som helst även fast man är uppvuxen på ett bra ställe." I de lästa textutdragen får man emellertid veta väldigt lite om Antons familj. Det enda man får reda på är att Anton tillbringar två veckor på Mallorca med dem och att han, när han har blivit snaggad, känner att det är nödvändigt att hålla sig hemifrån tills hans föräldrar har gått och lagt sig. Det här säger inte mycket om hur Antons familjeförhållanden egentligen ser ut, men det är möjligt att eleverna har fått veta mer när de har läst resten av boken. Inte heller i det här sammanhanget utvecklar de emellertid sitt resonemang genom att ge exempel från boken.

Eftersom eleverna tidigare har läst hela boken händer det att de refererar till sådant som ligger utanför de tre textutdrag som de har tagit del av vid just det här tillfället. De vet till exempel vad som kommer att ske längre fram, vilket bland annat framgår när en flicka säger:

Anton, han hade ju egentligen inga vänner. Han var mest en outcast. Och när han söker .... bekräftelse från andra så hamnar han på liksom fel ställe vid fel tidpunkt och dom börjar prata och bara "Åh, han verkar tycka om mig. Jag kanske ska bli hans vän". Och så blir dom vänner och det bara eskalerar till, liksom, ett mord.

### 5.3.3 Hundar

Boken heter *När hundarna kommer*, och i två av de tre textutdragen som eleverna tog del av nämndes hundar. Därför är det inte konstigt att även detta är ett tema som fyra av grupperna lyfter fram i sina diskussioner. De tar bland annat upp att Anton tycker om hundar och ser detta som en god egenskap. En flicka, som tar upp en avgörande händelse som inträffar längre fram i boken, säger t ex:

Jag tror inte att en person är, kan vara ond, alltså genom-ond. Utan att man väljer att göra antingen något bra eller något dåligt. För att om man kollar han Anton så han gör ju, han torterar ju en kille så att han dör. Han hjälper ju till, men han älskade samtidigt hundar och blev jätteledsen när sin hund dog och sånt där, vilket visar att det är inte bara ondska i honom liksom.

Det här citatet pekar på att Anton är en sammansatt person med både positiva och negativa sidor. Att vara djurvän är samtidigt, enligt eleverna, ett tecken på att man är en god person. Det motsatta gäller också: om man är grym mot djur är man inte en god människa: ”En god människa är en så’n som inte dränker hundar”, menar en av flickorna.

### 5.3.4 Homosexualitet

Homosexualitet tas bara upp av två grupper, och det är inte heller ett tema som är särskilt framträdande i textutdragen. Eftersom sexuell läggning är en av de sju skyddade diskrimineringsgrunderna (Diskrimineringsombudsmannen, 2016) är det ändå angeläget att nämna detta tema.

Medan den ena gruppen i stort sett bara konstaterar att Ruben antyder att Anton är homosexuell påpekar ett par av eleverna i den andra gruppen att Ruben är ond eftersom han har så mycket hat i sig. En pojke säger: ”För mig väcker den lite tankar om gott och ont eftersom att man kan se Ruben som ganska ond med tanke på att han hade väldigt mycket hat i sig. Han hatade till exempel mot homosexuella.” En annan pojke i samma grupp diskuterar vad en god människa är och tar då stöd i texten när han uttrycker att man inte är god om man är grym mot djur eller uttrycker hat mot en särskild grupp av människor. Han säger:

En god människa för mig, enligt det här textutdraget, om man ser från det, är att man som sagt ska kunna se när det gått för långt. Att till exempel borde vi dränka den här hunden i toaletten? Eller så. Å sen så va det ju också mycket, är det OK att hata mot en viss folkgrupp på det sättet, till exempel om man säger homosexuella... Är det

OK att hata mot homosexuella som Ruben gjorde när han, han sa till exempel att, jag kommer inte ihåg om det var Mallorca som dom skulle åka till, att det var bara dit bögar åkte och sånt.

Några av de saker som eleven tar upp i ovanstående citat nämns i *När hundarna kommer*. I ett av textutdragen berättar Anton att han ska åka med familjen till Mallorca, vilket jag tog upp i samband med att jag sammanfattade handlingen i de textutdrag som eleverna fick läsa. Då påstår Ruben att bara bögar åker dit, och varnar Anton genom att säga: ”Du får passa röven, Totte. Med den bögriffran”.

Längre fram i texten snappar Ruben Anton. Det är troligtvis detta en av flickorna tar fasta på när hon säger: ”Nej, jag tänkte bara, han fick ju honom så här också att raka av sig håret för han tyckte att han hade så här en bögriffrisyr”. Hennes tankar, som hade kunnat leda till en intressant diskussion, följs emellertid inte alls upp. När man lyssnar på samtalet hör man tvärtom att de blir andra otåliga när hon säger detta och de vill istället snabbt gå vidare till nästa fråga.

### **5.3.5 Gruppsytryck**

Samtliga grupper diskuterar gruppsytryckets betydelse. Det är inte tema på samma sätt som dem jag tidigare har nämnt, men gruppsytrycket är viktigt eftersom det påverkar karaktärerna och sättet de agerar på. Genom att Anton utsätts för gruppsytryck och vill ställa sig in hos Ruben förändras han som person. Ruben har alltså negativ påverkan på honom. En pojke påpekar att:

Det är fel av Ruben att så här trycka på Anton att han måste tycka nånting, för annars blir han utfrysad liksom. Hade han nu vart homosexuell så hade han ju inte fått va med i gänget liksom. Så asså... Ja, jag vet inte hur jag ska förklara men dom gör det inte på rätt sätt, dom är ju inte schysta vänner. Dom... Dom utnyttjar ju honom, helt enkelt.

Flera grupper menar att Anton egentligen inte är någon ond person, och som bevis för detta påpekar de att han tycker om hundar. En flicka säger t ex: ”Han verkar som en så här, väldigt såhär, hur ska man förklara, men en bra person. ... Han tyckte om hundar och så här betedde sig bra mot dom”. Här uttrycker hon en allmän föreställning om något som man skulle kunna beskriva som människans inre godhet. Denna föreställning delas av andra elever och beror kanske på att de sympatiserar med huvudkaraktären Anton. Som läsare får man lära känna honom relativt väl eftersom en del av boken, bland annat de aktuella textutdragen, utgår från hans perspektiv. Eleverna tar upp sådana saker som att Anton inte är nazist/ond innerst inne,

och de uttrycker att de tror att han är en god människa. Å andra sidan menar de att det är dåligt att han inte agerar och reagerar när Ruben dränker chihuahuan i toaletten. En pojke påpekar dock att det hade kunnat hända Anton något om han hade sagt emot. Så här resonerar han och en flicka:

F1: Asså dom dränker en hund i den. I toaletten. Dom här killarna då. Anton står ju bara och tittar på. Äh, och han gör ju ingenting. Det är en sak att han inte gör någonting, för det är väl bättre än att göra nånting, fast han borde ändå liksom ha sagt emot.

P1: - Jo, men då hade nåt kunnat hända honom. (Precis!) Det är därför han inte säger emot. (Mm) Han vet ju att han... Det kanske inte är hunden näst, det kanske är han näst som är i toaletten (Mm)

I det här sammanhanget tolkar och klargör eleverna det som inträffar i texten genom att utgå från sådant som verkligen uttrycks i den, dvs att Ruben dränker en hund i toaletten och att Anton står bredvid och tittar på utan att ingripa. Samtidigt utnyttjar de sina egna erfarenheter och sådant som de tidigare har läst eller hört tals om för att fördjupa sin förståelse av det som Anton är med om. För att använda Langers (2005) sätt att uttrycka det på befinner eleverna sig i fas två, ”att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld” (s. 33). När de på detta sätt fördjupar sin förståelse av texten ökar deras empati för Anton, och de kan lättare sätta sig in i varför han handlar så som han gör. Trots att han gör val som leder honom i negativ riktning sympatiserar de med honom.

Det är troligtvis de egna erfarenheterna som eleverna utgår från när de konstaterar att det är lätt att falla för gruppsytryck, framför allt om man är ensam och vill ha någon att vara med. En flicka påpekar att boken visar hur mycket gruppsytryck kan påverka en person. Hon säger: ”Alltså, det gick ju extremt långt. Dom dödar ju liksom en kille, eller misshandlar. Det är ju liksom hur långt det kan gå bara för liksom man ska kunna va med nån”. Det hon syftar på är en händelse som inträffar längre fram i boken. När man läser de textavsnitt som eleverna har tagit del av i samband med den här diskussionen är det inte möjligt att förutsäga att det kommer att gå så långt. Det här är alltså ytterligare ett exempel på hur eleverna utnyttjar sin förståelse av boken som helhet i diskussionerna.

## 5.4 Lärarnas tankar

När man arbetar med skönlitteratur i skolan är det vanligt att läraren påverkar elevernas uppfattning av de texter som de har läst tillsammans. Detta sker bland annat genom att läraren

uppmärksammar eleverna på vissa bestämda aspekter i texten (Alkestrand, 2016). Även om eleverna vid just det här tillfället fick diskutera *När hundarna kommer* på egen hand ligger det nära till hands att anta att lärarna på något sätt ändå påverkar deras läsning och tolkning av litteraturen. Detta sker bland annat genom att de tar upp vissa bestämda frågor i samband med ”förstärkningen”.

Det är intressant att undersöka hur elevernas och lärarnas uppfattningar skiljer sig åt, och för att jag skulle kunna jämföra lärarnas föreställning om den skönlitterära texten med den bild som eleverna ger bad jag lärarna skriva ner sina tankar om texten. Jag uppmanade dem då att kortfattat sammanfatta textens innehåll genom att lyfta fram det som de ansåg vara det viktigaste i den. Dessutom bad jag dem förklara hur de tolkade texten och hur de skulle beskriva dess budskap. Slutligen fick de ge några exempel på sådant som de förväntade sig att eleverna skulle ta upp i sina diskussioner. Lärarna på Ekbackaskolan valde att ge ett gemensamt svar, men eftersom de använder ”jag” istället för ”vi” när de berättar om sina tankar är det oklart om det är en eller två personer som uttrycker de här åsikterna. Trots denna oklarhet vill jag ändå ta upp vad de har skrivit eftersom det i viss mån kan förklara varför eleverna arbetar på ett visst sätt och varför de tar upp vissa idéer i sina diskussioner.

När lärarna ska sammanfatta textens innehåll utgår de liksom eleverna från romanen som helhet. De förklarar då att det är en skönlitterär gestaltning av mordet på John Hron, som i boken kallas Simon. Dessutom förklarar de att de har valt tre stycken ur texten där Anton och Ruben blir vänner. Vänskap var även ett tema som lärarna tog upp i samband med ”förstärkningen”, där eleverna ju fick välja ett ord som skulle karaktärisera vänskapen mellan de båda pojkarna.

När lärarna ska förklara hur de tolkar texten och hur de skulle beskriva dess budskap påpekar de att den handlar om ”den ambivalens som finns hos Anton när det gäller att vara med Ruben, både rädsla och fascination – en kittlande känsla att tillhöra”. De lyfter i samband med detta fram två enskilda händelser som även eleverna tar upp, nämligen de situationer när Ruben plågar hunden respektive rakar av Antons hår. Lärarna påpekar även att de anser att texten problematiserar vad som är en god/ond människa och att den illustrerar hur viktigt det är att ha en tillhörighet. De framhåller även att texten visar hur en människa kan utöva makt över en annan, svagare person.

Lärarna förklarar att eleverna nyligen hade läst om förintelsen och nazismen och att de hade haft besök av en judisk man, som berättade för dem om koncentrationsläger och antisemitism. Därför tror de att eleverna kan sätta sig in i vad för slags person Ruben är. Lärarna förväntar sig även att eleverna kommer att diskutera vad vänskap innebär, och de hoppas att eleverna ska kunna se vilka val Anton hade kunnat göra för att förhindra den situation som slutligen uppstår, dvs att han deltar i mordet på Simon. I samband med att de tar upp exempel på sådant som de tror att eleverna kommer att ta upp i diskussionerna nämner lärarna även att de upplever att eleverna har en väldigt positiv syn på människor. De ser alla människor som goda och anser att det bara är handlingarna som är onda. Detta bekräftas av några av de saker som eleverna tar upp i litteratursamtalen och som jag har tagit upp under rubriken Gruppträck.

I intervjuerna som genomfördes i början av projektet framhåller lärarna att de upplever att eleverna har lätt för att sätta sig in i olika situationer och att resonera kring vad som kan vara rätt och fel i olika sammanhang. De påpekar även att eleverna brukar tycka att det är roligt att diskutera olika etiska frågor, bland annat eftersom svaren inte är givna utan att de får tänka själva. Av denna anledning förväntar sig lärarna att eleverna kommer att engagera sig i diskussionerna även inom etikprojektet. Samtidigt lyfter de fram bedömningsfrågan som ett problem. Båda två funderar över hur de ska kunna mäta resultaten i projektet. Emelie uttrycker detta på följande sätt: ”Men, jag tror också att det kan vara så att det är väldigt svårt att testa av det. Alltså ska det nu vara så att vi ska kunna klicka i varje liten del i matrisen så krävs det också något som går att mäta. Och det är det vi säger nu när vi håller på med det här projektet. Hur ska vi kunna mäta? Hur kan vi veta vad som gett effekt?”

## 5.5 Elevernas diskussioner

Elevernas samtal om *När hundarna kommer* är tidsmässigt ganska korta. De fyra samtalen i 9:1 är mellan 10 och 14 minuter långa. I dem ägnar eleverna ungefär två tredjedelar av tiden åt att diskutera de projektfrågor som är direkt kopplade till skönlitteraturen. Samtalet i 9:2 är däremot betydligt längre, närmare bestämt 33 minuter. Litteraturen diskuteras emellertid endast under de första åtta minuterna, vilket innebär att den delen upptar ungefär en fjärdedel av det totala samtalet. Den forskare som ansvarar för inspelningen av just den gruppen går vid vissa tillfällen aktivt in i samtalet och ställer olika frågor till eleverna för att få dem att utveckla sina resonemang. Eleverna uppmanas även att gå ”laget runt” så att alla får göra sin röst hörd. Det bidrar till att fler perspektiv kommer fram i samtalet, men vid det laget har eleverna redan



avslutat den del av diskussionen som handlar om *När hundarna kommer*. I samtliga grupper är det ovanligt att eleverna följer upp och utvecklar varandras tankegångar, utan de har snarare en tendens att avbryta varandra och gissa sig till vad de andra har tänkt säga. I två av grupperna återvänder eleverna till den skönlitterära texten och tar upp nya exempel från den trots att de då diskuterar frågor där de uppmanas att tänka bort den berättelse som de har läst. Det faktum att de gör detta tyder på att den skönlitterära texten inspirerar dem och faktiskt bidrar till att utveckla deras etiska medvetenhet.

Grupperna leds av samtalsledare som har utsetts av lärarna. I tre av grupperna är det flickor som skall leda samtalen, i de övriga pojkar. Av naturliga skäl ser grupperna olika ut, och samtalsklimatet skiljer sig åt i de olika grupperna. I en av grupperna i 9:1, där det är en flicka som är samtalsledare, finns det en konflikt som verkar ligga kvar sedan den förra diskussionen i projektet. Innan gruppen börjar diskutera *När hundarna kommer* uttrycker hon sin besvikelse över hur det gick den gången, då någon/några, enligt hennes sätt att se på det, var alldeles för ”barnsliga”. Det förefaller som om hon är mån om att diskussionen ska bli ”rätt” och bra, men de övriga i gruppen verkar inte vara av samma åsikt. De tar lättare på uppgiften, och hon får inte något riktigt stöd från de andra, som istället är snabba att påpeka om hon gör någonting som de upplever som felaktigt. Trots att hon blir sur och går ifrån gruppen en stund är det ändå hon som är mest aktiv i diskussionen, men ibland pratar hon så snabbt att det blir svårt för henne att uttrycka det hon vill säga. Den andra flickan i gruppen är ganska tystlåten, men litar sig med pojkarna. Ett exempel som visar detta är att hon skrattar till när flickan som är samtalsledare gör ett misstag och läser fel fråga. Istället för att läsa första frågan, som innebär att de ska förklara vad texten som de har läst handlar om, börjar hon med fråga två.

De pojkar som är mest aktiva i diskussionerna framför sina åsikter på ett lugnt sätt och verkar förutsätta att de ska få tala till punkt. Detsamma gäller för den mest aktiva flickan i 9:2, men att prata snabbt verkar annars vara ett slags strategi för flickorna för att försöka behålla kontrollen och makten över gruppen. Även den andra flickan som fungerar som samtalsledare i 9:1 arbetar på det sättet. Till skillnad från några andra i hennes grupp vet hon vad uppgiften går ut på, och därför förklarar hon snabbt vilka tre textutdrag som ska diskuteras. En av pojkarna i hennes grupp var inte med då texterna höglästes, men har läst boken i sin helhet. Detta bidrar troligtvis till att hon ser det som meningsfullt att informera om vilka textutdrag som ska diskuteras. Eftersom hon förlitar sig på de andras förförståelse blir informationen emellertid ganska

summarisk. Hon säger bland annat att ”Det var andra, när dom pratade om Tors hammar, när dom var på stranden och pratade om det. Å sen tredje var när han skulle fajtas. Dom två skulle fajtas”. Om man inte har läst texten är det svårt att förstå vad hon menar.

Något som är intressant i just den här gruppens diskussion är att en av pojkarna nästan omärkligt tar över rollen som samtalsledare. Detta gör han i samband med att gruppen kommer in på de frågor som inte är direkt kopplade till den skönlitterära texten. Tempot i samtalet ökas när han tar över ledarskapet, och man får uppfattningen att han eftersträvar att bli klar med uppgiften så snart som möjligt. Redan tidigt i samtalet, då eleverna gemensamt försöker komma fram till vad som egentligen händer med Anton i boken, antyder han detta genom att uppmana gruppen att gå vidare till nästa fråga, och flickan som är samtalsledare gör som han säger:

F1: - OK, så det handlade egentligen om hur en kille blir lu... äh, i princip

P1: - Intvingad i

F2: - Han blir inte intvingad heller.

F1: - Involverad, typ.

P1: - Ja, han blir involverad och sen leder det till en typ av vänskap.

F1: - Ja, det blir väldigt..

P1: - En brutal vänskap. (F1: A, typ. Ja.) **Nästa!**

F1: - **OK.** Uppfattar ni att den har ett budskap, något den vill säga? Vad?

När pojken väl har tagit över som samtalsledare behåller han den rollen ända till slutet, då han vänder sig till flickan som ursprungligen ledde samtalet. På något sätt är han nog ändå medveten om att det är hon som är tänkt att fungera som ledare, och när han frågar henne om de är klara låter han henne bekräfta att det är de.

Det är framför allt den ena av flickorna som kommer med de flesta inläggen och synpunkterna i den här gruppen, men de båda flickorna är trots allt relativt jämnstarka. De tar plats i samtalet bland annat genom att säga saker som ”Jag vill prata nu” och ”Jag har själv tankar om gott och ont”. I den tredje gruppen i 9:1, som även den består av både flickor och pojkar, är förhållandet annorlunda. Medan talutrymmet i de båda grupper som jag tidigare har nämnt är jämnt fördelat mellan flickor och pojkar står pojkarna för tre fjärdedelar av inläggen i den här gruppen. Den pojke som leder samtalet har en tydlig ledarroll och är den som fördelar ordet. I början av samtalet vänder han sig till exempel direkt till den andra pojken i gruppen och ber honom svara

på frågan. Han styr dessutom upp diskussionen på olika sätt och poängterar bland annat att det är textutdragen, inte boken som helhet, som ska diskutera. Däremot bidrar han själv inte så mycket till diskussionen, vilket de andra uppmärksammar:

P1: - Har ni nånting att tillägga?

F1: - Nej.

P1: - P2? Nej, då tar vi nästa fråga.

P2: - Vad tycker du? (Han får stöttning från flickorna)

P1: - Vad jag tyckte? Eller vad den handlade om? Ja, men just att deras vänskap...  
Kortfattat.

F1: - Bra!

Trots att pojken som fungerar som samtalsledare uttrycker sig just kortfattat och egentligen inte säger någonting annat än det de andra redan har tagit upp, får han en positiv bekräftelse på sitt inlägg. Detta fenomen är intressanta att notera, men svårt att förklara. Möjligen skulle det kunna tyda på att han är en person som har hög status hos de andra och att de därför är nogga med att stötta honom.

De båda flickorna i den här gruppen är ganska tystlåtna och samtalet rör sig huvudsakligen mellan de båda pojkarna. Ett par gånger vänder sig pojkarna direkt till den ena av flickorna och frågar efter hennes åsikt, men då svarar hon mest undvikande. Däremot framgår det vid några tillfällen tydligt att flickorna faktiskt förstår och minns vad texterna handlar om. De invänder då mot det pojkarna säger och korrigerar misstag. Här är ett exempel på en sådan situation:

P2: - A, för mig väcker den lite tankar om gott och ont eftersom att man kan se Ruben som ganska ond med tanke på att han hade väldigt mycket hat... i sig. Han hatade till exempel mot homosexuella. Han hatade djur, så när han försökte dränka katten i toan.

P1: - Anton gjorde det.

F1: - Var det inte en hund? Eller spelar det ingen...

P2: - Nej, en katt

P1: - Var det inte en hund?

F1: - Det var en chihuahua.

P2: - Ah (Det går upp ett ljus)

P1: - En chihuahua är en hundras, P2.

P2: - Ja, det vet jag. Men han försökte dränka... hunden då... och, a, det var väldigt mycket hat i alla fall, tyckte jag. (P1: Mm) Och då, det kan man ju se som ont, eller (Medhåll)

I samtalet ser man att den ena av pojkarna, P2, har en tydlig tanke om vad som är gott och ont. För att illustrera detta använder han exempel från texten, men han är inte helt på det klara med detaljerna (vilket inte heller den andre pojken är när han säger att "Anton gjorde det"), och han minns inte riktigt vad som stod i texten. Det gör däremot en av flickorna, som påpekar misstaget genom att på ett försynt sätt ställa en fråga: "Var det inte en hund? Eller spelar det ingen..." Ett problem i sammanhanget är naturligtvis att det har gått några dagar sedan eleverna läste textutdragen, vilket gör det svårare för dem att minnas detaljer från texten. Som jag tidigare har påpekat hade eleverna inte tillgång till texten under litteratursamtalen.

I den fjärde gruppen, som enbart består av pojkar, är det svårt för eleverna att få fart på diskussionen. Övervägande delen av replikerna i deras samtal är korta, och deras resonemang rör sig på en allmän och ytlig nivå. Ett exempel på detta är sättet en av pojkarna sammanfattar handlingen på när han säger "Så hela boken handlar ju om typ så här olika förhållanden eller vad man ska säga. På olika plan". Visserligen bygger han sitt påstående på något han själv har tagit upp tidigare, nämligen att boken handlar om Isaks och Esters förhållande, men ingen av de andra i gruppen följer upp och fördjupar hans resonemang. Textutdragen som eleverna hade fått läsa handlar dessutom enbart om Anton och Ruben, och det faktum att den här pojken tar upp Isak och Ester visar därför tydligt att han bygger sin förståelse på det som *När hundarna kommer* handlar om i sin helhet. Faktum är att inget av det pojkarna i den här gruppen tar upp i sin diskussion tyder på att de använder textutdragen och det som står i dem för att bygga upp och utveckla sin förståelse av texten.

En svårighet för den här gruppen är att en av pojkarna inte har någon klar uppfattning om vad texten handlar om. Han är den pojke som kom försent till lektionen då textutdragen presenterades och som fick läsa dem på egen hand utanför klassrummet. På så vis fick han inte samma förutsättningar som de andra. Problemet är att han, trots att han säger att han inte har läst *När hundarna kommer*, aktivt deltar i diskussionen och kommer med olika gissningar som gör att det blir svårare för de andra att hålla en röd tråd i samtalet. Den här replikväxlingen är ett exempel på detta.

P2: - Den handlar om en, om en kille som förvandlas, eller vad man ska säga.

P1: - Flera människor.

P3: - Ja, det handlar om flera människor, sen hundarna när dom kommer...å. Det är så va?

Genom att ta fasta på vad de andra har sagt (dvs att det handlar om flera människor) och på bokens titel (*När hundarna kommer*) gissar han sig till vad texten skulle kunna handla om.

Den här strategin använder han sig av vid flera tillfällen. När gruppen diskuterar vad som är gott och ont kommer han in på mat, och när någon av de andra nämner att Anton blir nazist associerar han till den nazistdemonstration som hölls i samband med Bokmässan i Göteborg i september 2017. Det hade varit möjligt att koppla det han säger just om demonstrationen till bokens innehåll och på så sätt fördjupa diskussionen, men samtalsledaren väljer istället att påpeka: ”Men det har inget med budskapet i boken att göra”.

Genom att en person som inte är insatt i vad texten handlar om tar så pass stort utrymme i diskussionen som den här pojken gör blir samtalet splittrat. De övriga tre i gruppen försöker hantera situationen på olika sätt. Att aktivt leda samtalet tillbaka till texten, så som jag har beskrivit här ovan, är ett exempel, men andra tillvägagångssätt är att ignorera hans kommentarer eller att skratta med när han säger något som de uppfattar som roligt.

I klass 9:2 var det inte så många som valde att delta i projektet. Vid just det här tillfället saknades tre personer och därför fick de sex kvarvarande eleverna, två pojkar och fyra flickor, bilda en enda grupp. En av flickorna leder samtalet i gruppen. Eftersom gruppen är så pass stor är det svårt att skilja de olika flickrösterna från varandra, men man får uppfattningen att det framför allt är två elever, en pojke och en flicka, som är särskilt aktiva i diskussionen. De talar i ett lugnt tempo och har förmågan att utveckla och förklara sina tankar. Vid några tillfällen i samtalet är det tydligt att eleverna tar upp varandras idéer och bygger vidare på dem. Genom att forskaren som spelade in just det här samtalet då och då blandar sig i diskussionen genom att ställa följdfrågor får de dessutom hjälp med detta. Här nedan är ett exempel på en sådan situation, där man kan se att eleverna följer upp varandras idéer och dessutom bekräftar varandra genom att visa att de håller med om vad någon annan har sagt. Det framgår även att forskarens frågor får dem att förklara vad de menar på ett mer utförligt sätt:

P1: - Hm. Alltså jag tycker att det är ganska, typ, ont typ, alltså. Eller, alltså. Han Ruben är ju ganska ond, eller vad man ska säga, så han är väldigt så här ba med samma.

F2: - Han i den lilla delen som vi läser nu, inte hela boken så...är det inte jättemycket, det är inte de värsta delarna som är med. Det är bara lite så här smygondska, eller så där, han verkar rätt normal, bara att han gör lite saker, (F. håller med) eller betar sig lite fel. Liksom

F3: - Mm. Han är nog ändå lite god, men gör onda saker. (Någon håller med och skrattar till lite lätt)

Forskaren: - Hur kan det, om jag får lägga mig i, i alla fall här då. Men hur, om du som du säger han är nog lite god, men gör onda saker. Hur kan man vara både ond och god samtidigt?

F2: - Jag tror inte att en person är, kan vara OND, alltså genom-ond. Utan att man väljer att göra antingen något bra eller något dåligt. För att om man kollar han andra... Anton(?) så han gör ju, han torterar ju en kille så att han dör, ?? han hjälper ju till, men han älskade samtidigt hundar och blev jätteledsen när sin hund dog och sånt där, vilket visar att det är inte bara ondska i honom liksom

P2: - Utan man har ganska gott i relationer och så till andra personer. E man väl godhjärtad och så, men det handlar om misshandeln av en annan person liksom då är det klart att det är ju inte så jättegott kanske. Det är nästan så jag, jag tror man kan ba både vara god och ond mot olika saker.

Forskaren: - Men fick man någon förklaring hur det kan komma sig att man kan va så ond?

F2: - I den texten är det väl mest att han vill passa in. Eller han vill att Ruben ska gilla honom. Och det verkar han kunna göra väldigt mycket för. (Någon håller med).

## 5.6 Förhållningssätt i litteratursamtalen

I samtalen om *När hundarna kommer* närmar sig eleverna den skönlitterära texten på olika sätt, och det är möjligt att urskilja tre olika förhållningssätt, nämligen sammanfattande, associerande och analyserande. När jag har identifierat dessa förhållningssätt har jag, vilket jag tidigare har nämnt, inspirerats av Maritha Johansson. I avhandlingen *Läsa, förstå, analysera* (2015) har hon i analysen av de texter som franska och svenska elever skrivit om Joyce Carol Oates novell *Bansheen* sorterat in elevtexterna i tre olika ”domäner”: en innehållsrelaterad, en utomtextuell samt en litterär domän.

### 5.6.1 Ett sammanfattande förhållningssätt

Det sammanfattande förhållningssättet motsvarar den domän som Johansson (2015) beskriver som innehållsrelaterad. Fokus ligger på textens innehåll, vilket innebär att läsarna på ett relativt neutralt sätt refererar vad som händer i den skönlitterära texten. Det här förhållningssättet går att urskilja i *Lgr II* (Sverige. Skolverket, 2016), där förmågan att kunna sammanfatta olika

texters innehåll (med viss koppling till tidsaspekter, orsakssamband och andra texter) finns med som ett kunskapskrav i slutet av årskurs nio.

Den första frågan som eleverna i klass 9:1 och 9:2 får diskutera, dvs ”Vad skulle ni säga att den berättelse ni nu har arbetat med handlar om?”, inbjuder i hög grad till svar som är just sammanfattande. När de diskuterar *När hundarna kommer* använder eleverna sig av all tillgänglig information om texten. Det innebär att de sammanfattar romanen som helhet istället för att fokusera på de tre textutdrag som de hade fått läsa och lyssna på inför litteratursamtalen. Textens handling sammanfattas på ett övergripande sätt genom att eleverna säger sådana saker som att den handlar om ”Anton och hans upplevelser” och ”Hur han lärde känna Ruben. Och vad dom gjorde när dom va med varandra”. I den grupp i 9:1 som består av enbart pojkar är mycket lite av det som gruppen diskuterar baserat på den konkreta handlingen. En pojke sammanfattar handlingen genom att säga ”... Den handla om vänskapen mellan Anton och Ruben. Ruben är lite ganska så här nassig eller hård och liksom väldigt våldsam typ och Anton liksom hänger med på det här ba. Tycker det här ba, tycker det här är jättekul. Typ.” De andra i gruppen bekräftar att de håller med om hans beskrivning, men tillägger ingenting och kommenterar inte det han säger.

Endast i en av grupperna går man igenom vad vart och ett av de tre textutdragen handlar om. I den gruppen är det en flicka, samtalsledaren, som försöker klargöra för de andra vad de ska göra och som då går in på detaljer som är direkt kopplade till de tre avsnitt som det är tänkt att de ska diskutera. Även andra grupper tar emellertid upp konkreta händelser från texten, bland annat misshandeln av chihuahuan, som tas upp av tre av grupperna, och Antons frisyr, som kommenteras av två grupper. Något som verkar vara viktigt för eleverna är vad de olika personerna i boken heter, och det är bara en av grupperna som inte alls berör karaktärernas namn.

När eleverna talar om vad texten rent konkret handlar om kommer flickorna och pojkarna med ungefär lika många inlägg. Däremot förefaller det som om pojkarna, när de sammanfattar handlingen, i högre utsträckning än flickorna gör det på ett övergripande sätt. De säger till exempel saker som ”Ja, men just att deras vänskap... Kortfattat” eller ”Om en kille som förvandlas till nazism”. Det är vanligare att flickorna fördjupar förståelsen genom att bidra med konkreta och korrekta detaljer. Pojkarna bekräftar å andra sidan vid flera tillfällen det flickorna

redan har sagt genom att upprepa det. Följande konversation, som även visar att det är viktigt för eleverna att veta vad de olika personerna heter, är ett exempel på detta:

F1: - Äh, och **Anton** (säger namnet)

P2: - **Anton** och, hans kompis... (upprepar namnet, utvecklar lite)

P1: - (Ropar på läraren för att kunna fråga om namnen)

F1 - Hette han inte typ **Ruben**. (säger namnet)

P1: - (Till läraren) Var det **Anton och Ruben** de hette? (vill att läraren ska bekräfta det flickan har sagt)

### 5.6.2 Ett associerande förhållningssätt

Det vanligaste förhållningssättet som eleverna antar när de diskuterar *När hundarna kommer* motsvaras av det som Johansson (2015) beskriver som en utomtextuell domän. Det är ett associerande förhållningssätt, där fokus primärt ligger på annat än den litterära texten, och där eleverna i läsningen och tolkningen av den gör kopplingar till egna erfarenheter, men även till omvärldsfenomen. Texten fungerar som en inspirationskälla, och det egna jaget är utgångspunkten för de observationer läsarna gör. En anledning till att det associerande förhållningssättet är så vanligt förekommande i de här elevernas samtal är troligtvis att de inte hade möjlighet att gå tillbaka till textutdragen för att kontrollera vad som verkligen stod där. Genom att ta upp sådant som de minns från läsningen kan eleverna ändå i viss mån relatera och referera till textutdragen, men detaljrikedomen och exaktheten blir sannolikt mindre än om de hade haft tillgång till texten.

Så som jag ser det har det associerande förhållningssättet vissa likheter med den av Langers (2005) faser där läsaren förutsätts ”vara i” och ”röra sig genom” en föreställningsvärld. Förståelsen av texten kan då fördjupas genom att läsaren använder sig av egna livserfarenheter och andra läsoplevelser. För att läsaren ska kunna utveckla en god textförståelse är det naturligtvis viktigt att han eller hon faktiskt tar hänsyn till det som står i texten och att associationerna inte blir alltför fria (Langer, 2005; Rosenblatt, 2002), men i analysen av samtalen om *När hundarna kommer* ser man att eleverna i olika hög grad utgår från det som de har läst när de diskuterar textutdragen.

En anledning till att det associerande förhållningssättet är så vanligt förekommande kan vara att några av de frågor som eleverna diskuterar inbjuder till svar som bygger på associationer och tolkningar. De diskuterar om de upplever att texten har ett budskap och beskriver vilka



tankar om rätt och fel, gott och ont (och så vidare) som texten väcker. En annan möjlig anledning till att detta förhållningssätt är så pass framträdande kan vara att det i den svenska skolan är vanligt att man använder sig av skönlitteraturen som ett verktyg som ska hjälpa eleverna att utveckla den egna identiteten och förståelsen för omvärlden. Detta är ett arv från tidigare läroplaner, framför allt från *Lgr 80* (Mossberg-Schüllerqvist, 2008), men förhållningssättet antyds även i *Lgr11* (Sverige. Skolverket, 2016). I det centrala innehållet för åk 7-9 står det att man i svenskämnet ska ta upp ”Skönlitteratur som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor”, och det är dessutom ett kunskapskrav att eleverna utifrån egna erfarenheter, olika livsfrågor och omvärldsfrågor ska kunna tolka och föra resonemang om de budskap som framträder i olika verk.

Under ”förstärkningen” använde sig lärarna på Ekbackaskolan av inslag från verkligheten för att väcka elevernas intresse för den skönlitterära text som de skulle arbeta med. På detta sätt visar lärarna hur det går att göra kopplingar mellan skönlitteraturen och omvärlden. Båda lärarna på Ekbackaskolan undervisar i svenska och so-ämnena, och i intervjuerna som gjordes i början av projektet berättar de att de ibland låter eleverna läsa skönlitteratur som anknyter till det ämnesinnehåll som de arbetar med i exempelvis historia. Detta innebär att eleverna är vana vid att använda skönlitteraturen som ett verktyg och att de förväntas lära sig saker *genom* litteratur.

Det associerande förhållningssättet innebär alltså att eleverna har det egna jaget som utgångspunkt för de observationer de gör, och när de läser och tolkar texter gör de ofta kopplingar till den egna erfarenheten. Då de gör detta utnyttjar de texten i olika hög grad. Som jag tidigare har nämnt är många av eleverna i 9:1 och 9:2 kortfattade när de kommer med inlägg i diskussionen, och när de associerar är det vanligt att de gör uttalanden som saknar förklaringar och exempel. När de ska tala om vad texten handlar om svarar de till exempel ”nazismen”, ”ondska” och ”gruppträck”. De förklarar inte hur de har kommit fram till dessa tolkningar, men eftersom samma idéer återkommer i flera grupper går det att dra slutsatsen att texten inbjuder till tolkningar av det här slaget.

Ibland när eleverna uttalar sig kan man förstå att de har inspirerats av den skönlitterära texten, men det de säger är i hög grad gissningar och associationer. Exempel på detta är när de beskriver Anton och säger saker som ”Jag tror att Anton var en god människa” och ”Han är inte ond inombords”. Till och med om Ruben, som i texten misshandlar en hund, säger en flicka att ”Han

är nog ändå lite god, men gör onda saker”. Det här antyder att eleverna har en positiv människosyn och att de tror på människans inneboende godhet. Däremot stöder de sig inte på texten när de gör dessa uttalanden.

Vid vissa tillfällen är elevernas inlägg något mer utförliga, och ibland framgår det att de utnyttjar en del av den information som de får genom läsningen för att bygga upp sin förståelse av texten. En pojke i 9:1 säger t ex: ”Det handlar om en pojke som blir indragen i nazismen för att han inte känner att han har några andra kompisar och det blir som en familj runt omkring med nazisterna”. I ett av de textutdrag som eleverna fick läsa visar Anton intresse för Rubens torshammare, vilket kan ses som ett bevis på att Anton fascineras av nazismen. Hans ensamhet antyds i det avsnitt där de är på fest, men man måste läsa hela boken för att få reda på om nazisterna verkligen blir som en familj för honom. Detta framgår inte av det som står i textutdragen. En rimlig förklaring till att eleverna tolkar texten på det här sättet är istället att de utgår från sin egen erfarenhet och sin egen kunskap om hur gruppsyck fungerar.

En annan pojke i samma grupp påpekar att: ”Anton var ju väldigt ensam och då är det ju lätt för honom att falla för gruppsyck, för man vill ju ha nån att va med liksom”. Genom att han använder ordet ”man” lyser kopplingen till egna erfarenheter igenom. Han använder dessutom ordet ”ju” två gånger i samma mening och signalerar på så sätt att han förväntar sig att de andra ska ha samma typ av erfarenhet som han själv. I avsnitten som eleverna har läst är Rubens inflytande mer framträdande än påverkan från en grupp, men i det sista textutdraget ser man att Anton får uppmärksamhet från de andra i gruppen när han har klippt av sig håret.

I vissa fall är elevernas utgångspunkt något slags association som sedan ”landar” i texten genom att de stöder sitt antagande på något som faktiskt tas upp i den skönlitterära texten. En flicka säger att hon inte tror att någon kan vara ”genom-ond”, och förklarar sedan hur hon tänker genom att ta upp exempel från texten när hon påpekar att Anton är med och torterar en kille så att han dör, men att han samtidigt tycker mycket om djur. Hon menar att detta visar att det inte bara finns ondska i honom. När forskaren, som blandar sig i just det här samtalet, frågar om man får en förklaring till att man kan vara så ond svarar hon ”I den här texten är det väl mest att han vill passa in. Eller att han vill att Ruben ska gilla honom. Och det verkar han kunna göra väldigt mycket för”. Ord som ”väl” och ”verkar”, men även ”tror” och ”nog” används ofta i uttalanden som visar att eleverna har ett associerande förhållningssätt. De signalerar att eleverna inte är helt säkra på att de har rätt i sina antaganden.

Det är relativt vanligt att elevernas associationer slutar i att de ger exempel från texten, men det omvända är ovanligt. Bara vid ett tillfälle är det en flicka som utgår från ett konkret exempel (att de dränker en hund i toaletten och att Anton bara står och tittar på) och drar en slutsats utifrån det. Man anar att hon gör kopplingar till sådant som hon själv har varit med om och att hon uttrycker sina egna, personliga åsikter när hon påpekar att det visserligen är bättre att Anton inte aktivt deltar i misshandeln, men att han ändå borde ha sagt ifrån på något sätt.

### 5.6.3 Ett analyserande förhållningssätt

Även ett analyserande förhållningssätt framträder i viss mån i elevernas samtal om *När hundarna kommer*. Detta förhållningssätt är jämförbart med det som Johansson (2015) kallar en litterära domän. När eleverna använder sig av ett analyserande förhållningssätt skapas en distans till läsoplevelsen genom att eleverna fokuserar på textstrukturen och olika stilistiska aspekter i texten. I kursplanen för svenska i grundskolan kan man koppla några saker som tas upp i det centrala innehållet till ett analyserande förhållningssätt, men det uttrycks inte alls i kunskapskraven. Under rubriken *Berättande texter och sakprosatexter* i det centrala innehållet kan man läsa att man i årskurs 7-9 ska arbeta med ”Språkliga drag, uppbyggnad och berättarperspektiv i skönlitteratur för ungdomar och vuxna. Parallellhandling, tillbakablickar, miljö- och personbeskrivningar, inre och yttre dialoger” (Sverige. Skolverket, 2016). I undervisningen ska man även ta upp ”Några skönlitterära genrer och hur de stilistiskt och innehållsligt skiljer sig från varandra”.

Mycket lite av det eleverna tar upp i litteratursamtalen hör till detta förhållningssätt. En pojke konstaterar att man fick läsa historien från två synvinklar och syftar då på boken i sin helhet, och en flicka har fastnat för hur författaren beskriver Rubens ögon. Hon säger ”... Han pratar ju mycket om de svarta skärvorna i hans ögon som kan va... Han kanske såg ondskan i honom ändå? Med dom skärvorna som lyste i hans ögon, men samtidigt att...”

En anledning till att eleverna inte lägger så stort fokus på textens form är förmodligen att sättet litteraturen används på inom projektet (dvs som verktyg) inte uppmuntrar till detta, men det skulle även kunna bero på att det är något som av tradition inte betonas inom det svenska skolsystemet (Johansson, 2015). I och med att det analyserande förhållningssättet inte heller nämns i kunskapskraven finns det dessutom en risk att det får litet utrymme i svenskundervisningen.

## 6 Diskussion

Genom att analysera samtal där elever i årskurs 9 diskuterar tre olika textutdrag från *När hundarna kommer* har jag i föreliggande studie undersökt hur eleverna utvecklar sin förståelse av texter genom att i smågrupper diskutera det som de har läst. I skönlitterära texter skriver författarna ofta om olika etiska problem, och så är fallet även med *När hundarna kommer*. Jag har tagit fasta på detta, och ett annat syfte med min studie är således att titta på hur eleverna utifrån den lästa litteraturen diskuterar etiska frågor. På så sätt försöker jag få syn på hur de uttrycker etisk medvetenhet och förståelse.

Med tanke på att det här är en kvalitativ studie där det empiriska materialet består inspelade och transkriberade litteratursamtal från fem olika diskussionsgrupper är underlaget alltför begränsat för att det ska vara möjligt att göra några generaliseringar eller dra några allmänna slutsatser. Det faktum att inte alla elever i de båda klasserna har valt att delta i projektet påverkar i sig utfallet eftersom det inte går att avgöra om de som deltar är representativa för klasserna eller inte. Situationen och diskussionerna är unika för just det här tillfället, och genom att analysera litteratursamtalen går det endast att dra slutsatser som gäller för just de här eleverna i just den här situationen. Däremot är det möjligt att urskilja mönster som även kan uppträda i andra, liknande situationer, och på så sätt kan det jag har kommit fram till genom min studie bidra till en djupare förståelse av hur elever genom litteratursamtal utvecklar sin förståelse av skönlitteratur. Med tanke på att studien är så pass begränsad är det svårt att se om eleverna verkligen utvecklar sin etiska medvetenhet genom att läsa och diskutera skönlitterära texter, men det är möjligt att urskilja vilka etiska frågor de tar upp i sina diskussioner. På så sätt går det i viss mån att se hur de i litteratursamtalet visar etisk förståelse och medvetenhet.

### 6.1 Att utnyttja egna och andras tankar och idéer för att förbättra textförståelsen

När de inom undervisningens ram diskuterar skönlitterära texter med varandra erbjuds eleverna möjligheten att utveckla sin förståelse av den lästa texten. Samtidigt kan de fördjupa sin etiska medvetenhet. I analysen av just de här litteratursamtalen framgår det inte att eleverna har utnyttjat de här möjligheterna i särskilt hög grad. Då de talar om *När hundarna kommer* är deras samtal korta, och innehållsmässigt rör de sig på ett ytligt plan. Man kan endast i undantagsfall se att eleverna utnyttjar varandras idéer för att utveckla förståelsen av det lästa. Det är tvärtom vanligt att de avbryter varandra och avslutar varandras meningar genom att säga något som de förväntar sig att den andre ska säga. Vad detta beror på är förstås svårt att avgöra. Det hade

varit intressant om eleverna hade kunnat formulera sina egna tankar om texterna innan de diskuterade dem med sina klasskamrater. Då hade det varit lättare att se om eleverna utnyttjar egna och andras tankar och idéer i diskussionen, men tyvärr var det inte möjligt att arbeta på detta sätt inom projektet eftersom det var så mycket annat som skulle hinnas med.

Även om replikerna och replikväxlingarna i samtalen är oftast korta finns det trots allt enstaka exempel på situationer då eleverna följer upp varandras tankar, och där det märks att de gemensamt bygger upp föreställningsvärldar som bidrar till att de får en tydligare uppfattning om vad texten handlar om. Det handlar främst om att de utnyttjar det som Langer (2005) kallar fas två, vilket innebär att de befinner sig i föreställningsvärlden och rör sig igenom den genom att utgå från texten likaväl som från egna erfarenheter och kunskaper. Ett exempel på detta är när eleverna i grupp 5 resonerar om Antons ondska och förklarar för varandra hur det kan komma sig att han har utvecklats till den person som han nu är. I grupp 2 handlar det istället om att eleverna hjälper varandra att minnas olika detaljer, som när de gemensamt kommer fram till vad karaktärerna i berättelsen heter och när de klargör att det handlar om en hund, inte en katt, som dränks i toaletten.

Enligt Langer (2005) är det inte så vanligt att läsare använder sig av den tredje fasen, då det man har lärt sig genom att läsa används för att fördjupa de egna kunskaperna och erfarenheterna. I litteratursamtalen om *När hundarna kommer* visar en flicka i grupp 1 vid ett tillfälle tecken på att det hon har läst har gett henne ökade kunskaper om henne själva. Därmed får hon ledtrådar som visar henne hur hon kan, eller bör, agera i det verkliga livet. Det handlar om en situation där hon konstaterar att Anton borde ha ingripit istället för att bara stå och titta på när Ruben dränker chihuahuan. Genom att förklara hur hon anser att Anton borde ha handlat gör hon ett etiskt ställningstagande, som möjligen skulle kunna hjälpa henne att ta ett beslut i en liknande situation.

## 6.2 Faktorer som påverkar och styr samtalet

Langer (2005) påpekar att det är viktigt med ett gott samtalsklimat så att många olika individer vågar och vill uttrycka sina åsikter om den lästa texten. I projektet får eleverna diskutera textutdragen i små grupper, som vanligen består av fyra personer. Gruppernas begränsade storlek ökar förutsättningarna för att samtliga elever ska våga säga någonting, men alla är ändå inte lika aktiva i diskussionerna. Till viss del kan detta bero på elevernas personligheter. En del individer är helt enkelt mindre benägna att uttrycka sina åsikter inför andra, men dessutom

försvåras kommunikationen av flera andra orsaker. I något fall finns det en konflikt i gruppen, vilket påverkar diskussionen. Ett annat problem är att eleverna inte alltid lyssnar på varandra. I vissa fall verkar eleverna förutsätta att de redan i förväg vet vad de andra ska säga och avbryter samtalet genom att säga vad de tror att den andre ska säga. Detta stödjer Molloy (2002) uppfattning att det är viktigt för eleverna att inte bara lära sig uttrycka sina åsikter. De måste även fostras till att lyssna på varandra.

En annan sak som försvårar diskussionerna är att några av eleverna inte har läst (eller åtminstone inte förstått) texten, vilket gör det problematiskt för dem att delta i diskussionen. Om de trots allt aktivt bidrar med sina synpunkter finns det en risk att det de säger gör samtalet sönderhackat. Eftersom de kommer med många gissningar blir det svårt för de andra att hålla den röda tråden i samtalet.

Lärarnas uppfattning är att eleverna tycker om att diskutera etiska frågor med varandra. Ändå är samtalen relativt korta, och i vissa av dem upplever man en viss otålighet som antyder att eleverna snabbt vill bli färdiga med uppgiften. Langer (2005) menar att det är angeläget att eleverna finner litteratursamtalen meningsfulla och att de förstår syftet med dem. Även Molloy (2002) framhåller att det är viktigt att eleverna tycker att de uppgifter som de får arbeta med är relevanta. I det här fallet verkar det som om eleverna hellre vill gå tillbaka in i klassrummet och arbeta "på riktigt". Det är omöjligt att uttala sig om varför de inte ser samtalen som viktiga, men en förklaring skulle kunna vara att eleverna upplever att samtalen ligger utanför den ordinarie undervisningen och att de därför inte riktigt förstår vad de själva kan få för nytta och glädje av dem. Det faktum att lärarna tar upp bedömningsfrågan i intervjuerna signalerar att betyg och bedömning har stor betydelse i dagens skola. I mitt empiriska material har jag inte funnit någonting som visar hur eleverna ser på denna fråga, men det skulle vara intressant att undersöka om elevernas intresse och arbetsinsats varierar beroende på om lärsituationen uttryckligen ska bedömas, eller om det "bara" handlar om träning och ett långsiktigt lärande.

När eleverna ska diskutera de tre textutdragen ur *När hundarna kommer* har de redan tidigare läst romanen i sin helhet, och det ligger därför nära till hands att anta att de har arbetat med boken på olika sätt i samband med detta. Dessutom har de diskuterat Antons och Rubens vänskap under "förstärkningen". Kanske upplever de att textens möjligheter redan är uttömda när de ska diskutera textutdragen utifrån de frågor som används i projektet. En annan förklaring till att samtalen är så pass korta skulle kunna vara att eleverna helt enkelt är ute efter att så

snabbt som möjligt hitta rätt svar i texten. Detta är emellertid svårt eftersom frågorna som de diskuterar är öppna. Den frustration några elever uttrycker när de säger att frågorna är ”konstiga” skulle kunna antyda att de tycker att det är svårt att besvara dem utan att behöva göra några djupare tolkningar.

I tre av de grupper som består av både flickor och pojkar är talutrymmet relativt jämnt fördelat mellan könen, men däremot fokuserar de på olika saker. Det är vanligare att flickorna tar upp detaljer från texten och refererar till dem under samtalet, medan pojkarna i högre grad talar om innehållet i mer allmänna drag. Underlaget är för litet för att man ska kunna dra några slutsatser utifrån detta, men eftersom pojkar ofta presterar sämre på läsförståelsetest än vad flickor gör skulle det vara intressant att undersöka om tendensen att tolka texten på ett övergripande sätt påverkar läsförståelsen. Pojkarna är aktiva i diskussionen, men de tankar de uttrycker är inte så ofta grundade i texten. Istället för att ta stöd i texten och utgå från vad som verkligen uttrycks där associerar de bort från den genom att utgå från sina egna erfarenheter och dra slutsatser utifrån dem när de tolkar textens budskap. Johansson (2015) påpekar att det är ett problem när elever på det här sättet gissar sig till olika förklaringar och tolkningar när de läser. Även om man kan se läsförståelsen som ett samspel mellan läsare och text (Roe, 2014) är det som verkligen uttrycks i den skönlitterära texten enligt Johansson (2015) viktigare än våra egna erfarenheter. Om eleverna ska lära sig att uppfatta texten på ”rätt” sätt måste de därför fostras till att fokusera på vad som står i den. En förutsättning för att de ska kunna göra detta är att de faktiskt har tillgång till texten när de diskuterar den, vilket de inte hade vid det här tillfället. När eleverna har möjlighet att återvända till texten kan de kontrollera att de har uppfattat saker och ting på rätt sätt, och de kan även fokusera på detaljer och formuleringar som annars kan vara svåra att minnas.

Asplund et al. (2016) påpekar att de maktrelationer som existerar i klassrummet påverkar lärandet. Även om pojkarna i de olika diskussionsgrupperna i 9:1 och 9:2 inte är de som fördjupar förståelsen av texten har de stort inflytande över diskussionen. Flickorna som fungera som samtalsledare i två av grupperna kämpar för att behålla makten och kontrollen, men i båda grupperna tar en pojke så småningom över som ledare. En strategi som flickorna använder sig av är att tala snabbt så att ingen ska hinna avbryta dem, men detta bidrar istället till att de ibland har svårt att uttrycka vad de verkligen vill säga. Pojkarna tar däremot oftast tid på sig att

utveckla sina resonemang och talar långsamt. På så sätt kan de upplevas som förtroendeingivande, oavsett vad de säger.

I den blandgrupp i 9:1 som har en pojke som samtalsledare kan man se tydliga exempel på homosocialisering (Lipman-Blumen, 1976; Asplund et al., 2016), bland annat genom att samtalsledaren vänder sig direkt till den andra pojken och uppmuntrar honom att svara på frågor. Flickorna, som i den här gruppen är mycket tystlåtna, bidrar vid några tillfällen till diskussion genom att förtydliga och förklara olika saker, men även om pojkarna vid enstaka tillfällen vänder sig till en av flickorna i gruppen får pojkarna övervägande delen av talutrymmet. Även i de andra två blandgrupperna i samma klass ser man ett mönster som innebär att pojkarna stöttar varandra. Dessutom får de även uppmärksamhet från flickorna. I en av grupperna är det tydligt att den ena flickan lierar sig med pojkarna och att de gemensamt ifrågasätter den andra flickans ledarposition. På så sätt förskjuts makten i samtalet, och även om hon i övrigt ger ett ambitiöst och driftigt intryck får samtalsledaren ett minskat utrymme i samtalet. Detta innebär i sin tur att infallsvinklarna i diskussionen begränsas. Genom att den andra flickan lägger mer tid på att stötta pojkarna än på att uttrycka sina egna åsikter om texten blir inte heller hennes röst hörd i så särskilt hög grad.

I projektet förutsätts eleverna diskutera texterna på egen hand. En forskare eller student ansvarar för inspelningen av samtalen, medan den ordinarie läraren är i klassrummet tillsammans med de elever som har valt att inte delta i projektet. Vid några tillfällen blandar sig en forskare i samtalet i en av grupperna genom att ställa uppföljningsfrågor. Dessa frågor bidrar till att eleverna utvecklar sina svar, vilket stöder Langers (2005) tes att lärarens roll är viktig. Langer menar att det är angeläget att eleverna lär sig hur de ska kommunicera med varandra i byggandet av föreställningsvärldar. De behöver bland annat lära sig hur de ska följa upp varandras idéer så att samtalet kan fördjupas. Genom att ställa frågor som uppmanar eleverna att förtydliga vad de menar visar läraren (eller i det här fallet forskaren) hur detta kan gå till. När eleverna av forskaren uppmanas att ”gå laget runt” erbjuds de en strategi som bidrar till att fler blir aktiva i samtalet.

Utöver det som jag hittills har nämnt påverkar även sättet frågorna är formulerade på litteratursamtalen. Den första frågan som diskuteras innebär att eleverna ska förklara vad de tycker att den berättelse som de just har arbetat med handlar om. Det är ett exempel på en fråga som inbjuder till ett refererande, eller sammanfattande, svar. Det sammanfattande förhållningssättet



är relativt vanligt förekommande i elevernas samtal. När de berättar om vad texten handlar om tar de emellertid bara i undantagsfall upp konkreta exempel från just de textutdrag som de har arbetat med. De bygger betydligt oftare sin förståelse på hela boken. En rimlig förklaring till det är att de tidigare har läst *När hundarna kommer* i sin helhet. Eftersom det dessutom har gått några dagar sedan de tog del av de textavsnitt som ska diskuteras är det dessutom troligt att en del av innehållet i textavsnitten har fallit i glömska. När så är fallet är det lättare att bygga förståelsen på hela boken och det den behandlar än att gå in på specifika detaljer. Om eleverna hade haft möjlighet att gå tillbaka till texten i samband med samtalet hade det troligtvis varit lättare för dem att förstå exakt vad som skulle diskuteras, och de hade dessutom kunnat hämta exempel och stöd för sitt resonemang i själva texten, även om det inte är säkert att de hade valt att göra detta. I sammanhanget är det intressant notera att även lärarna väljer att sammanfatta innehållet utifrån vad hela boken handlar om. Detta skulle kunna antyda att de har fostrat eleverna in i ett sådant tänkande. De texter som lärarna nämner i samband med intervjuerna är alla exempel på romaner som lästs gemensamt i klasserna. Det framgår inte alls hur de arbetar med andra typer av texter, men eftersom *När hundarna kommer* är en roman skulle en förklaring till att eleverna fokuserar på helheten snarare än på detaljer kunna vara att de är vana vid att ta sig an just romaner på det sättet.

Det faktum att eleverna inte har tillgång till texterna som de ska diskutera är naturligtvis en rimlig förklaring till att det associerande förhållningssättet är så framträdande i deras samtal. Dessutom inbjuder flera frågor till svar där eleverna får tolka texten, och där det blir naturligt att de tar stöd i den egna erfarenheten. Det är framför allt dessa frågor som eleverna upplever som svåra eller ”konstiga”. En grundförutsättning för studien som helhet är dessutom att skönlitteraturen ska användas för att hjälpa eleverna att utveckla sina etiska repertoarer. Detta innebär att den får fungera som ett verktyg och en inspirationskälla. Eftersom de båda lärarna i 9:1 och 9:2 undervisar i både svenska och so-ämnen och ibland använder sig av skönlitteratur för att anknyta till ämnesinnehållet i framför allt historia, finns det både hos dem och hos eleverna en vana att använda sig av litteratur på det här sättet. Detta kan vara ytterligare en förklaring till att de genom att inspireras av texten associerar bort från den och gör kopplingar till sådant som de själva har upplevt och har erfarenhet av.

När eleverna tolkar texten stöder de sig i olika hög grad på det som faktiskt uttrycks i den. Av det de säger framgår det ibland att de utgår från det de har läst och använder sina egna

erfarenheter för att tolka det som står i texten, men det förekommer även rena gissningar som till exempel när de säger sådant som att ”Anton var nog en god människa”. Eftersom en god läsförståelse bygger på att man som läsare tar hänsyn till det som faktiskt står i texten är detta ett problem, vilket även Johansson (2015) påpekar. Det är visserligen positivt att eleverna vågar ta ställning och uttrycka sina egna åsikter, men även om en text kan erbjuda många olika tolkningsmöjligheter är det nödvändigt att läsaren utgår från det som verkligen uttrycks i texten. Rosenblatt (2002) framhåller bland annat att det är viktigt att läsaren tar fasta på de ledtrådar som hjälper till att avslöja textens faktiska innebörd.

En anledning till att Nussbaum (1990) anser att skönlitteraturen har betydelse för vår förmåga att utvecklas etiskt är att den har en unik form som genom sin komplexitet erbjuder olika tolkningsmöjligheter, men i diskussionerna om *När hundarna kommer* är det mycket ovanligt att eleverna lyfter fram något som handlar om stil och form. En viktig anledning till detta är troligtvis att de frågor som eleverna får arbeta med inte fokuserar på sådana aspekter i texten. Även om det analyserande förhållningssättet uttrycks i det centrala innehållet för årskurs 7-9 (Sverige. Skolverket, 2016) framträder det inte alls i kunskapskraven, vilket kan vara ytterligare en anledning till att eleverna inte uppmärksammar sådant som har med textens stil och form att göra. Det finns alltid en risk att lärare inriktar sin undervisning mot sådant som ska mätas, och som är mätbart. Även lärarna på Ekbackaskolan tog upp och diskuterade bedömning i relation till etikprojektet när de intervjuades i början av projektet.

### 6.3 Elevernas etiska medvetenhet och förståelse

Så här långt har jag först och främst beskrivit hur eleverna utvecklar sin textförståelse, men en annan ambition med min studie har som sagt varit att undersöka hur eleverna visar etisk medvetenhet när de diskuterar skönlitteratur som de har läst. Analysen av litteratursamtalen visar att skönlitteraturen hjälper eleverna att finna olika etiska aspekter som de kan diskutera. Genom att ta upp etiska frågor som knyter an till de textutdrag som de har läst visar eleverna i viss mån sin etiska förståelse och medvetenhet. Detta gör de genom att ta upp ett antal teman som har anknytning till just etik. Eleverna visar dessutom att de känner empati för Anton, huvudkaraktären, genom att de associerar till sådant som de själva har upplevt och genom att sätta sig in i hans situation. Eleverna betonar särskilt hur gruppsyck kan påverka en person så att han eller hon agerar på ett sätt som inte är moraliskt försvarbart. Utöver detta nämner de andra saker som de själva kan känna igen, till exempel ensamhet och spänningssökande. Man

kan även se att de utgår från egna erfarenheter när de diskuterar vänskap och hundar. Det är tydligt att den skönlitterära texten inspirerar dem, men med tanke på att diskussionerna är så kortfattade verkar de däremot inte använda sig av skönlitteraturen för att fördjupa sin etiska förståelse i någon högre grad.

Eftersom huvudkaraktärerna i *När hundarna kommer* gör moraliskt tvivelaktiga val, till exempel när Ruben försöker dränka chihuahuan och när Anton, utan att ifrågasätta om det är rätt eller fel, ansluter sig till nynazisterna, är det svårt att se dem som goda människor. Trots detta sympatiserar eleverna med Anton, som är huvudkaraktär i den här delen av boken. Även om de inte helt och hållet känner igen sig i Antons situation kan de ändå förstå varför han faller för grupptricket och väljer att göra någonting som inte är bra. Eleverna försöker dessutom sätta sig in i Rubens situation. Trots att Ruben är nazist, fördomsfull mot homosexuella och grym mot djur försöker de hitta förklaringar till varför han har blivit som han har blivit. Det finns ingenting i texten som antyder vad som har påverkat Ruben, men även han ses som ett offer för omständigheterna, vilket en flicka uttrycker när hon påpekar att det måste finnas en anledning till att han beter sig på det sätt han gör. Det faktum att eleverna känner empati för Anton stämmer väl överens med Keens (2007) uppfattning om att läsare ofta identifierar sig med romankaraktärer, även om dessa lever helt annorlunda liv än de själva. Detta är enligt Keen (2007) positivt eftersom en text som väcker känslor även uppmuntrar till reflektion och får läsaren att ”tänka till”. I de här litteratursamtalen ser man att eleverna engagerar sig i Antons situation. Detta gör de genom att de försöker förklara hans handlande med hjälp av förklaringar som ligger nära till hands för dem själva.

Keen (2007) påpekar att det är vanligt att läsare väljer romaner som väcker känslomässigt engagemang, och hennes uppfattning bekräftas delvis av elevernas läsning av *När hundarna kommer*. Den situation i texten som väcker starkast känslor hos eleverna är den när Ruben är grym mot chihuahuan, och elever i tre av grupperna tar upp just den händelsen. Eleverna visar tydligt att de tycker att Rubens agerande är omoraliskt, och genom att bland annat påpeka att ”En god människa är en så'n som inte dränker hundar” uttrycker de åsikten att man inte är en god människa om man är grym mot djur. Även det omvända gäller, och eleverna har därför svårt att se Anton som en alltigenom ond människa eftersom han tycker om hundar.

Som jag tidigare har nämnt innebär den tredje fasen i byggandet av föreställningsvärldar (Langer, 2005) att skönlitteraturen bidrar till att ge läsaren fördjupade kunskaper om sig själv.

På så sätt blir det bland annat möjligt att lära sig vilka beslut som är etiskt riktiga att ta. Jag har redan beskrivit hur eleverna under ett av litteratursamtalen kom fram till att det moraliskt sett är rätt att agera istället för att bara vara en passiv åskådare, även om detta kan få negativa konsekvenser för en själv. Detta är ett exempel på hur elever kan lära etik genom att läsa skönlitteratur. Å andra sidan är det viktigt att försöka komma till klarhet med vad som faktiskt påverkar en läsares etiska och moraliska utveckling. Som jag tidigare har påpekat kritiserar Persson (2012) ett tankesätt som tar litteraturens goda effekter för givna. Jag håller med honom om detta, och därför anser jag att det är viktigt att fundera över ifall det är litteraturen i sig, eller sättet man arbetar med den på, som har störst inverkan på läsaren.

Avslutningsvis kan jag konstatera att det är svårt att avgöra om eleverna verkligen ökar sin etiska förståelse genom att läsa och diskutera skönlitteratur, men det faktum att vissa grupper återvänder till den skönlitterära texten när de diskuterar frågor där det egentligen är meningen att de ska bortse från den (se bilaga 4) pekar på att de inspireras av det de läst och att texten ger dem nya infallsvinklar. På så vis kan man sluta sig till att det är positivt för eleverna att läsa och inspireras av skönlitteratur eftersom den, så som *Lgr 11* (Sverige. Skolverket, 2016) föreskriver, kan hjälpa dem att utveckla den egna identiteten och sin förståelse för världen.

## Referenslista

- Alkestrand, M. (2016). *Magiska möjligheter : Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete* (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet, 137). Göteborg; Stockholm: Makadam.
- Asplund, S-B., Olin-Scheller, C., Tanner, M., & Åberg, M. (2016). Vargen kommer! Om läsundervisning och texter som väcker känslor. I C. Olin-Scheller & M. Tengberg (Red.), *Läsa mellan raderna*. (s. 211-233). Malmö: Gleerups Utbildning.
- Cöster, H. (2014). *Forskningsetik och ömsesidighet : Vård, social omsorg och skola* (Första uppl. ed.). Stockholm: Liber.
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken : För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (3. rev. och uppdaterade uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Diskrimineringsombudsmannen. (2016). *Skyddade diskrimineringsgrunder*. Hämtad 18-03-15, från <http://www.do.se/om-diskriminering/skyddade-diskrimineringsgrunder/>
- Ingemansson, M. (2007). *Skönlitterär läsning och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna*. (Licentiate dissertation). Institutionen för humaniora, Växjö universitet, Växjö.
- Johansson, M. (2015). *Läsa, förstå, analysera: En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. Linköping: Linköpings universitet.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (Fifth edition.). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. New York: Oxford University Press.
- Langer, J. (2011). *Envisioning literature : Literary understanding and literature instruction* (2.nd ed., Language and literacy series). New York: Teachers College Press.
- Langer, J. (2005). *Litterära föreställningsvärldar : Litteraturundervisning och litterär förståelse*. (A. Sörmark, övers.). Göteborg: Daidalos. (Originalarbete publicerat 1995)
- Lindhé, A. (2015). Empatins paradox i skönlitteratur och litteraturundervisning. I M. Jönsson, & A. Öhman (ed.), *Litteratur och läsning: Litteraturdidaktikens nya möjligheter* (s. 239-256). Lund: Studentlitteratur.
- Lipman-Blumen, J. (1976). Toward a homosocial theory of sex roles: An explanation of the sex segregation of social institutions. *Signs* 1(3), 15-31.
- Malmgren, L. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. (Andra rev. upplagan.). Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet* (Doktorsavhandling.) Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

- Mossberg Schüllerqvist, I. (2008). *Läsa texten eller "verkligheten": Tolkningsgemenskaper på en litteraturredaktisk bro* (Studies in educational sciences). Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet.
- Nussbaum, M. (1990). *Love's knowledge : Essays on philosophy and literature*. New York: Oxford University Press.
- Persson, M. (2012). *Den goda boken : Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.
- Roe, A. (2014). *Läsdidaktik : Efter den första läsinläringen*. (B. Önnerfält, övers.). Malmö: Gleerup.
- Rosenblatt, L. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. (S. Torhell, övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Russell, C., Hicks, C., & Riley, T. A. (2013). Using literature to improve comprehension and conduct for elementary students. *Review of Higher Education & Self-Learning*, 6 (21).
- Schiefauer, J. (2015). *När hundarna kommer*. Stockholm: Bonnier Carlsens Bokförlag.
- Skolverket. (2016). *PISA 2015 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Rapport 450.
- Skolverket. (2017). *PIRLS 2016 Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Rapport 463.
- Sverige. Skolverket. (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 : Reviderad 2016* (3., kompletterade uppl. ed.). Stockholm: Skolverket : Wolters Kluwer [distributör].
- Sørensen, B. (1985). Texten och läsaren. I Thavenius, J., & Lewan, B. *Läsningar : Om litteraturen och läsaren*. (s. 142-165). Stockholm: Akademilitteratur.
- Thavenius, M. (2017). *Liv i texten : Om litteraturläsningen i en svenskläroplan* (Malmö studies in educational sciences, 80). Malmö: Malmö högskola.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod* (S. Torhell, övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2016). *Methods of critical discourse studies* (3rd ed.). Los Angeles: SAGE.
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine : Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. (J. Jacobsen & H. Fink, övers.). København: Politisk Revy.



Institutionen för didaktik och pedagogisk profession

### **Förfrågan till elever i åk 9 om medverkan i forskningsprojekt om undervisning i etik med hjälp av skönlitteratur**

Just nu jobbar vi, fem forskare vid Göteborgs universitet, med ett forskningsprojekt som syftar till att undersöka om och hur elever kan utvidga sina repertoarer om det levda, goda och möjliga gemensamma livet med hjälp av skönlitteratur.

Vi kommer att följa delar av undervisningen i din klass samt i ytterligare två klasser. Det innebär att forskarna dels kommer att intervjua din lärare vid tre tillfällen men också intervjua ca tio elever på vardera skolan som deltar i projektet, samt observera och göra ljudupptagning vid några undervisningstillfällen.

Vi undrar om du kan tänka dig att bli intervjuad vid två tillfällen under läsåret om dina erfarenheter av etikundervisning och om vad du tycker du behöver lära dig när det gäller etik. Intervjuerna görs på skolan under skoldagen. Vi undrar också om du skulle kunna tänka dig att vid fem tillfällen, då ni i grupper kommer att diskutera etik, bli observerad och inspelad med ljudupptagning under lektionen.

Givetvis är det helt frivilligt att delta i projektet. Någon ersättning får man inte. Om du deltar ska du veta att varken ditt, skolans eller kommunens namn kommer att nämnas vid rapportering. Om citat från intervjuer och observationer skulle bli aktuellt vid rapportering blir det under fingerat namn. Intervjuerna och observationerna kommer att spelas in för att sedan skrivas ut utan namnuppgifter. Dina svar kommer att behandlas så att inte någon obehörig kan ta del av dem. Ansvarig för dina personuppgifter är Göteborgs Universitet och du har enligt personuppgiftslagen (PUL:204) rätt att få ta del av de uppgifter om dig som hanteras och vid behov få eventuella fel rättade. Forskningsmaterialet kommer att bevaras i minst tio år. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande i projektet genom att ta kontakt med projektledare (se adress och telefonnummer längst ner på brevet).

Tillsammans med detta brev finns en blankett där du fyller i om du är intresserad av att delta. Denna blankett lämnar du till din lärare. Om du har frågor kan du kontakta mig eller min kollega David Lifmark ([david.lifmark@gu.se](mailto:david.lifmark@gu.se)). I projektet finns ytterligare tre kollegor vid Göteborgs universitet, Olof Franck, Anna Lyngfelt och Christina Osbeck.

Annika Lilja

Universitetslektor, projektledare

Ja, jag deltar gärna i forskningsprojektet om etik och skönlitteratur på det sätt som beskrivits ovan.

Nej, jag vill inte delta i forskningsprojektet om etik och skönlitteratur.

Datum: \_\_\_\_\_

Namn \_\_\_\_\_

Underskrift: \_\_\_\_\_

Skola och klass: \_\_\_\_\_





Institutionen för didaktik och pedagogisk profession

## Förfrågan till lärare i de samhällsorienterade ämnena i åk 9 om medverkan i forskningsprojekt om undervisning i etik med hjälp av skönlitteratur

Just nu jobbar vi med ett forskningsprojekt som syftar till att undersöka om och hur elever kan utvidga sina repertoarer om det levda, goda och möjliga gemensamma livet med hjälp av skönlitteratur.

Vi kommer att följa delar av undervisningen i etik i två klasser på en av de medverkande skolorna och i en klass på den andra medverkande skolan. Det innebär att forskarna kommer att intervjua medverkande lärare vid tre tillfällen, intervjua ca tio elever på vardera skolan samt observera och göra ljudupptagning vid några undervisningstillfällen.

Vi undrar om du kan tänka dig att undervisa enligt den modell som utarbetats för projektet, att bli intervjuad och observerad, samt att hjälpa oss med att tillfråga eleverna om deras intresse att delta i studien.

Givetvis är det helt frivilligt att delta i projektet. Någon ersättning utgår inte. Om du deltar ska du veta att varken ditt, skolans eller kommunens namn kommer att nämnas vid rapportering. Om citat från intervjuer och observationer skulle bli aktuellt vid rapportering blir det underfingerat namn. Intervjuerna kommer att spelas in för att sedan skrivas ut utan namnuppgifter. Dina svar kommer att behandlas så att inte någon obehörig kan ta del av dem. Ansvarig för dina personuppgifter är Göteborgs Universitet och du har enligt personuppgiftslagen (PUL:204) rätt att få ta del av de uppgifter om dig som hanteras och vid behov få eventuella fel rättade. Forskningsmaterialet kommer att bevaras i minst tio år. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande i projektet genom att ta kontakt med projektledare (se adress och telefonnummer längst ner på brevet).

Tillsammans med detta brev finns en blankett där du fyller i om du är intresserad av att delta.

Om du har frågor kan du kontakta mig eller min kollega David Lifmark

([david.lifmark@gu.se](mailto:david.lifmark@gu.se)). I projektet finns ytterligare tre kollegor vid Göteborgs universitet, Olof Franck, Anna Lyngfelt och Christina Osbeck.

Annika Lilja

Universitetslektor, projektledare

Ja, jag deltar gärna i forskningsprojektet om etik och skönlitteratur på det sätt som beskrivits ovan.

Nej, jag vill inte delta i forskningsprojektet om etik och skönlitteratur.

Datum: \_\_\_\_\_

Namn (elev) \_\_\_\_\_

Underskrift: \_\_\_\_\_

Skola och klass: \_\_\_\_\_



Institutionen för didaktik och pedagogisk profession

## Förfrågan till vårdnadshavare om elevs medverkan i forskningsprojekt om undervisning i etik med hjälp av skönlitteratur

Just nu jobbar vi med ett forskningsprojekt som syftar till att undersöka om och hur elever kan utvidga sina repertoarer om det levda, goda och möjliga gemensamma livet med hjälp av skönlitteratur. Det handlar bland annat om undervisning om frågor om vad som är rätt eller orätt, gott eller ont och skäl till att man tycker som man gör. Mer information om ett annat projekt, som detta bygger på, finns på följande hemsida <http://idpp.gu.se/forskning/forskningsprojekt/etik>.

Vi kommer att följa delar av undervisningen i etik i sammanlagt tre klasser, dels på ditt barns skola dels på ytterligare en skola. Det innebär att forskarna kommer att intervjua medverkande lärare och ca tio elever på vardera skolan samt observera vid några undervisningstillfällen.

Vi undrar därför om ni vill ge ert medgivande till att ert barn blir intervjuat vid två tillfällen under läsåret samt observeras vid fem tillfällen i undervisningen. Vid intervjuerna och observationerna kommer ljudinspelningar att göras.

Givetvis är det helt frivilligt att delta i projektet. Någon ersättning utgår inte. Om ert barn deltar ska ni veta att varken barnets, skolans eller kommunens namn kommer att nämnas vid rapportering. Om citat från intervjuer och observationer skulle bli aktuellt vid rapportering blir det under fingerat namn. Som nämnts ovan kommer ljudet vid intervjuerna och lektionstillfällena att spelas in för att sedan skrivas ut utan namnuppgifter. Ert barns svar kommer att behandlas så att inte någon obehörig kan ta del av dem. Ansvarig för deltagande elevers personuppgifter är Göteborgs Universitet och ni har enligt personuppgiftslagen (PUL:204) rätt att få ta del av de uppgifter om ert barn som hanteras och vid behov få eventuella fel rättade. Forskningsmaterialet kommer att bevaras i minst tio år. Ert barn kan när som helst avbryta sitt deltagande i projektet genom att ta kontakt med projektledare (se adress och telefonnummer längst ner på brevet).

Tillsammans med detta brev finns en blankett där ni fyller i om ni medger att ert barn deltar i studien. Barnet kommer också själv att få ta ställning till om han/hon vill medverka och deltagande blir bara aktuellt om både barnet och ni vårdnadshavare vill det. Blanketten kan ni antingen fotografera med telefonen och skicka till min telefon, 0703 96 64 96, eller skicka med den tillbaka till skolan för överlämnande till läraren. Om du har frågor kan du kontakta mig eller min kollega David Lifmark ([david.lifmark@gu.se](mailto:david.lifmark@gu.se)). I projektet finns ytterligare tre kollegor vid Göteborgs universitet, Olof Franck, Anna Lyngfelt och Christina Osbeck.

Annika Lilja

Universitetslektor, projektledare

Ja, jag ger tillstånd för mitt barn att delta i forskningsprojektet om etik och skönlitteratur på det sätt som beskrivits ovan.

Nej, jag vill inte att mitt barn deltar i forskningsprojektet om etik och skönlitteratur.

Datum: \_\_\_\_\_

Namn (elev) \_\_\_\_\_

Namn (vårdnadshavare) \_\_\_\_\_

Underskrift: \_\_\_\_\_

## Guide för gruppintervjuer med elever

### Återkommande frågor vid de fem observationstillfällena

- Vad skulle ni säga att den berättelse som ni nu har arbetat med handlade om?
- Uppfattar ni att den har ett budskap, något den vill säga? Vad?
- Vilka tankar om rätt eller fel väcker den?
  - ...om gott eller ont?
  - ...om vad en god människa är?
  - ...om vad ett gott liv är?
- Om vi nu tänker bort just denna berättelse, vad tycker ni är viktiga tankar om
  - ...rätt eller fel? (Vad handlar det om? När kommer ni att tänka på det?)
  - ...gott eller ont? (Vad handlar det om? När kommer ni att tänka på det?)
  - ...en god människa? (Vad handlar det om? När kommer ni att tänka på det?)
  - ...ett gott liv? (Vad handlar det om? När kommer ni att tänka på det?)

Bilaga 5 Lärartankar inför arbetet med den skönlitterära texten

Lärartankar inför arbetet med \_\_\_\_\_  
(textens titel)

Klass: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

Sammanfatta kortfattat textens innehåll genom att lyfta fram det som du ser som det viktigaste i den.

---

---

---

---

---

---

---

---

Hur tolkar du texten och hur skulle du beskriva dess budskap?

---

---

---

---

---

---

---

---

Ge några exempel på sådant som du tror att eleverna kommer att ta upp i sina diskussioner.

---

---

---

---

---

---

---

---

(Om du tycker att du behöver mer utrymme kan du naturligtvis utnyttja baksidan.)