

Skönlitteraturbaserad etikundervisning och fikcionalitet

Anna Lyngfelt & Anna Nissen

ETHICAL EDUCATION BASED ON FICTION AND FICTIONALITY. The purpose of this text is to investigate how pupils in school year nine use fiction to discuss pre-given issues related to ethics. Do they limit themselves to associating freely based on the textual content they encounter, or do they use the literature as a "special form of knowledge" in the sense that they see opportunities to deepen and develop their ethical reasoning based on the potentials of the text as fiction? If it is the case that the students use literature as something more than a "communicative instrument", in what ways could they be supported to develop their reasoning on ethics based on the fact that it is a fictional text that they use in their conversations? In order to illustrate possible answers to these two issues, theories based on *literary literacy* (Frederking et al. 2012) are used, i.e. theories in which the fictionality of the fictional text is highlighted (Eco 1990, Genette 1997). In light of the results, the use of *semantic*, *idiolectic* and *contextual* literacy is discussed.

Keywords: ethical education, fictionality, literary literacy, semantic literacy, idiolectic literacy, contextual literacy.

Introduktion

Den österrikiske författaren Robert Musil hävdade att konsten odlar "möjlighetssinnet" genom att öppna ett "reflektionsrum" – fantasin – så att människor får erfara inte bara hur det är att vara människa utan också hur det är att vara medborgare och samhällsvarelse (Musil 1998). Detta, att skönlitteratur kan bidra till nya perspektiv och engagemang i olika frågor, har också lärare erfarenhet av. Därför används skönlitteratur i ämnesöverskridande arbete i allt från so-ämnena till

Anna Lyngfelt är docent i litteraturvetenskap och anställd som lektor i svenska språket med inriktning mot ämnesdidaktik vid Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs universitet. E-post: anna.lyngfelt@gu.se
Anna Nissen är lärare i svenska och engelska och anställd i Lidköpings kommun, vid Campus Västra Skaraborg. E-post: anna.nissen@lidkoping.se

matematik. Även inom ramarna för undervisning i ämnet svenska utnyttjas skönlitterära texter för att skapa engagemang i samband med olika undervisningsmoment, till exempel vid undervisning i grammatik (se lektion.se).

Är då detta ett problem? Inte nödvändigtvis, men det är värt att notera att styrdokumentet i dagens skola i långt mindre utsträckning än tidigare lyfter fram estetisk verksamhet och läsning av skönlitteratur som något väsentligt att avsätta tid för (Dahlbäck & Lyngfelt, 2017). Samtidigt är det förstås sant, som Marie Thavenius framhåller, att en litterär text inte nödvändigtvis behöver läsas som sakprosa bara för att den ingår i ”kunskapsutvecklande undervisning” (Thavenius 2017). Den behöver ju inte förlora sitt värde som *litterär* text bara för att den används för att utveckla kunskap om en tidsepok i historia eller något liknande. Samtidigt är frågan om vad som betraktas som ”kunskapsutvecklande” i ”kunskapsutvecklande undervisning” brännande. Det skulle ju kunna vara så att kunskap *om* skönlitteratur kan bidra till att fördjupa elevers lärande *genom* skönlitteratur, i alla fall om texter som är skönlitterärt komplexa utnyttjas för att utveckla nyanserade resonemang inom specifika ämnesområden. Dessa kan röra specifik ämneskunskap eller värdegrundsarbete inriktat på specifika frågor.

Ett problem för en fördjupad dialog om litteraturanvändning är emellertid att positioneringarna inom litteraturdidaktik är starka. Dessa kan, som Thavenius gör, beskrivas som inriktade på att antingen framhålla ”litteraturens egenvärde” eller ”litteraturens användning” (Thavenius 2017, s 79). Själv försvarar hon läsarorienterade, erfarenhetspedagogiska teoribildningar och förespråkar en litteratursyn som inbegriper både en syn på litteratur som en ”särskild form av kunskap” och ett ”kommunikativt instrument” (Thavenius 2017, s 98). Denna hållning kan sägas korrespondera väl med den undervisningspraktik som lektion.se, VFU-besök på lärarutbildningen etc vittnar om; det finns en uppfattning att skönlitteratur bidrar med något speciellt, förutom att skapa intresse för en viss fråga, men det är oklart vad detta ”speciella” skulle kunna vara för något. Det är därför tänkbart att lärare tillsammans med sina elever odlar en undervisningspraktik där skönlitteratur är något mer än ”kommunikativt instrument” *samtidigt* som det är oklart vad det innebär att skönlitteratur är ”en särskild form av kunskap”. Till oklarheterna hör då också tänkbara över- och underordningar synsätten emellan. Det sistnämnda är relevant eftersom skönlitteratur, som påpekats, riskerar att underordnas nyttoaspekter i en målstyrd skola där mätbara mål premieras.

Studiens syfte

Syftet med nedanstående text är *att undersöka hur elever förhåller sig till det faktum att det är skönlitteratur som de använder sig av i ett ämnesöverskridande arbete*, och inte någon annan textform. Textsamtal kommer att granskas och det eleverna uttrycker verbalt betraktas som uttryck för en undervisningspraktik som av allt att döma är typisk; det finns förhoppningar om att skönlitteratur ska bidra till att utveckla etisk kompetens hos elever i samband med ett utvecklingsprojekt om etik. De textexempel som redovisas nedan utgör enbart exempel på en del av det utvecklingsprojekt som genomfördes i årskurs nio, då ett av projektets teman diskuterades. De används för att möjliggöra en diskussion om tänkbara svar på följande frågeställning: Om det är så att eleverna använder sig av skönlitteratur som en ”särskild form av kunskap”, på det viset att de ser möjligheter att fördjupa och utveckla sina resonemang utifrån textens potentialer i egenskap av skönlitteratur, vilka uttryck tar sig denna användning i textsamtalen? Det skulle ju kunna vara så att eleverna ger uttryck för en syn på skönlitteratur som något mer än ett ”kommunikativt instrument” för att uppnå på förhand uppställda mål, och genom sina svar kan bidra till en förståelse för vad skönlitteratur som ”en särskild form av kunskap” kan tillföra ämnesöverskridande undervisning.

För att uppnå syftet med texten används teoribildning hämtad från *literary literacy* (Frederking et al. 2012), det vill säga teoribildning där den skönlitterära textens fikcionalitet uppmärksammas (Eco 1990, Genette 1997). Teoribildningen är lämplig eftersom det genom denna går att beskriva och diskutera vad skönlitteratur kan vara (och därmed bidra med), som ”en särskild form av kunskap” – det är ju frågan om eleverna uppmärksammar litterära drag i den skönlitterära texten som ska diskuteras nedan, liksom betydelsen av denna uppmärksamhet. Före det att *literary literacy* förklaras (i stycket Litteratur som estetisk uttrycksform) ges emellertid en sammanfattning av kunskapsläget. Litteraturarbete ses som ett uttryck för bildning och (eller?) nytta, eftersom litteraturarbete alltid är förbundet med samhälleliga värderingar och prioriteringar i undervisningssammanhang. Efter detta följer en presentation av positioneringar inom litteraturdidaktiken då en dylik presentation kan bidra till förståelse av litteraturarbetets problematik. Det är först efter detta som det är aktuellt att återge teoribildning om *literary literacy*; för att förstå varför det är av intresse att granska om elever fäster uppmärksamhet vid litterära drag i en skönlitterär text behöver läsaren kännedom om litteraturdidaktikens brist: kunskap om konsekvenserna med ett erfarenhetspedagogiskt synsätt där relationen

mellan litteratur som ”kommunikativt instrument” och litteratur som ”en särskild form av kunskap” inte uppmärksammas.

Litteraturarbete, bildning och nytta

Forskning om litteraturarbete i skolan är i hög grad erfarenhetspedagogiskt inriktad (Olin–Scheller 2007, Molloy 2002, Mossberg Schüllerqvist 2008, Magnusson et al. 2010). Frågan är emellertid hur bejakandet av elevers individuella och kollektiva läserfarenheter utvecklas genom undervisning, i en tid då krav på tydlig (och nyttobetoad) måluppfyllelse betonas i undervisningssammanhang. Hur hanteras skönlitteratur som estetisk uttrycksform då?

Som Gustavsson skriver dominerade en humanistisk syn på utbildning före andra världskriget medan legitimeringar ur ett demokratiperspektiv vuxit sig starka efter andra världskriget (Gustavsson 2017). Från mitten av 1980-talet, då ett intresse för utbildning som investering i humant kapital växte fram, förlorade den demokratiska och humanistiska utbildningstraditionen i betydelse (Gustavsson 2017, Liedman 2011). Christophersen och Ferm Thorgersen (2015) lyfter fram en ökad fokusering på måluppfyllelse och basfärdigheter och visar att estetiska erfarenheter och kunskapsvägar marginaliseras - ett exempel på det sistnämnda är det faktum att de estetiska ämnena efter gymnasireformen 2011 inte längre är obligatoriska i gymnasiet (Dahlbäck & Lyngfelt 2017). Samtidigt finns det inget som talar för att lärare inte skulle värdesätta estetiska uttrycksformer (Aulin-Gråhamn & Thavenius 2003). Ett problem kan dock vara att lärare ser arbete med estetiska uttrycksformer som svår genomförbara på grund av bristande strukturellt stöd, och en osäkerhet vad gäller den egna kompetensen. Det sistnämnda gäller till exempel arbete med lyrik (Dahlbäck, Lyngfelt & Bengtsdotter Katz 2018).

Tilltron till skönlitteraturens förmåga (i sig) är emellertid stor - den tillskrivs till och med ett värde som ”medicin” i form av biblioterapi i samband med depressioner (Pettersson 2018). Överhuvudtaget uppmärksammas skönlitteratur ofta för sin förmåga att utveckla mänskligheten. Nussbaum går så långt att hon menar att skönlitteraturen har en särställning vad gäller förmågan att kunna utveckla människor till att bli reflekterande världsmedborgare (Nussbaum 1995). Samtidigt har en kritik vuxit fram mot att se skönlitteratur som något som (i sig) kan påverka människor att bli moraliskt högtstående. Skönlitteratur kan inte, menar Keen (2007) och Persson (2012), bidra till moralisk fostran eftersom skönlitteratur och läsare inte går att

särskilja från de historiska och sociala kontexter som de utgör en del av, och dessa är inte per definition ”goda”.

Emellertid är det en svår konst att utveckla läsandets sociala praktik, även i litteratursamtal som planeras väl. Som Langers och Alkestrands forskning visar (Langer 1995, Alkestrand 2016) går det att peka på en rad svårigheter med att få till stånd litteratursamtal som är utvecklande för *alla* elever eftersom det är svårt att få varje elev att göra sig gällande i samband med litteraturarbete. Ett annat problem är (som antytts) litteratursamtalets begränsningar om det inte utsträcks till att omfatta *mer* än personliga erfarenheter och preferenser (jfr Johansson 2015).

Skönlitteraturens egenvärde?

Som antytts inledningsvis präglas diskussionen om användningen av skönlitteratur i skolan av en polarisering. Till exempel ifrågasätter Andersson (2015) att texter läses för vissa bestämda ändamål, exempelvis för att passa in i ett historiskt arbetsområde eller för att kamratskapet i klassrummet ska förbättras. Penne, å sin sida, ser det som djupt problematiskt att skönlitteratur används som ”utdypande ’sannhet’ – icke som fiksjon” (Penne 2010 s 113). Ulfgard (2015) för ett liknande resonemang som Penne. Hon är kritisk till en litteratursyn i skolan där man inte tar konsekvenserna av att man behandlar skönlitteratur som något annat än fiktion, det vill säga bortser från skönlitteraturens fikcionalitet. Till detta ska läggas Öhman (2015), som menar att litteratur bör behandlas ”som ett ämne i sin egen rätt” och lyfter fram möjligheter med att uppmärksamma intrigen vid skönlitteraturanvändning i skolan (Öhman 2015, s 18).

Graeske (2015) tar upp att skönlitteratur ofta får rollen av att vara ”stimulanstext” i läromedel, ofta med syftet att öva specifika färdigheter. Detta är relevant här eftersom det utvecklingsprojekt som presenteras nedan rör arbete i grundskolan där man utgår från skönlitteratur för att få eleverna att reflektera över moraliska problem; barn- och ungdomslitteratur som litterär tradition är historiskt sett tätt förbunden med ett didaktiskt *fostrande* arv och har sedan länge frigjort sig från detta arv genom att utvecklas till en litterär konstform med konstnärlig legitimitet. Om litteraturbaserad undervisning i skolan motverkar detta syfte är detta intressant eftersom skolan är en litteraturförmedlande instans för eleverna - kanske den enda de möter (Lyngfelt 2017).

Av intresse är också Rosenblatts resonemang (Rosenblatt 1970). Hon menar att instruktioner i samband med litteraturläsning kan

hindra elevers egna läsupplevelser och reaktioner på en bok, och att instruktionerna därigenom kan leda till att elevers läsupplevelser istället för att vara 'estetiska' blir 'effferenta'. Med det sistnämnda avser hon en "nyttobaserad" läsning med krav på redovisning på sätt som är förutbestämda. Det är dessa tankegångar som Penne knyter an till och utvecklar, när hon diskuterar skönlitteraturens egenvärde och betonar att 'estetisk' läsning om exempelvis en historisk händelse - där omsorg vinnläggs om läsarens estetiska upplevelse - kan leda *både* till kunskap om den historiska händelsen och ett intresse för skönlitteratur, medan en 'effferent' läsning av samma text kan leda "ut ur fiktionen" (även om kunskap om den historiska händelsen inhämtas – se Penne 2013). En fråga att förhålla sig till här nedan är då om läsningen av den skönlitterära text som användes kan betecknas som effferent, och om resonemangen knutna till texten hade fördjupats av att vid sidan om den effferenta läsningen också uppmuntrats att vara 'estetisk'.

Litteratur som estetisk uttrycksform

Vad skulle det då kunna innebära att använda skönlitteratur som estetisk uttrycksform, det vill säga att använda litteratur med hänsyn tagen till dess 'litteraritet'? Frederking et al (2012) menar att detta innebär omsorg om det faktum att en litterär text inbegriper förmåga till såväl 'semantisk' och 'idioletisk' litteraritet som 'kontextuell' litteraritet. Semantisk litteraritet innebär att förstå innehållet i en litterär text genom förmåga att kunna läsa mellan raderna och ta till sig dess semantiska pluralitet, så att en mångfald av tolkningar möjliggörs och kan värderas (Eco 1990). Att besitta förmåga till idioletisk litteraritet, däremot, innebär att kunna se strukturella mönster i den skönlitterära text som analyseras och genom dessa urskilja det specifika i en litterär texts estetiska uttryck (Eco 1992). Idioletisk litteraritet kan emellertid också inbegripa förmåga att kunna reflektera över hur en litterär texts form och innehåll påverkar varandra, det vill säga förmåga att kunna förbinda semantisk litteraritet med idioletisk och dra slutsatser av detta samband vid tolkningen av den litterära texten (Eco 1992). Kontextuell litteraritet, slutligen, kan sammanfattas som förmåga att kunna tolka den litterära texten utifrån sitt historiska sammanhang, det vill säga förmåga hos läsaren att kunna urskilja tidstypiska genredrag, etc., för den litterära text som tolkas (Genette 1997, Eco 1992). Här nedan avses dock med kontextuell litteraritet snarare förmåga att kunna positionera texten utifrån sin sociala, kulturella och historiska kontext än förmåga att

kunna definiera texten utifrån (enbart) sitt historiska ursprung. Som så ofta är fallet på högstadiet är det en modern ungdomsbok som används i etikprojektet för åk 9: Jessica Schiefauers *När hundarna kommer*, från 2015.

Etik genom skönlitteratur – ett utvecklingsprojekt

Genom ett samarbete mellan Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, vid Göteborgs universitet, och yrkesverksamma lärare på högstadiet genomfördes under läsåret 2017-2018 ett utvecklingsprojekt inriktat på att utveckla etisk kompetens genom användning av skönlitteratur. Tre klasser från två olika skolor i en och samma kommun deltog i projektet och fick vid fem tillfällen under årskurs 9 arbeta med skönlitterära texter som valts utifrån förväntningen att de skulle kunna inspirera eleverna till att reflektera över olika etiska frågor. Nussbaums teorier om skönlitteraturens betydelse för läsarens förmåga att utvecklas etiskt utgjorde en viktig utgångspunkt för utvecklingsprojektet. Både de forskare som ingick i projektet och undervisande lärare kom med förslag på vilka texter som skulle användas men det var lärarna som tog det slutgiltiga beslutet om vad som skulle läsas. De hade också ansvar för textutdragen. Avgörande för valet av texter var deras möjligheter att berika de samtal om på förhand givna teman som valts för utvecklingsprojektet: relationer, utbildning och framtid, klimatfrågor, migrationsfrågor och globalisering.

Lektionerna då eleverna och lärarna på de aktuella skolorna arbetade med de skönlitterära texterna följde ett förutbestämt mönster men kunde ändå i viss mån varieras. Inledningsvis presenterade lärarna någon form av ”förstärkning” för att fånga elevernas intresse för den text som sedan lästes högt under lektionen. ”Förstärkning” var ett ord som användes för att beteckna lärarnas introduktion av en specifik skönlitterär text i klassrummet. (Vad denna introduktion bestod av i det här aktuella fallet presenteras nedan.) Därefter fick eleverna i smågrupper om fyra till sex personer ägna sig åt textsamtal. De samtal som kommer att presenteras och analyseras nedan spelades in i samband med att eleverna i två av klasserna diskuterade tre korta textutdrag ur *När hundarna kommer* (s 76-78, 95-58 & 115-117). Boken hade eleverna tidigare läst i sin helhet och lärarna önskade använda den i projektet när temat relationer skulle diskuteras.

När hundarna kommer som bok och textutdrag

När hundarna kommer är en ungdomsroman som belönades med Augustpriset 2015, för bästa barn- och ungdomsbok. Innehållsligt ligger det nära till hands att associera till mordet på John Hron 1995; den dragningskraft som nynazistiska rörelser utgör kan sägas utgöra ett av bokens teman. *När hundarna kommer* är emellertid en komplex framställning. Ett avancerat bruk av parallellhandlingar, och ett symbolspråk som bidrar till mångtydighet, kan sägas karaktärisera bokens form och innehåll. Bland annat handlar boken om den 17-åriga Isak, hans flickvän Ester och deras kärlekshistoria. I en parallellhandling får läsaren möta Isaks lillebror Anton och se hur hans ”vänskap” med ”nynazisten” Ruben utvecklas.

I det första utdraget (s 76–78) befinner sig Anton, som beskrivs som en ganska ensam ung människa, på en fest där han inte känner någon annan. Efter en stund dyker Ruben upp och när han får för sig att försöka dränka en chihuahua i toaletten följer Anton efter för att titta på. Trots att Anton tycker mycket om hundar ingriper han inte och läsaren förstår att Anton lockas av Ruben trots att han framställs som en ganska obehaglig person med nynazistiska sympatier.

I nästa avsnitt (s 95–98) blir Anton upplockad av Ruben, hunden Bamse och några av Rubens kompisar. Tillsammans åker de ner till sjön, där Anton och Ruben sedan sitter och pratar om den torshammare som Ruben har på sig och Anton är mycket intresserad av. I samtalet berättar Anton att han och hans familj ska åka till Mallorca på semester. Då varnar Ruben honom med argumentet att det bara är bögar som åker dit. Eftersom Anton har ”bögrilla”, i boken beskrivet som lite längre hår, uppmanar Ruben honom att passa sig. Det framgår att Anton fascinerats av Ruben men det är svårare att förstå hur Ruben ser på Anton.

Det sista textutdraget (s 115–117) utspelar sig när Anton precis har kommit hem från Mallorca. Han går förbi Rubens lägenhet och utan att det är planerat hamnar han på en ny fest där. Ruben tycker att Antons hår är för långt och drar in honom i badrummet för att snagga honom. Med sin nya frisyr accepteras Anton av de andra och han får komplimanger från personer som han inte känner. Han förstår att hans föräldrar inte kommer att tycka om hans nya frisyr men i övrigt är han nöjd med situationen. Plötsligt får Ruben för sig att han vill slåss. Även om Anton inte riktigt förstår vad det är som händer, och vad han själv bidrar till, fylls han av en obestämbart livskänsla genom sin delaktighet.

Genomförandet av litteratursamtalen utifrån *När hundarna kommer*

Av schematekniska skäl fick arbetet med de skönlitterära texterna förläggas till två olika lektionstillfällen. Lärarna i de båda klasserna var vana vid att samarbeta och hade planerat lektionerna tillsammans. Lektionerna i de båda klasserna var alltså snarlika varandra. I början av den första lektionen anknöt lärarna till en då aktuell händelse och visade ett kort inslag från TV-programmet *Malou* efter tio. I detta program möter Martin Karlsson, tidigare medlem av Nordiska motståndsrörelsen, Alexandra Pascalidou som han utsatt för hot under flera år men som han nu bett om ursäkt. Sedan eleverna hade sett inslaget läste lärarna de utvalda textutdragen högt. Efter högläsningen knöt alltså lärarna först innehållet i textutdragen till temat relationer och uppmanade eleverna att resonera om vad som kännetecknar vänskapen mellan de båda karaktärerna Anton och Ruben. I slutet av lektionen visade lärarna intervjun med Martin Karlsson, där han berättar om sin väg in i nazismen som rörelse. Därefter fick eleverna försöka finna likheter och skillnader mellan romanens Anton och verklighetens Martin.

De gruppvisa litteratursamtalen genomfördes och spelades in först några dagar senare. Grupperna var fem till antalet. En ganska stor del av eleverna hade valt att inte vara med i utvecklingsprojektet och deltog därför inte under momentet utan arbetade istället med andra uppgifter. I den ena klassen, som bestod av 29 elever, deltog tio pojkar och sex flickor och i den andra, som bestod av 27 elever, deltog endast tre pojkar och sex flickor.

När eleverna skulle diskutera textutdragen utgick de från ett antal frågor som var desamma varje gång de arbetade med en text inom projektets ram (med olika teman). Eleverna fick frågorna i pappersform så att de kunde titta på dem under samtalets gång. Av någon anledning fick de däremot inte tillgång till textutdragen – i alla fall inte i det här aktuella fallet, när temat relationer skulle behandlas. Orsaken till detta är oklar men ledde till vissa svårigheter, inte minst eftersom det hade gått en tid sedan eleverna tog del av textutdragen (och ännu längre tid sedan de läst boken som helhet).

De frågor som eleverna fick diskutera var följande:

- 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?

För att kunna besvara dessa frågor behövde eleverna utgå från den skönlitterära text som skulle diskuteras. Utöver dessa frågor skulle emellertid eleverna också ta ställning till följande:

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?)

Resultat och analys

Litteratsamtalen behandlas här som ett resultat av fokusgrupp-samtal med de elever som deltog i utvecklingsprojektet. Som tidigare påpekats är det inte resultat från ett forskningsprojekt som presenteras och inte heller resultat från projektet som helhet. (Som tidigare nämnts diskuterades fler teman än ”relationer” inom ramarna för projektet). Resultatet av intervjuerna presenteras genom en tematisk innehållsanalys där tänkbara svar på artikelns frågeställning utgör utgångspunkten för redovisningen: *Om det är så att eleverna använder sig av skönlitteratur som en ”särskild form av kunskap”, på det viset att de ser möjligheter att fördjupa och utveckla sina resonemang utifrån textens potentialer i egenskap av skönlitteratur, vilka uttryck tar sig denna användning i text-samtalen?* Som ordnande princip för resultatredovisningen används de tre kategorier av *literary literacy* som presenterades ovan: a) semantisk, b) idiolektisk och c) kontextuell litteraritet. Detta görs för att relationen mellan synen på skönlitteratur som ”kommunikativt instrument” och synen på skönlitteratur som ”en särskild form av kunskap” ska vara möjlig att diskutera efter resultatredovisningen. Att skönlitteraturen i det projekt som är aktuellt används som ett ”kommunikativt instrument” kan sägas vara självklart (eftersom texten förväntas kommunicera ett innehåll som eleverna kan använda sig av i sina diskussioner). Det intressanta är om texten samtidigt står

för något annat för eleverna, det vill säga om eleverna ger uttryck för en syn på skönlitteratur som ”en särskild form av kunskap” – det är därför teoribildning knuten till litteratur som ”en särskild form av kunskap” utnyttjas. Kategorierna är helt enkelt lämpliga att använda för att syftet ska kunna uppnås: *att undersöka hur elever förhåller sig till det faktum att det är skönlitteratur som de använder sig av i ett ämnesöverskridande arbete.*

Resultaten redovisas steg för steg, utifrån kategorierna a-c:

a) På vilka sätt använder sig eleverna av semantisk litteraritet?

I flera av grupperna visade det sig vara svårt att komma igång och eleverna var osäkra på vad som förväntades av dem. I en grupp var man inte på det klara med vad det var för text som skulle diskuteras och i en annan grupp avbröts diskussionen av följande ordväxling:

E1: - Vänta, ska vi sammanfatta det hela boken?

E2: - Nej, inte hela.

E3: - Nej, det är bara det här vi ska sammanfatta.

Det visade sig vara en försvårande omständighet att inte ha tillgång till textutdragen och/eller boken som helhet. Samtalen byggde i hög grad på associationer och allmänna reflektioner, vilket bland annat visade sig när eleverna skulle sammanfatta innehållet. Vid de tillfällen i samtalen då eleverna visar prov på semantisk litteraritet uttrycker de sig också ofta kortfattat. I en grupp säger eleverna att det hela handlar om vänskapen mellan Ruben och Anton medan en annan grupp sammanfattar handlingen genom att säga att det hela handlar om en kille ”som förvandlas till nazism”. En tredje grupp förklarar att det handlar om hur ”han” (d v s Anton) lärde känna Ruben. Ibland används enstaka ord som exempelvis ”nazism” och ”gruppsyck” för att på ett övergripande sätt sammanfatta vad texterna handlar om.

Trots att de tre textutdragen återger tre olika episoder i boken är eleverna mycket kortfattade vad gäller sammanfattningen av innehållet i dem. Det hör till ovanligheterna att eleverna utvecklar varandras resonemang – det verkar som om de snabbt vill komma fram till olika former av svar. Emellertid finns det i samtalen situationer då en elev följer upp en annan elevs idé genom att fylla i vad han eller hon tror att den andre tänker säga – som här:

- E1: - Och hur han lärde känna Ruben.
E2: - Mm.
E1: - Och hur han...
E3: - ... och vad de gjorde när dom va med varandra.
E4: - Aa.
E2: - Har ni något att tillägga?
E4: - Nej
E2: - Nej, då tar vi nästa fråga.

Av samtalen framgår det att det är vanligt att eleverna utnyttjar sin kunskap om innehållet i *När hundarna kommer* som helhet. Detta visar bland annat följande citat:

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.

Endast i en av grupperna uppmärksammas textutdragen specifikt, genom att en av eleverna sammanfattar vad de tre utdragen handlar om: "Det var chihuahuan. När han dränkte honom. Dränkte." och "Det var andra, när dom pratade om Tors hammare, när dom var på stranden och pratade om det. Å sen tredje, var när han skulle fajtas. Dom två skulle fajtas." Även i andra grupper förekommer det att eleverna tar upp konkreta händelser i texten, men de gör detta utan att förankra dessa händelser genom att hänvisa till texten: tre av grupperna nämner misshandeln av chihuahuan och Antons frisyrr kommenteras i två av grupperna.

Ett mått av identifikation präglar elevernas tolkningar av textutdragen (och boken som helhet). Trots att Ruben kan tolkas som en skrämmande person säger en flicka: "Fast det måste ju vara någonting fel, eller så, såhär. Det måste ju ha hänt någonting.", vilket tyder på att hon försöker leva sig in i hans situation. Även Anton, som lockas och attraheras av Ruben, får elevernas förståelse; eleverna tolkar det som att det är hans ensamhet som får honom att ställa sig bakom det som Ruben representerar. Det faktum att Anton tycker om hundar ses också som en förmildrande omständighet:

Jag tror inte att en person är, kan vara OND, alltså genomond. 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

Som angivits ovan uppmanas eleverna också att genom diskussionsfrågorna uppmärksamma sådant som är ”rätt och fel” respektive ”gott och ont”. Detta gör eleverna genom att ta upp handlingar som kan betecknas som negativa - en av eleverna uttrycker sig så här: ”Den väcker mest tankar om fel antar jag”. En god människa och ett gott liv definieras genom negationer, något som kan sägas konkretiseras genom följande citat: ”En god människa är en så'n som inte dränker hundar”. På frågan om vad som utgör ett gott liv svarar en annan elev: ”Motsatsen till Antons liv”.

Rimligen påverkas elevernas resonemang av begränsade möjligheter till stöd i sin tolkningsprocess. Eftersom det är textutdragen som primärt ligger till grund för samtalen får eleverna knappast heller möjlighet att jämföra hur Anton betar sig i olika sociala situationer - med utgångspunkt i textutdragen framstår Anton inte som så komplex som han gör i romanen som helhet. Det faktum att man som läsare inte kommer nära Ruben, eftersom han genomgående skildras genom andras ögon i boken, gör också att eleverna skulle kunna ha möjlighet att utnyttja beskrivningen av honom för samtal om exempelvis förutfattade meningar och förväntningar på andra människor. Emellertid stannar elevernas tolkningar vid försök till identifikation. Det blir genom försöken till identifikation som eleverna löser den uppgift som ska lösas; genom att definiera vilka som representerar ”det onda” i textutdragen drar de slutsatser som de kan använda som etiska ”lösningar” på uppgiften (som när en av eleverna säger ”En god människa är en så'n som inte dränker hundar”).

b) På vilka sätt använder sig eleverna av idiolektisk litteraritet?

Trots att de uppgiftsformuleringar som eleverna använde sig av inte var inriktade på observation av textutdragens (eller romanens) formspråk gjorde eleverna en del egna observationer som rör textens form och formens betydelse för textinnehållet. Det faktum att boken har parallellhandlingar observeras av en av eleverna, som uttrycker sig så här: ”Man fick ju se, liksom läsa historien från två synvinklar.” För att knyta resonemanget om två synvinklar till en etisk problematik hade dock denna elev sannolikt behövt stöd från lärare eller andra erfarna läsare.

Troligen hade de etiska resonemangen kunnat fördjupas av lärarledda samtal om hur associationer till över- och underordningar väcks genom bokens parallellhandlingar, om å ena sidan liv (genom bokens kärleks-historia) och å andra sidan död (genom dränkningen m m). Symbol-språket i *När hundarna kommer* är påtagligt - att handlingen rör maktordningar och relationen herre-hund antyds redan i titeln (men det är inte självklart vad "hund" representerar i boken som helhet). Värt att notera är att en av eleverna valde att ta upp beskrivningen av Rubens ögon. Att döma av hur hon uttrycker sig är hon stolt över sin observation:

Jag tänker att jag känner mig så tjusig (?) när jag ser det, men vad heter det, han pratar ju mycket om de svarta skärvorna i hans av?? som kan va s... Han kanske såg ondskan i honom ändå? Med dom skärvorna som lyste i hans ögon...

Här är det alltså de svarta skärvor som Rubens ögon beskrivs som, som får symbolisera ondska. (Men vad betyder det att uppfatta ögon som skärvor? Detta diskuteras inte.) Ytterligare ett exempel på symbol-språk är tre av de fyra huvudpersonernas namn: Isak, Ester och Ruben. Dessa är alla hebreiska/judiska namn, vilket kan sägas ha ett visst intresse eftersom intresse för nynazism skildras. Att anknyta till nya varianter av nazism, och samtidigt erbjuda läsaren möjligheter att genom namnen associera till de uråldriga moraliska dilemman (och grymheter) som skildras i Gamla testamentet hade kunnat utgöra en grund för samtal om etik.

c) På vilka sätt använder sig eleverna av kontextuell litteraritet?

När det gäller kontextuell litteraritet kan man säga att eleverna presenteras ett socialt och historiskt sammanhang i och med "förstärkningen", före det att elevsamtalen äger rum. Genom uppgiftsformuleringen problematiseras inte heller textens tänkbara historiska, sociala och kulturella kontext. För eleverna framstår det som självklart att boken handlar om mordet på John Hron 1995. Detta framgår bland annat av följande ordväxling:

E1: - Hela deras relation är ju egentligen fel. Det hamnar på helt... Det börjar helt fel att liksom, vill du ha en cigarett, typ. Liksom redan då känns...

E2: - Ja, men...

E1: - Då känns det liksom farligt. För mig i alla fall.

E2: - A, jag skulle väl säga, för då var det mer accepterat. Det här ska va på typ åttitalet, eller vad det var.

Genom textutdragen (och boken som helhet) framgår det emellertid inte klart om Ruben är en övertygad nazist eller inte. Att han har nazistiska sympatier antyds dock genom olika detaljer som lyfts fram, som till exempel att Ruben säger "Sieg heil" efter det att han har försökt dränka chihuahuan i toaletten. En av eleverna observerar denna osäkerhet som texten signalerar: "Det står ju inte att dom är nazister typ, utan man måste liksom läsa lite mellan raderna, ba. Aa, dom e ju de liksom." Samtidigt väljer eleverna att ta upp nazism i sina samtal. De går inte in på vad nazism betyder eller representerar men en av eleverna drar en parallell mellan nazism och rasism. En elev, som själv har invandrarbakgrund, associerar till främlingsfientlighet och refererar till de demonstrationer som ägt rum utanför Bokmässan i Göteborg tidigare under den höst som elevsamtalen ägde rum. Detta resonemang förankras emellertid inte i innehållet i textutdragen (eller boken som helhet).

Den typ av kontextualisering som kännetecknas av distans till boken, på det viset att *När hundarna kommer* diskuteras som fiktion, är inte något som kännetecknar elevsamtalen. Istället är det distans till textinnehållet i form av associationer som utmärker samtalen. Relationen mellan mordet på John Hron och bokens innehåll problematiseras inte heller, eftersom *När hundarna kommer* i projektet snarare används som "kommunikativt instrument" än bärare av "särskild form av kunskap".

Sammanfattande diskussion

Eftersom syftet med artikeln är att undersöka hur elever förhåller sig till det faktum att det är skönlitteratur som de använder sig av i det ämnesöverskridande arbete som redovisats ovan (och inte någon annan textform) kommer tänkbara svar att diskuteras nedan, som rör den frågeställning som ställdes inledningsvis: Om det är så att eleverna använder sig av skönlitteratur som en "särskild form av kunskap", på det viset att de ser möjligheter att fördjupa och utveckla sina resonemang utifrån textens potentialer i egenskap av skönlitteratur, vilka uttryck tar sig denna användning i textsamtalen?

När det gäller frågan om eleverna använder sig av semantisk litteraritet, det vill säga förmåga att förstå innehållet i en litterär text genom att kunna läsa mellan raderna och göra en poäng av textens mångtydighet, kan man konstatera att elevernas tolkningar stannar vid försök

till identifikation. Trots att de frågor som de utgick från är öppna till sin karaktär utnyttjar eleverna inte möjligheten att använda sig av textens mångtydighet. Skildringen av huvudpersonen Anton – en komplex karaktär i boken – liksom skildringen av Ruben, som man knappast kommer nära (eftersom man som läsare inte ges möjlighet att lära känna honom), bidrar inte till att fördjupa samtalen om vad som är ”gott eller ont” eller en ”god människa” (se uppgiftsformuleringarna ovan). Även om en komplexitet präglar bokens innehåll utnyttjas alltså inte denna. Självklart är det svårt att veta exakt varför. Det faktum att eleverna efter att ha besvarat hälften av frågorna uppmuntras att lämna textinnehållet kan självfallet vara en orsak till detta – en sådan instruktion bidrar rimligen till att eleverna snarare ser den skönlitterära texten som ett ”kommunikativt instrument” än ”en särskild form av kunskap” som kan utnyttjas för att fördjupa svar på de ställda frågorna. Det skulle också kunna vara så att eleverna i sin övriga undervisningspraktik vant sig vid att utnyttja texter främst för associationer, så att olika delar i texter inte förbinds med varandra och resonemang fördjupas genom en problematisering av textinnehållet.

Inte heller uppmärksammas textens formspråk, det vill säga den idiolektiska litterariteten, trots att parallellhandlingarna och symbol-språket i *När hundarna kommer* starkt bidrar till textens budskap om sociala över- och underordningar. Samtidigt existerar kommentarer om textens uppbyggnad och symbolspråk. ”Man fick ju se, liksom läsa historien från två synvinklar” menar en elev medan en annan uppehåller sig vid Rubens svarta skärvor till ögon. Värt att notera är att eleverna inte knyter dessa iakttagelser till sina etiska resonemang, det vill säga använder sig av den skönlitterära texten som ”en särskild form av kunskap” för att svara på de frågor som de fått, trots att de gör iakttagelser vad gäller litterära drag.

När det gäller den kontextuella litterariteten, det vill säga förmåga att kunna positionera texten utifrån sin sociala, kulturella och historiska kontext, blir det tydligt att eleverna förbinder bokens innehåll med mordet på John Hron 1995. Att de gör detta är förklarligt om man ser till textsamtalens introduktion vilka grundar sig på medieinslag (”förstärkningen” – se ovan). Uppmärksamhet bör emellertid ägnas det faktum att detta sker utan någon problematisering, som om skildringen av mordet i *När hundarna kommer* lika väl hade kunnat vara en verklighetsåtergivning som en skönlitterär text. Här blir det tydligt att texten i mycket liten utsträckning utnyttjas som ”en särskild form av kunskap” om man med detta menar textens fikcionalitet. Detta är värt att notera, eftersom en tänkbar spänning kan föreligga mellan detta att erfarenhetspedagogiskt bejaka elevernas erfarenheter när de läser en skönlitterär text och distansering till samma text – i alla fall

om inte eleverna får stöttning i att distansera sig till sina erfarenheter och textens form och innehåll.

Avslutningsvis bör erinras om att det aldrig var meningen att medvetet använda *När hundarna kommer* för att uppmärksamma texten som källa till ”en särskild form av kunskap” i utvecklingsprojektet. Självfallet har detta betydelse för resultatet – kanske hade eleverna i högre utsträckning gjort detta om de inte genom uppläggningsen av arbetet styrts mot att snarare använda texten som ”kommunikativt instrument” än ”en särskild form av kunskap”. Samtidigt är det givande att genom en uppgift som kan sägas vara typisk – användning av skönlitteratur i ett ämnesöverskridande arbete om etik – diskutera den över- och underordning som ligger i att skönlitteratur används som ”kommunikativt instrument” snarare än ”en särskild form av kunskap”. Att detta sker i en tid då estetiska uttrycksformer för en mer undanskymd plats än tidigare är av intresse, eftersom frågor som rör estetiska uttrycksformer i skolan ytterst rör möjligheter för medborgare att kunna få ta del av olika kulturella uttryck och själva kunna uttrycka sig. I sammanhanget är då möjligheten till kunskapsutveckling *genom* skönlitteratur, genom stöttning i kunskapsutveckling *om* skönlitteratur betydelsefull – det har ovanstående framställning försökt visa. Som tidigare påpekats har också användning av skönlitteratur i skolan präglats av ett didaktiskt fostrande arv som står i direkt kontrast till synen på barn- och ungdomslitteratur som en konstform i sin egen rätt, utan färdiga svar på livets frågor. Frågan som avslutar denna artikel blir därför om det skulle vara möjligt att få till stånd en undervisningspraktik som rymmer kunskapsutvecklande undervisning inriktad på det ”möjlighetssinne” som skisserades inledningsvis (Musil 1998) – ett litteraturarbete som inbegriper lärande både *om* och *genom* skönlitteratur.

Referenser

- Alkestrand, Malin (2016): *Magiska möjligheter. Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Göteborg: Makadam.
- Andersson, Pär-Yngve (2015): Världen är alltid större än mina tankar. Diktläsning, läsförståelse och känslomässig inlevelse utifrån ett skolperspektiv. I Maria Jönsson & Anders Öhman, red: *Litteratur och läsning. Litteraturredaktikens nya möjligheter*, s 215-231. Lund: Studentlitteratur.

- Aulin-Gråhamn, Lena & Thavenius, Jan (2003): Kultur och estetik i skolan. *Rapporter om utbildning 9/2003*. Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Bamford, Anne (2009): *The Wow Factor. Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Münster: Waxmann.
- Christophersen, Catharina & Ferm Thorgersen, Cecilia (2015): "I think the arts are as prominent as any subject". A study of arts education in two Scandinavian schools. *InFormation - Nordic Journal of Art and Research* 4(1), 1-16.
- Dahlbäck, Katharina & Lyngfelt, Anna (2017): Estetiska dimensioner i svenskämnets kursplaner från Lgr 69 till Lgr 11. *Educare* 2017:1, 152-182.
- Dahlbäck, Katharina; Lyngfelt, Anna & Bengtsdotter Katz, Viktoria (2018): Views of poetry as a competence expressed by students in teacher education. *Theoria et Historia Scientiarum Journal* 15, 101-120.
- Eco, Umberto (1990): *The Limits of Interpretation*. Bloomington, Ind.: Indiana University Press.
- Eco, Umberto & Collini, Stefan (1992): *Interpretation and Overinterpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frederking, Volker; Henschel, Sofie; Meier, Christel; Roick, Thorsten; Stanat, Petra & Dickhäuser, Oliver (2012): Beyond functional aspects of reading literacy: theoretical structure and empirical validity of literary literacy. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 12, 1-24.
- Genette, Gérard (1997): *Paratexts. Thresholds of Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graeske, Caroline (2015): *Fiktionens mångfald. Om läromedel, läsarter och didaktisk design*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, Bernt (2017): *Bildningens dynamik. Framväxt, dimensioner, mening*. Göteborg: Korpen.
- Johansson, Maritha (2015): *Läsa, förstå, analysera. En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. Linköping: Linköpings universitet.
- Keen, Suzanne (2007): *Empathy and the Novel*. Oxford: Oxford University Press.
- Langer, Judith A. (2005): *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Liedman, Sven-Eric (2011): *Hets! En bok om skolan*. Stockholm: Bonniers.

- Lyngfelt, Anna (2017): Fiction at school for educational purposes. What possibilities do students get to act as moral subjects? I Olof Franck & Christina Osbeck, red: *Ethical Literacies and Sustainability Education: Young People, Subjectivity and Democratic Participation*, s 73-84. London: Palgrave.
- Magnusson, Kerstin; Malmgren, Gun; Nilsson; Jan (2010): På liv och död. Ett temaarbete i grundskolans mellanår. *Rapporter om utbildning* 3. Malmö: Malmö högskola.
- Molloy, Gunilla (2002): *Läraren, litteraturen, eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Mossberg Schüllerqvist, Ingrid (2008): *Läsa texten eller "verkligheten". Tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk bro*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Musil, Robert (1998): *Mannen utan egenskaper*. Stockholm: Bonniers.
- Nussbaum, Martha (1990): *Love's knowledge. Essays on Philosophy and Literature*. New York: Oxford University Press.
- Olin-Scheller, Christina (2007): *Mellan Dante och Big Brother. En studie av gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Penne, Sylvi (2010): *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, Sylvi (2013): Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I Dagrun Skjelbred & Aslaug Veum, red: *Literacy i læringskontekster. Literacy i læringskontekster*, s 42-54. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Persson, Magnus (2012): *Den goda boken*. Lund: Studentlitteratur.
- Pettersson, Cecilia (2018): Psychological well-being, improved self-confidence, and social.capacity. Bibliotherapy from a user perspective. *Journal of Poetry Therapy* 31 (2), 124-134.
- Rosenblatt, Louise M. (1970): *Literature as Exploration*. London: Heinemann Educational Books.
- Schiefauer, Jessica (2015): *När hundarna kommer*. Stockholm: Bonniers.
- Thavenius, Marie (2017): *Liv i texten. Om litteraturläsningen i en svenskläroverutbildning*. Malmö: Malmö högskola.
- Ulfgard, Maria (2015): *Lära lärare läsa. Om utbildning av svensklärare och litteraturundervisning i skolan*. Göteborg: Makadam.
- Öhman, Anders (2015): *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerups.

