

Ligger framtiden bakom oss? Några litteraturdidaktiska spår att följa från 614 elevers läsning av romanen *Kriget om källan*

Olle Nordberg

Abstract

Artikeln undersöker litteraturdidaktiska aspekter av 614 elevers läsning och reflektion kring romanen *Kriget om källan* (Möller 1984). Romanen belyser och aktualiserar bland annat frågor om hur samarbete och samförstånd snabbt kan förbytas mot blodiga konflikter, om maktkamp över naturresurser, om miljöförstöring och total utplåning av mänskligt liv, om normerat manliga och kvinnliga beteenden, om vänskap och familjeband. I studien finns tre delsyften: 1. att ge empiriskt underbyggda perspektiv på den stora frågan om vad skönlitteraturläsning egentligen kan leda till för läsprocesser utifrån vad eleverna skriver i enkätsvar på både öppna och mer riktade frågor om läsupplevelse och uppfattade innebörder, 2. att analysera vad som inte tas upp i elevernas svar på dessa frågor, och 3. att särskilt studera hur och i vilken utsträckning eleverna resonerar om på vilket sätt romanen är berättad och hur detta påverkar deras läsning.

Resultaten visar att engagemanget i berättelsen är stort och att en klar majoritet av eleverna kan reflektera över sin läsupplevelse och sätta den i ett omvärldsperspektiv. Trots detta berör endast en tredjedel de miljöaspekter som är centrala i boken. Nästan ingen lägger ihop flera problemområden på ett sätt som visar på en förståelse för att frågorna hör ihop i ett större samspel – och hur detta vävs ihop av författaren genom en medveten berättarteknik och intrigskonstruktion. Endast en elev av de över 600 medverkande berör genusaspekter. Förhållandevis få kan på en direkt fråga formulera sig om hur det sätt romanen är berättad, än färre om hur det påverkar deras läsupplevelse. Utifrån dessa resultat förs en framåtsyftande litteraturdidaktisk diskussion i artikelns avslutning.

Inledning

Vad man kan lära sig eller utveckla genom att läsa påhittade berättelser? Denna fråga är på ett nästan provocerande direkt sätt något som litteraturdidaktiken behöver förhålla sig till, trots att den kan uppfattas som både förenklande och förminskande av de komplexa och mångfacetterade processer som följer med en engagerad litteraturläsning. Det är svårt att svara kortfattat och direkt i enlighet med hur frågan är ställd. Min upplevelse är att det finns en risk att frågan antingen duckas, bemöts med meningslösa ytliga nyttoargument såsom ”du lär dig nya ord”, eller att den av estetiska skäl avfärdas som omöjlig och som förminskande att besvara, exempelvis med de

huvudresonemang som återkommande använts av forskare inom området *Svenska som demokratiämne* (se Thavenius 2005). Dessa resonemang har förts i termer av ökad tolerans, vidgade perspektiv, identitetsutveckling och empatiska synsätt med inspiration hämtad från teoretiker som Martha Nussbaum och Louise Rosenblatt (se t.ex. Bergman 2007; Hultin 2012; Molloy 2007). I samband med det sistnämnda bör även en alltmer etablerad forskningsgren nämnas, vilken studerar kopplingen mellan läsning av dystopiska romaner eller fantasy litteratur och en ökad förståelse för samhälls- och värdegrundsfrågor. Inom grenen diskuteras och problematiseras såväl den stora potentialen för lärande och utveckling som risken för förenkling via på förhand uppställda mål för vad som ska läras in via den lästa romanen (Alkestrand 2016; Lyngfelt & Nissen 2018; Nilsson Skåve 2015). Just värdegrundsriktade eller personlighetsriktade motiveringar för litteraturläsning är ett ofta använt svar på den inledande frågan till exempel i skolans styrdokument (Skolverket 2022, 2024), medan ytterligare andra inom det litteraturdidaktiska fältet i skolans litteraturundervisning ser möjligheter för eleverna att lära sig att problematisera såväl demokrati- som värdegrundsbegreppen (Almqvist 2024; Borsgård 2021; Tysklind et. al. 2024). Den enskilde litteraturlärares roll lyfts fram i olika utsträckning i dessa forskningsinriktningar. Om det nu finns en särskild lärmöjlighet i skönlitteraturen, hur ska läraren göra för att den ska uppfyllas?

I min egen forskning har jag återkommande framhållit att frågan om litteraturläsningens tankeutvecklande potential behöver belysas från ett elevperspektiv snarare än ett teoretiskt eller värdegrundsdefinierat sådant. Detta för att få en empiriskt underbyggd bild av hur unga litteraturläsare reagerar och reflekterar – och eventuellt också utvecklas på olika sätt – under både individuell läsning och boksamtal. Inom den svenska kontexten finns ett flertal aktuella studier som ägnat sig åt detta, i små eller medelstora informantgrupper, där reflekterande litteraturläsning och aktiva samtal med utgångspunkt i elevernas tankar om texten förstärker och breddar de personlighetsutvecklande och omvärldsorienterande ingångar som nämnts ovan (se t.ex. Bergmark & Viklund 2020; Bradling 2020; Ågerup 2023). Med långt större läsargrupper bestående av elever i åldrarna 10–19 år har jag i ett antal studier under de senaste tio åren undersökt exempelvis attityder till litteraturläsning, elevers läsvanor och framförallt deras reflektioner om hur de upplevt texterna. I dessa studier har just utvecklingen, den skönlitterära läskompetensen eller, om man så vill, lärandet varit i fokus (se t.ex. Nordberg 2017, 2019a, 2021, 2022a, 2022b). Studierna visar att en stor andel unga läsare, ofta runt 75 % i grupper med flera hundra deltagare, med engagemang och inlevelse i de berättelser och dikter som de läst kan redogöra för sina läsupplevelser på ett sätt som inte är subjektivt begränsat till den egna erfarenheten. Tvärtom är de ofta utblickande och omvärldsorienterande, med utgångspunkt tagen i den egna läsningen (Nordberg 2019a, 2022a, 2022b). Denna förmåga att backa ut ur fiktionsvärlden och skapa en analytisk distans

utifrån en affektiv läsning har återkommande lyfts fram som en avgörande faktor i en skönlitterär läskompetens (se t.ex. Felski 2008, 2020; Langer 2017; Nordberg 2017; Torell 2002). Jag har också lyft fram att dessa resultat står i kontrast till en under 00-talet etablerad syn inom den litteraturdidaktiska forskningen på svenska barns och ungdomars bristande förmåga till litteraturläsande, där dessa ofta förklarades vara enkelspårigt subjektiva, oförmögna att förstå och än mindre legitimera skönlitteraturens speciella egenskaper (se t.ex. Andersson 2010; Årheim 2008). En stor andel av de unga läsare som deltagit i de undersökningar jag genomfört har i motsats till denna föreställning uttryckt en djupare förståelse för de ämnen och frågor som aktualiseras i de lästa böckerna, något som skulle kunna ses som ett stöd för att den personlighetsutvecklande litteraturläsningen inte bara är en teoretisk konstruktion eller ett utopiskt mål utan motsvaras av de processer som jag kunnat följa i min forskning. Med utgångspunkt i dessa resultat har jag därför återkommande lyft fram att det finns en outnyttjad litteraturdidaktisk potential och legitimering för litteraturläsning (jfr. Persson 2007) i elevernas egna röster om enskilda läsupplevelser, om boksamtal och om litteratur i stort. Det största litteraturdidaktiska utvecklingsområdet, tillika möjligheten, som jag pekat på är att ta tillvara det personliga engagemanget i berättelserna och det allmänmänskliga, samtidsutblickande som ofta utvecklas ur detta för att sen aktivt arbeta för att medvetandegöra denna tankeutveckling hos eleverna. Så småningom kan då eleverna utveckla en metaförståelse för den egna läsprocessen och den speciella utveckling och lärande som detta innebär. Jag har benämnt detta som att utveckla en "litterär identitet" (Nordberg 2017, 2019b, 2020, 2021, 2022a, 2022b. Se även Johansson & Nordenstam 2023).

***Alla läser!* – samma bok**

Den här artikeln bygger likt de som refererades till ovan på ett omfattande empiriskt material, bestående av enkätsvar från 614 läsare i åldrarna 10–16 år som våren 2022 läst Cannie Möllers roman *Kriget om källan* (1984). Romanläsningen har genomförts inom ramen för läsforskningsprojektet *Alla läser!*, som utvecklats i samarbete mellan Uppsala universitet och en mellansvensk kommun. Projektet har pågått sedan 2019 och finansieras sedan 2023 delvis av ULF-medel.¹ Inom projektet genomförs varje vårtermin en läsperiod där alla elever i kommunala skolor läser en gemensam bok enligt vad som benämnts "Bokcirkelmodellen" (Nordberg 2019a). I denna modell sätts berättelsen i centrum och samtalen om det lästa utgår från de tankar och känslor som läsarna själva fått, inte från färdiga frågebatterier. Det första året deltog endast äldre elever, men sedan 2020 har mellanstadiet också varit med. Sedan 2022 omfattar projektet inte längre gymnasiet utan genomförs i grundskolans årskurs 4–9, med totalt cirka 1300 läsare. Som mest deltog över 1500 läsare i den kommungemensamma bokcirkeln under en och samma läsperiod.

¹ ULF står för Utbildning, lärande, forskning.

I läsomgångarna 2019–2022 valdes romaner med olika tematiska ingångar. *Den utvalde* (Lowry 1993) som med ett dystopiskt anslag satte frågor om demokrati och totalitarism i rörelse lästes vårterminen 2019 (Nordberg 2021). Året därpå, 2020, läste eleverna på högstadiet och gymnasiet *Den jag var* (Rossof 2016) medan det på mellanstadiet var *Billie. Avgång 9:42 till nya livet* (Kadefors 2016) som eleverna läste och samtalade om. Dessa båda böcker berörde normkritiska ämnen och genustematik. År 2021 var temat etnicitet och främlingsfientlighet. Mellanstadieeleverna läste då *Katitzi* (Taikon 2017) och på högstadiet lästes *På natten är allt sant* (Stoltz 2018. Se även Nordberg 2022a, 2022b). Den läsperiod som är aktuell här, 2022, läste alla medverkande elever samma bok, *Kriget om källan* (Möller 1984), och ingen uppdelning utifrån skolstadium gjordes. Detta berodde på att vi i en så bred läsargrupp som möjligt ville undersöka hur elever i ett större åldersspann upplever en tydligt fiktionell berättelse som, bland annat, aktualiserar miljöfrågor och frågor om mänsklighetens framtid. På så vis ansluter ämnet och analyserna till det övergripande temat för denna publikation.

Det första av tre delsyften i den här studien är att ge ytterligare perspektiv på den stora frågan om vad skönlitteraturläsning kan leda till för lärprocesser, vilken introducerades och sattes i relation till olika litteraturredaktiska perspektiv i inledningen. Vad kan vi på ett underbyggt sätt egentligen säga om elevers engagemang i och förståelse av lästa fiktionsberättelser baserat på ett brett empiriskt underlag bestående av svar på en öppen respektive en budskapsinriktad fråga om hur eleverna uppfattat den aktuella romanen? Vad går att säga om deras förmåga att till exempel knyta an till aktuella och komplexa samhällsfrågor, och reflektera om omvärlden med utgångspunkt i en 40 år gammal roman som på ett uppenbart sätt är en påhittad berättelse? Hur och på vilka sätt uppfattar de sådant som tydligt rör miljöaspekter och maktkamp om naturresurser i berättelsen, men också exempelvis motsatsförhållandet mellan traditionellt manliga och kvinnliga värderingar vilka är mycket framträdande i romanen? Ett annat delsyfte är att titta närmare på vad som *inte* lyfts i svaren på den öppna frågan om vilka tankar och känslor som väcks vid läsningen, liksom i resonemang när eleverna reflekterar kring vad boken vill säga och vilka frågor den väcker. Ett tredje delsyfte med studien är att studera hur och i vilken utsträckning eleverna resonerar om på vilket sätt romanen är berättad och hur detta påverkar deras läsupplevelse. Det övergripande syftet med artikeln är att sätta dessa tre delar i ett litteraturredaktiskt perspektiv och föra en framåtsyftande undervisningsinriktad diskussion med utgångspunkt i resultaten.

Teori, metod och material

I *Alla läser!*-projektets teoretiska och metodologiska inriktning samspelar kvantitativa och kvalitativa perspektiv, bland annat genom att arbetssätt från den empiriska läsforskningstraditionen (Bortolussi & Dixon 2002; Miall

2006; Pettersson 2015) kombineras med litteraturdidaktiska och receptionsteoretiska infallsvinklar (Langer 2017; Rosenblatt 2002; Torell 2002). En bärande idé är att elevernas och lärarnas erfarenheter av texterna, av samtalen och deras reflektioner över den utveckling och det lärande som skett under perioden, ska kunna användas som avstamp för en empiriskt grundad litteraturdidaktisk diskussion (jfr. Nordberg 2021, 2022a).

Ansatsen är induktiv och det insamlade materialet kategoriseras och analyseras på ett sätt som utgår från grundidéerna inom *Grounded Theory* (Glaser & Strauss 2006) och den vidareutveckling som gjorts av andra som forskat inom utbildningsvetenskapliga områden (se t.ex. Thornberg 2012; Charmaz 2014). Den bärande tanken är att forskaren ska vara öppen i sitt analysarbete, inte begränsad av någon inriktning definierad av en förutbestämd teoretisk mall. Forskningsfokus utgår i stället från empirin, det vill säga genom det som framkommer i elevernas och lärarnas svar vilka kategoriseras systematiskt och *genererar teori* (Bryman 2018). Glaser och Strauss initiala idé var följaktligen att motverka och förhindra att empiriska data skulle "gå förlorade" genom att tolkas inom ramen på en på förhand bestämd "grand theory", som i stor utsträckning determinerade resultaten (Glaser & Strauss 2006:10). I stället var vägen att gå enligt dem att öppet och nyfiskt se på materialet i sig och att teoretiseringen byggs upp utifrån empirin i så hög grad som möjligt (Glaser 2010). Å andra sidan är själva ämnesvalet i sig redan från början något som också påverkar och styr studien, vilket forskarna var helt öppna med redan i sin första undersökning, i vilken de intresserade sig för människor som visste att de skulle dö och för deras tankar om detta faktum. Det som däremot inte var bestämt var vad forskarna skulle särskilt inrikta sig på i svaren, utan där var ingången just öppen och empirigrundad i stället för teoribunden. Så kan även hela *Alla läser!*-projektets ansats, såväl som denna artikels teoretiska och metodologiska utgångspunkt, i korthet beskrivas. Vi som arbetar med projektet är intresserade av barns och ungas reception av de lästa texterna, liksom av tankar om litteraturläsning och boksamtal.² Vi är intresserade av lärares attityder, tankar och erfarenheter av arbetet med skönlitteratur i skolan. Vi har formulerat enkätfrågor och intervjufrågor i enlighet med detta, men vi har inte bestämt på förhand vad vi ska leta efter i svaren, eller formulerat tankar om hur barn eller lärare *borde* tänka och tycka såsom ofta varit fallet inom vissa delar av receptionsteorifältet och även inom litteraturdidaktiken (Agrell 2009; Eco 2008; Iser 1978; Thorsson 2009). I stället har vi kvalitativt kategoriserat fritextsvar och intervjumaterial på ett systematiskt sätt och satt det i relation till övrig empiri, vilket förklaras tydligare i nästa stycke. Det här sättet att arbeta har ibland också benämnts *Informed Grounded Theory* (Thornberg 2012, Wessbo 2020) och har stora likheter med de teoretiska förhållningssätt som är vanligt förekommande inom den empiriska läsforskningen (Miall 2006; Bortolussi & Dixon 2002).

² Förutom Olle Nordberg ingår också Torsten Pettersson och Anna Lyngfelt i projektet.

Som nämnts insamlas och analyseras projektets data såväl kvantitativt som kvalitativt. Digitala enkäter fylls i före och efter läsperioderna av både elever och lärare. Dessa inför-enkäter handlar bland annat på en allmän nivå om litteraturläsning och läs- och medievanor i skolan och på fritiden, men också specifikt om den textgenre som ska läsas och den tematik som aktualiseras när det gäller attityder, erfarenhet, förväntningar. Efter-enkäterna för elever fokuserar deras upplevelser om läsningen och samtalen, och innehåller också frågor om attityder och litteraturläsning på fritiden. Även i lärarenkäterna finns, utöver frågor om hur arbetet i klassrummet har genomförts, frågor om deras egna läsvanor och tankar om skönlitteraturens roll i samhället. Jag har dessutom genomfört semistrukturerade fokusgruppsintervjuer i en av de medverkande skolorna med två grupper med sex elever i varje och en med deras lärare för att fördjupa undersökningen. Det är ett etablerat sätt att arbeta med Grounded Theory att i första steget göra enkäter för att sen följa upp med fördjupande intervjuer (Wibeck 2010). Lärarna har fått regelbunden information om och motiveringar av bokval och temainriktningar inför varje läsperiod. Bokcirkelmodellen har kommunicerats till de deltagande lärarna enligt följande informationsbrev, som har haft samma innehåll alltsedan projektstarten:

Grundidén är bokcirkeln! Läs boken gemensamt i klassen. Diskutera innehållet med eleverna. Låt deras tankar och frågor om det lästa få utgöra grunden för diskussionerna så långt det är möjligt. Ställ öppna frågor – undvik kontrollfrågor.

Läs och diskutera en del i taget. Dela upp läsningen på det sätt du finner lämpligast för din klass. I de yngre åldrarna kanske det passar bäst att läsa högt en bit varje dag, i äldre åldrar kan boken exempelvis delas upp i delar som eleverna läser hemma. Varje del diskuteras sen på lektionstid i skolan i smågrupper eller i helklass. Arbeta för att alla elever har läst lika långt till varje sådant tillfälle. Högläsning fungerar ofta bra även i äldre åldrar.

Avgränsning och analysperspektiv

I den här artikeln har en tydlig avgränsning gjorts ur detta stora material. Enbart elevers reception av romanen fokuseras utifrån tre frågor i efter-enkäten. Antal enkätsvar är totalt 614 och de fördelar sig enligt följande:

Skolstadium	Antal elever (könsfördelning)
Mellanstadiet	289 (147 flickor, 138 pojkar, 13 annat)
Högstadiet	325 (169 flickor, 148 pojkar, 14 annat) ³
Totalt	614

De tre analyserade frågorna innefattar öppen reflektion, budskapsorienterad reflektion och reflektion om hur boken är berättad. Frågornas formulering återges i sin helhet i resultatdelen. Svaren redovisas både kvantitativt och kvalitativt. Elevcitaten är hämtade direkt från de digitala enkäterna och dessa har inte korrigerats språkligt. Citaten separeras med blankrad och kommer genomgående från olika elever. Allt material i projektet är anonymiserat. Enkäter och intervjuer har genomförts i enlighet med forskningsetisk praxis (Vetenskapsrådet 2017). Projektet är även etikprövat.⁴

Elevernas svar sätts efter det öppna kategoriseringsarbetet i viss utsträckning i förhållande till en analysmodell för skönlitterär läsförmåga som jag utvecklade under mitt avhandlingsarbete. Denna kan beskrivas som ett koncentrat av de centrala punkterna från ett tiotal etablerade läsforskarens teorier (se Nordberg 2017: 36ff.) om vad en utvecklad litterär läskompetens innebär:

1. En grundläggande förmåga att läsa och förstå fiktionstext, vilket också innebär en förståelse för den fiktionella textens egenart.
2. En förmåga att som läsare känna inlevelse i de fiktiva världarna och identifiera sig med textens karaktärer med utgångspunkt i sin egen person och sina närmaste.
3. En förmåga att höja blicken och göra reflektioner mot allmänmänskliga situationer och känslolägen samt kopplingar till andra fiktionsberättelser utan att kontakten med texten förloras. Det vill säga: att anlägga ett metaperspektiv i samband med fiktionsläsning.
4. En förmåga att utifrån ett metaperspektiv på sin litterära läsning medvetet kunna resonera kring hur denna påverkar den egna personen, bl.a. i termer av personlig utveckling (Nordberg 2017: 49).

³ Här hade eleverna möjlighet att välja flera alternativ, vilket förklarar att totalsumman är större än 289 respektive 325. Nio elever på mellanstadiet och åtta på högstadiet besvarade frågan dubbelt. Antalet som enbart valde alternativet "Annat" var således fyra på mellanstadiet och sex på högstadiet.

⁴ Diarienummer 2022-05507-01

I modellen och på andra ställen har jag betonat inlevelsens avgörande betydelse för all meningsfull litteraturläsning (jfr. Öhman 2015). Men som modellen illustrerar, en tankemässig utveckling, eller lärande, genom litteraturläsning förutsätter inte enbart den egna inlevelsen och engagemanget – även om det är grundfundamentet. En utvecklad litteraturläsare kan också backa ut ur fiktionsvärldarna och reflektera över det som pågår där och sätta det i relation till det omgivande samhället, både lokalt och globalt, till sitt eget liv och till situationer och dilemman som människor som påminner om en själv – eller som är helt annorlunda – står inför. Välkänt och ofta refererat inom den svenska litteraturdidaktiska forskningen är att såväl Langer (2017) som Torell (2002), Scholes (1998) och Zunshine (2006), Felski (2020) och Vischer Bruns (2011) betonar betydelsen av att arbeta med att skapa metaperspektiv och analytisk distans med utgångspunkt tagen i den inlevelsefulla läsningen i litteraturundervisningen på ett sätt som motsvarar punkt 3 och 4 i modellen. Ur den fjärde punkten har jag vidareutvecklat begreppet *Litterär identitet* för att kunna diskutera denna medvetenhet om skönlitteraturens potential och ett metaperspektiv på litteraturläsning (Nordberg 2017, 2019b, 2020). Litterär identitet kan kort förklaras med attityden: *att se sig själv som en litteraturläsande person*. För att en elev ska kunna göra detta på ett grundat sätt behövs en medvetenhet om skönlitteraturens speciella egenskaper och om att tolkning, diskussion och bearbetning av fiktionsberättelser och dikter är väsensskilt från annat skolarbete och kunskapsinhämtning. Att en läst roman, dikt eller novell i diskussioner visar sig inrymma många olika lager, nivåer och tolkningsperspektiv kan genom lärares vägledning tydliggöra litteraturens stora potential att säga något väsentligt om verkligheten, om det mänskliga och om oss själva på ett annat sätt än instruerande och/eller argumenterande sakprosa. Litteraturen väcker frågor och gör, när det fungerar som allra bäst, att de stora frågorna blir möjliga att förstå och tränga in i inifrån och utifrån många olika perspektiv samtidigt. De blir därmed också möjliga att samtala om på ett djupare vis än om eleverna utgår från en lärobok, som på ett mer endimensionellt sätt förklarar ett skeende (jfr. Nordberg 2019a, 2022b. Se även Langer 2017). Detta perspektiv kommer att utgöra grunden för den litteraturdidaktiska analysen och diskussionerna i artikeln.

Kriget om källan

Cannie Möllers roman *Kriget om källan* har i nyutgåvan från 2005 en längd av 102 sidor. I denna korta roman ryms existentiella frågor som rör miljön och människans destruktiva påverkan på sin framtid, frågor om krig och konflikter kopplade till naturresurser, frågor om genuskonstruktioner och könsrollsförväntningar, frågor om vänskap och kärlek och frågor om ledarskap, förtroende och svek. Boken är inte skriven på ett tydligt barn eller ungdomstillvänt sätt, men har ett rakt och förhållandevis enkelt språk med korta meningar och satsar. I projektet gjordes den sammantagna bedömningen

av innehåll och språkdiråkt att romanen skulle vara lämplig som allåldersbok. En annan sak som spelade in i fråga om bokvalet var att det inte skulle vara en verklighetsnära skildring utan en uppenbar fiktion. Vid läsning av Möllers roman uppstår inga tvivel om att det som utspelas i den inte motsvarar något som hänt på riktigt, eller kan missförstås på det sättet. Vi såg det också som en fördel att boken var 40 år gammal i detta avseende. Men, att det här *skulle kunna hända* är lika uppenbart vid en inlevelsefull och reflekterande läsning (jfr. Aristoteles 1994).

Denna berättelse om två byar, bergsbyn och dalbyn, som samarbetar och delar färskvattenkälla inleds med att dalbyns hövding dör och det ska väljas en ny. Samtidigt konstateras att källans vatten har sjunkit undan och att åtgärder behövs. Den gamla hövdingens fru, Signe, kandiderar och har redan inlett tankearbetet kring denna problematik. Hon tänker sig att i ett samarbete med bergsbyn borra en djupare brunn och bygga en bro som ska göra tillgängligheten till vatten bättre för båda byarna. Då kliver den aggressiva Karl fram ur skuggorna och övertalar snabbt byborna att istället välja honom som hövding med en effektiv misstänkliggörande och krigshetsande retorik. Kärnan i denna retorik innebär att dalbyn inte ska samarbeta med bergsbyn utan istället med våld ta kontroll över källan. Snabbt rullar konflikten upp och så småningom bryter ett fullt utvecklat och blodigt krig ut med stora förluster på bägge sidor där gamla vänner besinningslöst mördar varandra. Att det är männen och den aggressiva manligheten som tar över visar sig på många olika sätt i boken, inte minst genom att Anjos pappa Ulf representerar en kontrasterande mansroll och istället in i det längsta försöker hitta vägar för ett fredligt samarbete. Han gör motstånd mot krigsapparaten men fångas därför, och dör senare i fångenskapen.

Läsaren får till stor del följa den 14-åriga dalbyflickan Anjo och hennes kompis Marja som bor i bergsbyn genom den allvetande berättarens fokalisering, även om också andra personers perspektiv fokaliseras. De båda flickornas vänskap sätts på svåra prov men får en avgörande positiv betydelse i slutänden på flera olika sätt, bland annat genom att Marja räddar livet på Anjos bror och utsätter sig själv för mycket stora risker genom att göra så. Anjo har en kärleksaffär med Karls adoptivson, den något äldre Ola, som även den får ett lyckligt slut. Den blodiga konflikten avslutas genom att alla kvinnor och barn bildar en mänsklig kedja runt källan så att ingen av soldaterna kan nå fram för att släcka sin törst. Karl kapitulerar till slut i vanmakt och krigsmakten upplöses.

Berättelsen utspelar sig i en tid som upplevs förhistorisk vad gäller teknologi och levnadsstandard. Redan tidigt i boken markerar dock författaren, om än på ett ganska diskret sätt, att det har funnits ett annat, mer teknologiskt utvecklat samhälle på platsen innan de båda byarnas samtid. I slutet av romanen blir det påtagligt att författaren utmanar läsarens kronologiska historieförståelse och progressionstanke rörande tekniska landvinningar och levnadsstandard. Den ivägkörda Signe återvänder till byn

och vi förstår att den plats där röken nu börjar lägga sig och blott 57 människor har överlevt är den sista gröna dalen på jorden. Signe har sett den fasansfulla ödeläggelse som miljökatastrofer i en annan tidsepok lett till. Det visar sig att nedgrävt giftavfall och strålning från teknikåldern har förstört alla områden där folk tidigare bott. Den högteknologiska framtid som vi blivit så vana vid att se framför oss visar sig i berättelsen vara dåtiden, samtidigt som de allra sista människorna med en hårsån har undvikit att utplåna varandra. På den avslutande sidan tar Ola det första spadtaget i byggandet av en ny by.

Resultat och analys

I det här avsnittet kommer elevsvar från tre av enkätens frågor redovisas och analyseras. Det är den öppna inledningsfrågan: *Vilka tankar och känslor har du fått av boken som du har läst med klassen?*, den riktade budskapsorienterade frågan: *Vad tycker du att boken vill säga? Vad har du för tankar om det budskapet?* och den berättartekniskt inriktade frågan: *Hur är boken berättad och hur tycker du det påverkar läsningen?* Litteraturdidaktiskt är det problematiskt att använda begreppet budskap då detta signalerar att det finns färdiga svar. Vi har valt att ställa frågan i två led för att minska denna effekt, samtidigt som vi valde att ändå använda ordet budskap då det är ett begrepp eleverna känner igen och som återfinns i läroplanen för grundskolan (Skolverket 2022). Vi har bland annat med hänsyn till detta valt att den allra första frågan ska vara helt öppen för att ge eleverna fritt spelrum att redogöra för sina tolkningar, tankar och känslor (jfr. Nordberg 2017).

De öppna och de budskapsinriktade frågorna

Enkätens första fråga som rör själva läsningen är formulerad enligt följande: *Vilka tankar och känslor har du fått av boken som du läst med klassen?* I diagrammen nedan redovisas utfallet bland mellanstadieeleverna respektive högstadieläsarna.



Figur 1. Procentuell fördelning av svars kategorier från mellanstadieelever på frågan Vilka tankar och känslor har du fått av boken som du läst med klassen?

I utfallet på den öppna frågan från mellanstadieeleverna kan utläsas att andelen som svarar med ospecificerade känslouttryck är störst, sammantaget 45 % vid en sammanslagning av positivt laddade (31 %) som innehåller ordet ”spännande” och de mer negativa (14 %) som beskriver att eleven blev ”rädd” eller ”arg”. Båda svarstyperna vittnar om ett slags engagemang och inlevelse i texten: ”Att allting är inte som man tror man är, man blir lite spänd nästan men jag tyckte boken var jätte bra”, ”Att man blir lite små rädd och att man inte vill att det ska hända sig själv.” Svar som på den här öppna frågan explicit kommer in på miljö och framtid är få (9 %). Även dessa svar återspeglar en engagerad och inlevelsefull läsning. Sammantaget utgör de svar som vittnar om ett engagemang i berättelsen 54 %. Några representativa exempel på hur de elever som berört miljöaspekterna specifikt formulerats sig ser ut som följer:

Att framtiden kan bli lika dålig som i boken om vi inte tar hand om miljön idag.

Jag har tänkt lite extra på att det hur det kommer att se ut i framtiden och att vi måste ta hand om vårt klimat.

Jag tänkte att vi måste ta hand om vår planet och inte gräva ner gifter och avfall av teknik i jorden, men jag blev även lite förvirrad när vi läste boken

jag har fått tankar när du byggde en byn under en giftig marken. jag blir rädd att vi ska inte av fall under marken.

Som framgår kretsar exemplen kring aktuella miljöhot och i vissa fall ges uttryck för en slags medvetenhet om att vi behöver agera för att motverka

detta. I exemplen ovan ges inte några värderande eller känslomässiga omdömen, men det förekommer svar där detta kombineras:

Jag tänkte att den var bra och att vi måste behandla vår planet med hänsyn.

Jag har blivit orolig för vårt klimat när jag läste boken.

Nästan lite rädsla för värden kommer ju typ ”gå under”.

Jag tycker boken var seg och väldigt dålig. Den gjorde så jag fick jättemycket ångest över framtiden.

Att även det sista exemplet, där boken beskrivs som seg och dålig, väckt känslor och tankar om framtiden är tydligt. Andelen ospecificerat negativa (30 %) eller likgiltiga svar (vet inte, 9 %) kring hur eleverna uppfattat läsning utgör sammantaget 39 %. De flesta som är negativa eller likgiltiga till berättelsen har dock inte utvecklat sina svar på detta sättet utan svarar kortfattat.

Förhållandet mellan andelen engagerade och outvecklade, oengagerade svar ser annorlunda ut i svaren på den riktade frågan om hur eleverna uppfattat bokens budskap i den meningen att de engagerade svaren är fler. Diagrammet visar utfallet:



Figur 2. Procentuell fördelning av svars kategorier från mellanstadieelever på frågan Vad tycker du att boken vill säga? Vad har du för tankar om det budskapet?

Här framträder en bild där klart fler elever har reflekterat kring vad berättelsen väcker för frågor och hur de uppfattar dess budskap på sätt som knyter an till deras egen verklighet på ett mer generellt plan än enbart kopplat till deras eget personliga liv. Sammantaget utgör denna typ av svar 75 % i en

sammanslagning av de tre första kategorierna. Detta kan ses som exempel på en fiktionsläsning där eleverna har backat ut ur sin läsupplevelse och skapat en analytisk distans så som analysmodellens tredje fas är formulerad (se även Langer 2017). Samtidigt som svaren till största del består av generella resonemang om vikten av att samarbeta och inte kriga, är andelen som berör miljö och framtid (26 %) betydligt högre än i den öppna frågan. Andelen negativa eller likgiltiga svar är klart färre än i den öppna inledningsfrågan (25 %). Några representativa exempel på hur eleverna utvecklat sina tankar kan delas in i två underkategorier: *Agens* respektive *Dystopiskt konstaterande*, där det förstnämnda motsvarar svar där eleverna berör vikten av handling och i det andra fallet ett mer resignerat konstaterande.

AGENS

Att vi måste rädda planeten annars går den under.

Att vi typ måste rädda miljön. För i boken sa de typ att vi hade grävt ner farliga avfall.

att man måste tänka på andra och inte bara säg själv och lära sig samarbeta.

skräpa inte ner för folk i framtiden kanske börjar bli som i medeltiden och slåss om vatten.

Hur världen ser ut och kommer se ut så vi måste göra något nu.

DYSTOPISKT KONSTATERANDE

att vi kommer förstöra jorden

att vi kommer leva i stenåldern om 500 år

jag tror boken vill säga att det kanske blir så som i boken om vi fortsätter att släppa ut så här mycket gifter och avgaser som vi gör nuförtiden.

Jag tror boken vill säga att om vi inte slutar kriga och förgifta jorden, så kommer allt kollapsa och dö.

Jag tror att boken vill säga att de i framtiden får det dåligt om vi inte tar hand om miljön.

Som det visar sig här finns det svar i båda kategorierna som berör att mänsklighetens framtid skulle kunna innebära en återgång till förhistoriska eller medeltida levnadsförhållanden. En elev skriver att ”framtidens inte bara behöver vara framgång” som avslutning på sitt svar rörande krigiska ledare,

vilket är intressant på flera sätt, exempelvis i ljuset av att det var 40 år sen boken skrevs. Detta kommenteras dock inte av eleven.

Motsvarande utfall för de äldre läsarna ser ut som följer, med den öppna frågan först:



Figur 3. Procentuell fördelning av svars kategorier från högstadiel elever på frågan Vilka tankar och känslor har du fått av boken som du läst med klassen?

Som framgår är det sammantagna utfallet relativt likt mellanstadieläsarnas när det gäller svarsandelen som kan uppfattas som engagerade läsare (totalt 51 %), men där andelen som uttryckligen nämnt miljö, krig och framtid är något högre (17 %). I några av fallen börjar eleverna med att skriva att de inte fått några tankar, för att sen ändå ge exempel på hur de kopplat läsningen till dagens miljösituation:

Inga speciella bara att det var hemskt och att det faktiskt behövs göra något med vår framtid för att det inte ska behöva bli såhär

inga typ man kanske tänkte att man skulle va rädd om klimatet

Andra ger uttryck för att romanen skapat en förvånad reaktion eller att läsningen fått dem att börja tänka på de här frågorna:

Jag har fått andra tankar om framtiden och att det var något helt annat än vad jag tänkt.

[A]tt man kanske måste tänka lite mer om omgivningen så man verkligen förstår vart man är. Förvånad

Jag börjar tänka mer på vad vi gör som påverkar naturen negativt idag.

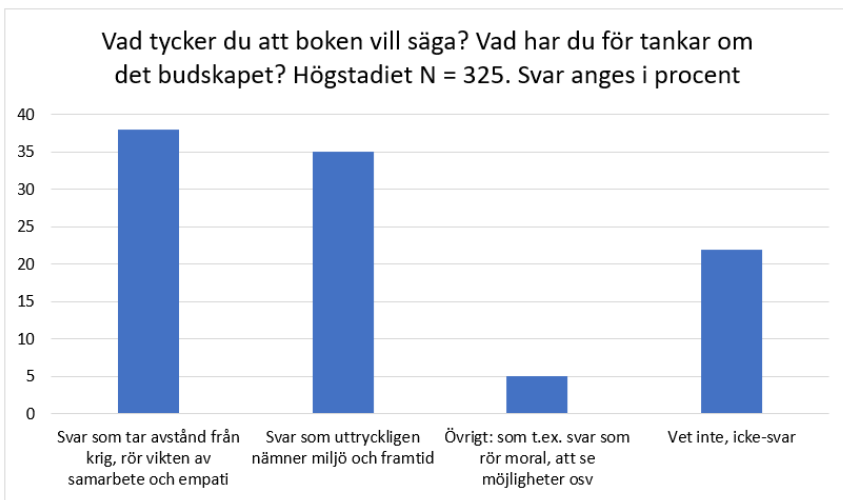
Jag har börjat att tänka på hur jorden kommer att se ut om några tusen år.

En tredje svarstyp utgår från sorgliga eller dåliga känslor läsning och samtal om boken medfört:

Att det är sorligt att vi människor ska ha förstört vårt liv på jorden, för det som händer i [b]oken kommer säkerligen att hända i verkligheten.

Jag fick dåliga känslor för att boken berättade om vår generation och om avfall och koldioxid ut släppen. Men boken var ganska tjötande för att den pratade väldigt mycket om miljön.

Det finns också svar som i mer generella termer berör hur fiktionen speglar det reella livet, såsom ”[d]et var en bra bok som sa väldigt mycket om verkligheten”. Den något större andelen utvecklade svar som berör miljöaspekter hos högstadieeleverna gäller också för den budskapsinriktade frågan, vilket visas i diagrammet nedan:



Figur 4. Procentuell fördelning av svarkategorier från högstadieelever på frågan Vad tycker du att boken vill säga? Vad har du för tankar om det budskapet?

Sammantaget utgör de reflekterande svaren om hur läsarna uppfattar vad boken vill säga och vilka frågor som aktualiseras 78 % av det totala antalet svar. Andelen som uttryckligen rör miljöfrågan och framtiden är fler än i mellanstadiegruppen (35 %). Svarsexemplen kan här kategoriseras på samma sätt som tidigare där en typ av svar efterlyser handling och en annan är mer konstaterande:

AGENS

att samarbete är viktigt och att hur vi lever nu kan påverka vilka förutsättningar till liv människor kommer att ha i framtiden.

Att sluta kasta sopor och förstöra världen för att det kan leda till ett katastrofal framtid

att om vi inte blir bättre med våra miljöproblem kommer vår framtida generationer få ta itu med och det kan bli värre och värre.

att krig är dåligt och bra för ingen och att vi inte ska gräva ner radioaktiva ämnen i Marken

DYSTOPISKT KONSTATERANDE

att våra handlingar i ”tekniktiden” har stora konsekvenser i framtiden och att krig gör inte någon gott.

att vår tid inte är bra för jorden och att krig inte löser något

att det vi gör idag kommer påverka de i framtiden på olika sätt

Jag tror att boken skrevs för att uppmärksamma hur vi påverkar vår miljö på jorden och vilka konsekvenserna blir.

En elev av de totalt 614 formulerar sig på ett kritiskt sätt där hen funderar på ett annat sätt kring författarens intentioner: ”Det jag tror boken vill sprida är miljö propaganda.”

I denna summering av resultat från både den öppna inledningsfrågan och den riktade budskapsfrågan kan vi se ett liknande utfall som i de tidigare storskaliga undersökningar som berördes inledningsvis. En stor andel av eleverna kan formulera sig på ett sätt som vittnar om att de har kunnat leva sig in i fiktionsvärlden och rört sig där. Många kan också backa ut ur den och reflektera på en mer generell nivå utblickande från den aktuella berättelsen, som alltså utspelar sig i en miljö som kan beskrivas som förhistorisk mer än postapokalyptisk, och som är skriven 1984. Detta gäller i avsevärt högre grad den budskapsinriktade frågan där 75 % av mellanstadieeleverna och 78 % av högstadieeleverna gör detta. Det är inte en komplicerad roman som de har läst, även om det finns en relativt stor andel som upplever den så också bland de äldsta eleverna, men den utspelar sig väldigt långt ifrån den verklighet eleverna lever i vilket skiljer den från flera av de romaner som lästs i de tidigare nämnda läsundersökningarna. Resultaten kan uppfattas som att det finns en vana i att tolka och reflektera om berättelsens innebörd bortom fiktionen när frågan ställs på det sättet, men att den öppna frågan inte

resulterar i vad vi kan kalla analytiska svar utan i stor utsträckning handlar om vilka känslor som väckts. Det beror förstås också på att frågan är ställd på det sätt den är. I de exempel på elevresonemang om kopplingen mellan fiktionen och de aktuella frågor som rör miljön och vikten av samarbete och fred kan vi se hur vissa skriver fram behovet av agens medan andra mer konstaterar hur illa det verkar gå med världen. Ibland är gränsen svår att dra, men i förhållande till den inledande diskussionen om skönlitteratur och vad man kan lära sig eller utveckla är detta en intressant sak att observera. Kan en skönlitterär läsoplevelse påverka läsarens förståelse för och engagemang i t.ex. miljöfrågor på ett sätt som till och med påverkar det egna sättet att leva? Det är fullt möjligt visar dessa svar, men samtidigt är det alltför förenklat att dra en rak linje mellan det ena och det andra. Att många läsaes tankar har väckts, att paralleller har dragits och att en slags tankeutveckling i relationen mellan fiktion och verklighet har skett är dock uppenbart – liksom att dessa processer i relation till analysmodellen ger viktiga litteraturdidaktiska indikationer.

Frågan om hur romanen är berättad och hur det påverkar läsningen

I svaren som redogjorts för ovan finns en del exempel som berör tidsperspektivet där berättelsens sätt att aktivera både nutid, framtid och dåtid lett till reflekterande resonemang. På den direkta frågan om hur eleverna i vid och öppen bemärkelse har uppfattat hur boken är berättad, och hur de tänker att det påverkat deras läsoplevelse är det emellertid relativt få som kan besvara hela frågeställningen med dess båda delar. Än färre använder berättartekniska termer. Detta kan sättas i relation till en mer tydligt narratologisk orientering i styrdokumentet sedan 2011 (Martinsson 2018), som föregåtts av en kompetenspedagogisk textnära inriktning inom den litteraturdidaktiska forskningen under 00-talet. Inom denna riktades en tydlig kritik mot den alltför personliga läsningen, som ansågs vara den dominerande (för en översikt, se Degerman, 2012).⁵ I det perspektivet kan det vara litteraturdidaktiskt intressant att reflektera över att den narratologiska begreppsapparaten, eller svar som berör berättarperspektiv utan att använda denna, inte förekommer i större utsträckning.

I frågan finns ingen inriktning mot begreppen eller uppmaning att använda dessa, men heller inget som motsäger det. Den lyder: *Hur är boken berättad och hur tycker du att det påverkar läsningen?*

⁵ Maritha Johanssons (2015) studie *Läsa, förstå, analysera: En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text* kan också nämnas i detta sammanhang som ett tidigare exempel på att den narratologiska begreppsapparaten inte används i större utsträckning, i det fallet av svenska gymnasieelever. Å andra sidan hade de deltagande eleverna i Johanssons studie haft sin svenskundervisning inom ramen för den läroplan som föregick Gy11 och gick vid tiden för undersökningen kursen Svenska B (Johansson 2015: 39f). De hade följaktligen också gått grundskolan i det tidigare systemet, i vilket de tekniska aspekterna, eller betonandet av att använda korrekta begrepp, inte hade samma framskjutna plats. De tillfrågades i Johanssons studie heller inte direkt om berättandet och hur det påverkade dem.

Sammanställning av svar som berör berättarperspektiv

Mellanstadiet N=289	Antal/%	Högstadiet N= 325	Antal/%
Antal elever som svarar första person/jag-persp.	2 = 1 %	Antal elever som svarar första person/jag-persp	7 = 2 %
Antal elever som svarar andraperson	0 = 0 %	Antal elever som svarar andraperson	2 = 1 %
Antal elever som svarar tredjeperson/berättare	2 = 1 %	Antal elever som svarar tredjeperson/berättare	16 = 5 %
Antal elever som berör att det är berättat ur Anjos perspektiv (fokalisering)	2 = 1 %	Antal elever som berör att det är berättat ur Anjos perspektiv (fokalisering)	12 = 4 %
Antal elever som berör att det är berättat ur flera personers perspektiv	4 = 1 %	Antal elever som berör att det är berättat ur flera personers perspektiv	10 = 3 %
TOTALT	10 = 3 %	TOTALT	47 = 14 %

Figur 5. Procentuell fördelning av svarskategorier som berör berättarperspektiv. Alla procentsatser är avrundade till heltal.

Några av de elever som tar upp berättarperspektiven utvecklar också sina tankar om vilken effekt de har, men inte alla. De exempel från mellanstadiet där så sker ser ut så här:

Mest från Anjos perspektiv, vilket ger en lite medkänsla

Olika personers perspektiv. Det blir kul att veta andra karaktärens känslor.

Den är i nutid och jag form, och jag tycker det gör boken bättre

Den är skriven i tredjeperson och då får man ju ta del av vad alla tänker istället för att bara huvudpersonens tankar

Projektets bokringsriktning skulle kunna ses om en förklaring till utfallet genom att det är andra saker än berättarteknik som eleverna vill samtala om, men det är som sagt inget som hindrar att berättarperspektiv kommer upp i de öppna samtalen. Det är även rimligt att tänka sig att eleverna i andra sammanhang har arbetat med olika berättarperspektiv. Bland högstadieeleverna förekommer något mer utvecklade resonemang:

Typ i tredje person från flera olika karaktärsperspektiv. Det får väl en att enklare förstå allas tankar vilket självklart är viktigt då boken verkar ha mycket att säga om hur man tänker något men gör annat och handlingar och deras konsekvenser. Därför är karaktärernas tankar väldigt viktiga tycker jag, och berättarperspektivet spelar då en viktig roll.

Den utgår ifrån Anjos perspektiv så kan tänker ju som om man var hon typ

Boken är berättad ur huvudpersonen Anjos perspektiv och det tror jag medförde mycket känslor i berättelsen än om vi skulle fått se på det från ovan.

från ett tredje perspektiv vilket gör så att vi kan förstå vad alla hör och säger

Den är berättad i tredje person, berättaren är bara en åskådare typ, som vet mycket om karaktärerna. Den följer mestadels Anjo men kan också följa andra karaktärer. Jag tycket att det kan vara intressant att läsa böcker som är skrivna på detta sätt, eftersom man får veta mer om flera karaktärer.

Det behöver möjligen förtydligas här att ingen nämner termen fokalisering, utan skriver som framgår i exemplen att det är berättat ut Anjos perspektiv, respektive ur flera olika perspektiv. I sammanställningen är tredjepersonsperspektiv och "berättare" kategoriserade som synonyma. Figur 5 visar att en klart större andel på högstadiet berör det berättartekniska, även om 14 % av totalen fortfarande kan anses vara en låg siffra. De exempel från respektive åldersgrupp med reflekterande svar kring vilken effekt författarens sätt att skriva fram sin berättelse har på deras läsupplevelse, hur de upplever att det påverkar den, utan att berättarperspektiv behandlas eller nämns, är inte fler än att samtliga kan återges nedan:

Mellanstadiet (N= 289)

den är lite mystisk när man nästan får reda på att den utspelar sig i framtid enegentligen, man kan ju få till mycket twistar så det gör ju det roligare att läsa.

Boken är berättad på ett ganska dramatiskt sätt, men det gör den lite mer spännande.

Jag tycker att den är bra berättad för man förstår tydligt vad de menar.

den är berättad i nutid oeg det är bra för man lever sig in mera.

Högstadiet (N=325)

Det utspelar sig i framtiden och därför gör boken att man koppla saker till vårans tid.

det var väl berättad och det gör att man tänker väl om sin miljö och konsekvenserna om man fortsätter med den här enorma industrin.

från vad som händer här och nu. Det gör det bra

Det utspelar sig i framtiden och därför gör boken att man koppla saker till vårans tid

Att dem beskriver omgivningen så man kan förstå bättre och fantisera hur det ser ut runt omkring byarna.

Det går att hävda att även några av de här svaren är för otydliga med vad författaren egentligen gör och det uppstår en slags gråskala där. Ytterligare exempel på detta är svar där högstadielärover uttrycker att sättet att berätta har lett till stark inlevelse såsom: ”Boken är berättad på ett sätt som gör människor vill bara försätta med att läsa den”, ”Jag tycker den väldigt bra berättad för att jag får en väldigt bra inlevelse”, och det allra mest enfatiska: ”Det påverkade min läsning extremt, miljön jag läser i är sjuk, mage börjar kurra. Hemskt!” En mycket central litteraturdidaktisk fråga att nysta vidare i här är vad detta ”Det” består i.

Det förekommer också ospecificerade negativa svar, såsom ”[d]en är inte bra berättad. Den är väldigt konstigt skriven. Jag har läst tusen böcker och har inte svårt för svårare böcker men denna var tråkigt skriven också” och ”[d]en är berättad på ett konstigt sätt med konstiga ord som jag inte visste betydde och då blir det svårt att läsa om man inte förstog”. Ett annat vanligt exempel på svar är av typen ”boken är berättad bra men den påverkar inte min läsning”. En litteraturdidaktisk fundering kring den sortens svar att diskutera med elever kan vara: Om berättandet inte har påverkat läsningen, vad är det då som gör att du uppfattar det som bra?

Det är således anmärkningsvärt få elever i respektive ålderskategori som mer specifikt formulerar sina svar på reflekterande sätt kring hur berättarteknik och dramaturgi påverkar deras läsning. Det förekommer utöver de citerade elevsvaren ovan ett fåtal svar som berör att det sätt det berättas på är ”förvirrande och svårt att förstå om det var i framtiden eller dåtiden” eller enbart konstaterar att ”boken är berättad som om det vore en blandning av förr i tiden och i framtiden”. Närmare bestämt rör det sig om 8 elever (3 %) på mellanstadiet och 4 elever (1 %) på högstadiet. Som tydliggörs i figur 5 är det relativt få elever som berör berättartekniska perspektiv överhuvudtaget. I figur 6 nedan sammanfattas utfallet bland de svar som inte redovisats i figur 5 eller i den löpande texten ovan. Litteraturdidaktiskt relevant är att över hälften av mellanstadieläroverna (52 %) och 35 % av högstadieläroverna svarar ”vet inte” på den aktuella frågan. Det utgör således det vanligaste svaret.

Mellanstadiet N=289	Antal/%	Högstadiet N= 325	Antal/%
Antal elever som uttrycker att det är medryckande, lättläst, bra, spännande berättat.	63 = 22 %	Antal elever som uttrycker att det är medryckande, lättläst, bra, spännande berättat.	75 = 23 %
Antal elever som uttrycker att det är svårt, tråkigt, konstigt, dåligt.	19 = 7 %	Antal elever som uttrycker att det är svårt, tråkigt, konstigt, dåligt.	47 = 14%
Antal elever som svarar vet inte, inget, nej	152 = 52 %	Antal elever som svarar vet inte, inget, nej	113 = 35 %
Övrigt	37 = 13 %	Övrigt	40 = 12 %

Figur 6. Procentuell fördelning av svars kategorier utöver de som redovisats i figur 5 och i den löpande texten. Alla procentsatser är avrundade till heltal.

Att elever utvärderar både lektioner och särskilda moment eller lästa texter som kul, tråkigt eller spännande utan att specificera är ingen ovanlighet, det vet alla vi som är eller har varit lärare. Men att frågan som den är ställd här, där den egna upplevelsens påverkan av berättarperspektivet tydligt efterfrågas inte alls renderar i samma utfall som i den riktade budskapsfrågan indikerar att eleverna är mycket mer vana vid den typen av reflektioner och samtal och att det berättartekniska i litteraturundervisningen inte sammankopplas med läsoplevelsen. Att eleverna på andra sätt arbetat med berättarperspektiv och liknande är dock högst sannolikt, inte minst med tanke på att det är en del av det som ska bedömas när det gäller skönlitterärt arbete både i mellanstadiet och på högstadiet.

Vad som inte berörs i svaren

Som visats ovan är det en liten andel elever som överhuvudtaget har kommenterat till exempel det sätt författaren i sitt berättande använder tidsperspektiven från forntid och framtid för att belysa aktuella samhällsproblem. Ingen berör heller att författarens egen samtid är det tidiga 1980-talet, med kärnvapenkrigshotet hängande över alla som levde då (vilket gav avtryck i många kulturyttringar från tiden). Det kanske inte är så konstigt med så unga läsare, men samtidigt värt att observera då elever ofta har en stark språkkänsla för när något är "gammalt". Vi kan ana att det tidsperspektivet inte har kommit upp i samtalen. Det kan förvisso anses vara på en avancerad nivå som inte eleverna själva kan lyfta fram. Men att det finns en litteraturdidaktisk potential här, för fördjupningar av vilka mänskliga frågor som var aktuella då romanen skrevs och som fortfarande är det, är tydligt. Att diskutera hur en roman från 1984 kan vara så mitt i de stora frågorna av idag kan ge viktiga perspektiv på hur fiktionsberättelsers angelägenhet kan bestå över tidsepokerna.

I den sammanfattning av romanen som gjordes tidigare framgår hur författaren på ett närmast övertydligt sätt sätter manligt och kvinnligt i

motsatsförhållande till varandra, där det kvinnliga icke-våldsinitiativet till slut blir det som får det förödande kriget mellan de tidigare samarbetande grannbyarna att sluta fred. I början av romanen sker också ett hövdingaval i dalbyn där den fredliga, kvinnliga kandidaten Signe med uttalad samarbetsinriktning avfärdas. Byn väljer istället den högljudde och krigshetsande Karl till hövding som snart har startat kriget om källan för att få ensamrätt och kontroll över den och fått alla män att överge sina tidigare fredliga byasyslor och istället bli aggressiva soldater. Inga elever nämner dessa genusaspekter i sina reflektioner om berättelsens budskap eller kring vilka frågor som väcks, trots att det är ett så framträdande och betydelsebärande tema genom hela berättelsen, och trots att många av elevsvaren berör det destruktiva som alla former av krigande för med sig. Ett enda exempel på reflektioner med genuskoppling finns från den öppna frågan, om vilka tankar och känslor som väcks, i ett svar från en högstadiellev: ”inga speciella känslor. Kanske att vi män gillar att kriga.”

Detta utfall säger sannolikt någonting om genusfrågornas undanskymda roll i skolorna i den aktuella kommunen, men kanske också i ett bredare perspektiv än så. Var finns genusfrågorna i dagens samhällsdebatt, några år efter Metoo? Tar de tillräcklig plats i den litteraturdidaktiska forskningen där samhällsfrågor så ofta är i fokus? Nåväl, hela berättelsens komposition och inte minst upplösningen ställer det normerat manliga och kvinnliga mot varandra. Att detta inte väcker tankar och känslor eller uppfattas som något ”som boken vill säga” eller, om man så vill, ett budskap hos någon av de 614 läsarna måste anses som både förvånande och nedslående.

Men det är inte bara kopplingen mellan krig och fred i förhållande till berättelsens genuskodning som uteblir, utan också i stor utsträckning den typ av svar som kopplar samman miljöfrågor och naturtillgångar med väpnade konflikter. Det uppenbara här, att det är kontroll över källan och den makt den medför som är drivkraften till anfallskriget, berörs alltså i mycket liten utsträckning. Den här undersökningen genomfördes precis innan Rysslands invasion av Ukraina inleddes, där t.ex. tillgången och kontrollen av naturgas spelat en stor roll, och det är möjligt att utfallet skulle blivit ett annat om det varit några veckor senare. Vid svarstillfället var krig av den här sorten troligen avlagt för eleverna. Den avfallshantering av radioaktivt avfall som är planerad i deras kommun visar sig däremot på olika ställen i enkäten, där tankarna om avfall och ”slänga sopor” blir mer specifikt inriktat på kärnbränsle:

Lite. Jag kanske tänker mer på att så som vi lever nu påverkar jättemycket. te.x kärnkraftverk avfalelt som vi ska lägga i berggrunden. hålelr det verkligen så bra som dom säger liksom.

jag fick lite tankar om radioaktivitet och utsläpp

att krig är dåligt och bra för ingen och att vi inte ska gräva ner radioaktiva ämnen i marken

I romanen är det just miljöfarligt avfall som har föranlett att människorna förpassats till en förhistorisk teknologi många generationer innan karaktärernas livstid, och vi får mot slutet veta att nästan alla andra människor är utrotade. Även om detta bara antyds i början och inte blir tydligt förrän i slutet av boken, reagerar eleverna på ett ganska direkt sätt vilket framgår av de exempel som givits tidigare. Det finns kopplingar till industrialismen i enstaka svar, varav ett citerat tidigare i artikeln, som något som sparat ur och som lett till samhällets kollaps. Kanske att de svaren bäst uttrycker en mer holistisk syn på vad som kan leda till ett samhälles undergång, i en uttolkning där denna industrialismens urspårning inte enbart förstör livsmiljön utan också innefattar en destruktiv maktkamp om naturresurser, och en ekonomisk och social ojämlikhet.

Slutligen kan också nämnas att varken vänskapen mellan Anjo i dalbyn och Marja i bergsbyn som löper genom hela berättelsen och som är avgörande för händelseutvecklingen, eller den kärleksrelation som Anjo och Ola utvecklar under berättelsens gång berörs mer än i en handfull elevsvar. Ytterligare exempel på teman som inte berörs är relationen mellan föräldrar och barn, liksom bandet mellan syskon. Möjligen är de tematiska ingångarna och de olika delarnas betydelse för att skapa en dramatisk berättelse för svåra att se och koppla samman för eleverna. Hur allt detta vävs ihop och samspelar när författare bygger litterära texter framstår i ljuset av detta som en viktig sak att diskutera och reflektera över i litteraturundervisningen. Det är detta som gör läsningen ”spännande” – och därmed utgör själva ingången till den utvecklande potentialen.

Litteraturdidaktiska slutsatser och möjligheter

I den löpande analysen som presenterats ovan framträder liknande mönster som i tidigare större empiriska studier vilka sammanfattades kort inledningsvis. Också i detta material har det visat sig vara så att merparten av de som läst och samtalat om *Kriget om källan* har tagit sig in i fiktionsvärlden, orienterat sig där och sedan också kunnat resonera om generella frågor, bortom fiktionen, som boken aktualiserar. Framförallt som svar på en budskapsinriktad fråga, men också utifrån den helt öppna inledningsfrågan som rör vilka tankar och känslor som väckts vid läsningen av romanen. Det handlar återigen om att 75 % respektive 78 % av läsarna gör denna utblickande reflektion när frågan ställs på det riktade sättet. Utifrån den teoretiska utgångspunkt som använts kan detta utfall ses som att läsarna har en litterär läsförmåga som är relativt utvecklad i den meningen att de kan resonera om generella och verklighetsanknutna frågor utifrån en specifik och utpräglad fiktionsberättelse. Detta kan också förstås som att en klar majoritet av eleverna har engagerat sig i läsningen av och samtal om berättelsen. Det är

ett första litteraturdidaktiskt spår som inte alls är oviktigt att lyfta fram. Att en litteraturundervisning med fiktionsberättelsen i centrum, där elevernas tankar om det lästa utgör grunden för samtal enligt bokcirkelmodellen, har många positiva effekter är värt att poängtera i sin egen rätt, inte minst då den tid som lärare avsätter till fiktionsläsning i skolan tenderar att minska till förmån för sakprosaläsning (Vinterek et al. 2022). Andelen elever som tangerar modellens fjärde punkt och förmår att sätta sin läsprocess i ett metaperspektiv är emellertid få, även om det förkommer. Det finns särskilda enkätfrågor om detta som faller utanför studiens avgränsning, men det bör ändå nämnas här att resultaten indikerar att för att fler ska kunna nå till den nivån och till en litterär identitet behövs ett fördjupat arbete som läraren utformar och anför. Bland annat genom diskussioner om samspelet mellan form, innehåll och läsupplevelse som jag återkommer till nedan.

Samtidigt som resultaten ovan är positiva vad gäller engagemang och förmåga att göra vissa omvärldsorienterande reflektioner är det bara runt en tredjedel i respektive ålderskategori som faktiskt berör miljöaspekter, vilket kan tyckas lågt i förhållande till frågans aktualitet. De vanligaste svaren handlar om att krig aldrig leder till något gott, att samarbete behövs och liknande, och förvisso är det om krig boken till största del handlar. Men nästan ingen lägger ihop flera problemområden på ett sätt som visar på en förståelse för att frågorna hör ihop i ett större samspel. Allra tydligast blir detta när det gäller hur det manliga (krig/konflikt) och kvinnliga (fred/samarbete) skrivs fram av författaren och hur det hänger ihop med både berättarteknik och intrig. Även den ständigt pågående kampen i världen om kontroll över naturresurser som speglas i *Kriget om källan* på ett tidlöst sätt är värt att lyfta som en tematik som få elever kopplar ihop. Vänskap och kärlek som krigets motkrafter är ytterligare en sak som med några få undantag inte nämns alls i elevsvaren, som i stället talar om samarbete och fred i mer allmänna ordalag. Kanske kan det vara så att budskapsinriktningen i frågan påverkar utfallet på ett sätt som gör att eleverna inte breddar sina svar. Samtidigt kan det vara rimligt att se det som att påverkan från läroplanens formuleringar och möjligen också i vissa arbetssätt med lässtrategier i högre grad leder elever och lärare in i tankesätt där det finns ett givet svar på vad budskapet, i singularis, är? (För en fördjupad diskussion, se t.ex. Borsgård 2021; Erixon & Löfgren 2018; Wintersparv 2022.) Oavsett vilket så är också detta ett litteraturdidaktiskt spår att gå vidare med genom att sträva efter att utforma en undervisning som har de många möjligheterna till tolkning och öppet samtal – som fiktionsberättelser både bjuder in till och som alla som deltar i sådana diskussioner utvecklas och lär sig av – i fokus. Här kan med fördel litteraturläraren på ett öppet sätt, *efter* att eleverna fått diskutera sina egna tankar om det lästa, komma in med frågor som kan ge nytt liv i samtalen såsom: Vad händer om vi ser det från det här hållet? Vem eller vilka har makt i den här berättelsen? Varför är det skrivet just så här tror ni? Detta står inte i motsatt position till bokcirkelmodellen, utan bygger vidare på den. Samtalen

blir både ett sätt för eleverna att fördjupa sin förståelse för texten och en plattform att bygga vidare på för läraren.

Vidare är det intressant att notera att en så liten andel av deltagarna i studien förmår att uttrycka sig kring hur det sätt berättelsen berättas påverkar deras läsning av den. En grupp elever formulerar svar som rör berättarperspektiv, men de är få. De flesta svarar ospecificerat med värdeomdömen som ”spännande” eller ”bra” utan att utveckla vidare vad det är som gör det spännande. Vissa elever som har upplevt berättelsen som svår nämner dock att författaren använder svåra ord och många personnamn. En anmärkningsvärt stor grupp svarar att de inte vet, 52 % på mellanstadiet och 35 % på högstadiet. Det här litteraturdidaktiska spåret finns det mycket stor anledning att följa vidare. Till att börja med, vad är poängen med att studera berättarteknik om vi inte diskuterar vilken effekt den får på oss som läser? Att berättartekniken hör ihop med innehållet och att dessa inte kan skiljas åt är mycket tydligt i romanen, men alltså inte alls tydligt i många av elevernas svar. Det förekommer dock ett betydande antal svar på olika ställen i enkäten där eleverna uttrycker förvåning, att det blev konstigt, att man blev lite nyfiken för att det var så annorlunda det här med tidsperspektiven, som indikerar att det finns en stor potential i detta arbete. Där frågetecken uppstår är det alltid bra att gräva vidare. En mellanstadieläro uttrycker som ett svar på en av de enkätfrågor som inte fokuseras i studien att ”jag tyckte att det var konstigt att framtiden blev som dåtid”. En annan svarar så här på den första frågan om vilka tankar och känslor som väckts: ”Jag tänkte väldigt mycken på om de va framtiden eller om de va för i tiden, men jag fick inga känslor från boken.” Efter samtal och fördjupning kan den egna läsningen och medvetenheten utvecklas på ett sätt som tycks ha skett hos en tredje av mellanstadieläsarna som skriver (inte heller det som svar på den berättartekniskt inriktade frågan): ”Jag gillade att den utspelade sig i framtiden. Jag tyckte om hur man inte kunde förstå det förrän i slutet. Det blev spännande så.”

Avslutning

Låt mig efter denna diskussion i kortfattade ordalag återknyta till artikelns inledning och frågan om vad man kan lära sig av att läsa och samtala om skönlitteratur. En hel del har det visat sig här, liksom att det finns många möjligheter till fördjupning och fortsatta samtal för att ta detta lärande till mer utvecklade nivåer. I den processen har litteraturläraren en avgörande roll. Att ta sig in i berättelsens fiktionsvärld är alltid det första steget mot att utveckla sina tankar och sitt lärande. Därför är det viktigt att undervisa med berättelsen och boksamtalet i centrum och på ett nyfiket och intresserat sätt ta vara på elevernas läsupplevelser i undervisningen. Inte minst deras egna tankar om vilka frågor berättelsen väcker. Det visar den här studien. Den pekar också på behovet av att eleverna får hjälp med att medvetandegöra vad de faktiskt har tänkt och tolkat kring berättelsens innehåll och hur det är berättat. Vi

litteraturlärare behöver till exempel ta vara på möjligheter att diskutera sambandet mellan form och innehåll, inte separera dessa. Varför väcks känslor? Varför relaterar vi till verkligheten? Hur kan en 40 år gammal roman säga något om det liv vi lever här och nu? Detta motsägs inte av den öppna bokcirkelmetoden, utan bygger tvärtom vidare på de tankar och frågor eleverna har om texten och tar tillvara på dessa för att komma djupare. I den här typen av litteraturredidaktiskt arbete kan också eleverna själva bli mer medvetna om fiktionens potential för tankeutveckling och lärande och så småningom utveckla en litterär identitet. Det kan ta lite tid att nå dit, men resan är en mycket spännande sådan för både elever och lärare. Med den synen på sig själv som litteraturläsare, tolkare och aktiv boksamtalsdeltagare blir den inledande frågan om vad man kan lära sig eller utveckla genom att läsa påhittade berättelser, återigen provokativ. Detta för att svaren i det ljuset framstår som självklara, om än inte konkret uppräkningsbara i punktform eller mätbara utifrån kriterier, för varje litteraturläsande person. Och kanske är det till slut detta vi säkert kan säga om vad vi lär oss och utvecklar av att läsa och samtala om skönlitteratur; att vi med Langers ord utvecklar ett *litterärt tänkande* som i förlängningen omfattar och berikar livets alla situationer. Vilken kunskap kan egentligen vara viktigare?

Referenser

- Agrell, Beata (2009), "Mellan raderna? Till frågan om textens appellstruktur", i Staffan Thorson & Christer Ekholm (red), *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Göteborg: Daidalos, s. 19–148.
- Alkestrand, Malin (2016), *Magiska möjligheter. Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Göteborg: Makadam.
- Almqvist, Lousie (2024), *Störande litteraturundervisning. Litteratur, demokrati och värdegrundsarbete*. Stockholm: Ellerströms.
- Andersson, Pär-Yngve (2010), "Tid för litteraturredidaktiskt paradigmskifte", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2010:3–4: 93–107.
- Aristoteles (1994), *Om diktkonsten*, Stockholm: Alfabet.
- Bergman, Lotta (2007), *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra Gymnasieklasser*. Malmö: Holmbergs.
- Bergmark, Ulrika & Viklund, Sofia (2020), *Litteratursamtals pedagogik. Relationer, lärande och utveckling*. Malmö: Gleerups.
- Borsgård, Gustav (2021), *Litteraturens mått. Politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för kultur- och medievetskap.
- Bortolussi, Marisa & Dixon, Peter (2003), *Psychonarratology. Foundations for the empirical study of literary response*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bradling, Björn (2020), *Låt romanen komma in – Transformativt lärande i gymnasieskolans litteraturundervisning*. Jönköping: Jönköping University.

- Bruns, Cristina Vischer (2011), *Why literature? The value of literary reading and what it means for teaching*. New York & London: Continuum.
- Bryman, Alan (2018), *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Charmaz, Kathy (2014), *Constructing grounded theory*. London: Sage Publications.
- Culler, Jonathan (1975), *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Degerman, Peter (2012), "Litteraturen, det är vad man undervisar om". *Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Eco, Umberto (2008), "Modellläsaren", i Claes Entzenberg & Cecilia Hansson (red), *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 2*. Lund: Studentlitteratur, s. 120–137.
- Erixon, Per-Olof & Löfgren, Maria (2018), "Ett demokratilyft för Sverige? Om relationen mellan literacy, skönlitteratur och demokrati i Läsllyftet", *Utbildning & Demokrati*, 27(3): 7–33. DOI: <https://doi.org/10.48059/uod.v27i3.1106>
- Felski, Rita (2008), *Uses of literature*. Malden: Blackwell Pub.
- Felski, Rita (2020), *Hooked. Art and attachment*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Glaser, Barney & Strauss, Anselm (2006), *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New Brunswick: Aldine Transaction.
- Glaser, Barney (2010), *Att göra grundad teori. Problem, frågor och diskussion*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Hultin, Eva (2012), "Svenskämnets traditioner som dold läroplan", i Tomas Englund, Eva
- Forsberg & Daniel Sundberg (red), *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildning och skola*. Stockholm: Liber, s. 277–288.
- Iser, Wolfgang (1978), *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. London: Routledge.
- Johansson, Maritha (2015), *Läsa, förstå, analysera. En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. Linköpings universitet, Avdelningen för svenska och litteratur.
- Johansson, Maritha & Nordenstam, Anna (2023), "Litteraturläsare eller inte? Elever på IB-programmets förberedande år och deras läsarbiografier", *Acta Didactica Norden* 17(1): Art. 16. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.9728>
- Kadefors, Sara (2016), *Billie. Avgång 9:42 till nya livet*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Langer, Judith A. (2017), *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Lowry, Louis (1993), *Den utvalde*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lyngfelt, Anna, & Nissen, Anna (2018), "Skönlitteraturbaserad etikundervisning och fikcionalitet", *Utbildning och Demokrati* 27(3): 119–137. DOI: <https://doi.org/10.48059/uod.v27i3.1111>

- Martinsson, Bengt-Göran (2018), *Litteratur i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Miall, David S. (2006), *Literary reading. Empirical and theoretical studies*. New York: Peter Lang.
- Molloy, Gunilla (2007), *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*, Lund: Studentlitteratur.
- Möller, Cannie (1984), *Kriget om källan*. Stockholm: En bok för alla.
- Nilsson Skåve, Åsa (2015), ”’När det tar slut och börjar om igen’: Ekokritiska perspektiv på Stefan Castas ungdomsdystopier”, *Barnboken* 38: 1–13. DOI: <https://doi.org/10.14811/clr.v38i0.200>
- Nordberg, Olle (2017), *Avkoppling och analys. Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Nordberg, Olle (2019a), *Berättelser som förändrar. Utvärdering och didaktisk diskussion kring ett nationellt läsprojekt för ungdomar*. Uppsala universitet: Svenska i Utveckling 35.
- Nordberg, Olle (2019b), ”Lyrik som ingång till litteraturen: Litteraturdidaktiska reflektioner om poesins betydelse för gymnasiets yrkes elever”, *Tidskrift För Litteraturvetenskap* 49(4): 57–66. DOI: <https://doi.org/10.54797/tfl.v49i4.6571>
- Nordberg, Olle (2020), *Litteraturdidaktik. Teori, praktik, relevans, potential*. Stockholm: Liber.
- Nordberg, Olle (2021), ”Alla läser! Empiriska perspektiv på frågan om litteraturens samhälleliga relevans”, *Utbildning & Lärande*, 15(2), s. 63–84. DOI: <https://doi.org/10.58714/ul.v15i2.11248>
- Nordberg, Olle (2022a), ”Litteraturdidaktik på empirisk grund: Didaktisk diskussion med utgångspunkt i 413 mellanstadie-elevs läsarreaktioner på Katarina Taikons roman Katitzi”, *Acta Didactica Norden* 16(1). DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.9129>
- Nordberg, Olle (2022b), ”Aristoteles, Nussbaum och de 426 högstadieläverna Empiriska perspektiv på teorier om fiktionsläsningens demokratiska potential i en globaliserad värld”, i Pia Nygård Larsson, Cecilia Olsson Jers & Magnus Persson (red), *Didaktiska perspektiv på språk och litteratur i en globaliserad värld: Fjortonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Lund: SMDI, s. 155-174.
- Nussbaum, Martha (2010), *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Persson, Magnus (2007), *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisning efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Pettersson, Torsten (2015), ”Inledning: Fiktionslitteraturens ställning och läsforskningens möjligheter”, i Torsten Pettersson (red), *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*. Göteborg: Makadam, s. 13–42.
- Rossof, Meg (2016), *Den jag var*. Stockholm: Lilla Piratförlaget.
- Rosenblatt, Louise (2002), *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.

- Scholes, Robert (1998), *The rise and fall of English. Reconstructing English as a discipline*. London: Yale University Press
- Sigvardsson, Anna (2020), *Möten med dikten: Poetiska läspraktiker inom och utanför gymnasieskolan*. Luleå: Luleå tekniska universitet, Pedagogik, språk och ämnesdidaktik.
- Skolverket (2022). ”Svenska”. *Läroplan för grundskolan. (Lgr 22)* <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=907561864%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRSVE01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f>
- Skolverket (2024). ”Svenska”. *Läroplan för gymnasieskolan (Gy11)* <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26version%3D8%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>
- Taikon, Katarina (2017), *Katitzi*, Stockholm: Natur & Kultur.
- Thavenius, Jan (2005), *Öppna brev. Om lärarutbildningens kulturella praktik*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Torell, Örjan (2002), ”Kapitel 1–4”, i Örjan Torell (red), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Institutionen för humaniora, Härnösand, Rapport nr 12, s. 11–100.
- Thornberg, Robert (2012), “Informed Grounded Theory”. *Scandinavian Journal of Educational Research* 56(3): 243–259. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.581686>
- Tysklind, Emma N., Areskoug, Linn, & Hultin, Eva (2024), “Political emotions in a literature classroom”, *Pedagogy, Culture & Society*:1–18. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2382262>
- Vetenskapsrådet (2017), *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vinterek, Monika, Winberg, Mikael, Tegmark, Mats & Liberg, Caroline (2020), “The Decrease of School Related Reading in Swedish Compulsory School – Trends Between 2007 and 2017”, *Scandinavian Journal of Educational Research* 66(1): 119–133. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833247>
- Wessbo, Simon (2021), *Fiktion genom två medier. En studie om gymnasieelevers meningsskapande utifrån Hjalmar Söderbergs novell ”Pälsen” och dess adaptation till film*. Linköpings universitet, Avdelningen för kommunikation, litteratur och svenska.
- Wibeck, Victoria (2010), *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wintersparv, Spoke (2022), “The Role of Aesthetics in Swedish Literature Studies: A Survey beyond Measurability of the Teaching of Literature”. *Scandinavian Journal of Educational Research* 66(3): 441–457. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869088>

- Zunshine, Liza (2006), *Why we read fiction. Theory of mind and the novel*. Columbus: Ohio State University Press.
- Ågerup, Karl (2023), "Att närma sig Mellanöstern genom fiktionsläsning – gymnasieelever läser Yasmina Khadras Sirenerna i Bagdad", *Forskning om undervisning och lärande* 11(2): 6–29. DOI: <https://doi.org/10.61998/forsku.v11i2.18400>
- Årheim, Annette (2008), *När realismen blir orealistisk. Litteraturens "sanna historier" och unga lärares tolkningsstrategier*. Växjö: Växjö University Press 2007.
- Öhman, Anders (2015), *Litteraturredaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerups.

Biografi

Olle Nordberg är universitetslektor i litteraturvetenskap och docent i didaktik med inriktning mot svenska. Han är verksam vid institutionen för litteraturvetenskap och retorik vid Uppsala universitet och undervisar där inom lärarutbildningen. Nordberg har återkommande i sin forskning kombinerat resultat från stora läsundersökningar med litteraturredaktisk teori, och har med stöd i detta betonat vikten av att väga in elevers och lärares perspektiv i den litteraturredaktiska diskussionen. Nordberg har också fördjupat sig inom lyrikdidaktikens område samt gjort studier om relationen mellan verksamma svensklärares ämnessyn, planering och praktiska genomförande av undervisning. Nordberg leder forskningsseminariet SELD (Seminarier för litteraturredaktik) i Uppsala. Han har även en lång erfarenhet av arbetet som svensklärare i gymnasieskolan.