



Examensarbete

Avancerad nivå, 30 hp

Självständigt arbete för ämneslärare i Svenska

Humanistiska och teologiska fakulteterna

Språk- och litteraturcentrum

”I litteraturen spränger vi alla gränser”

Om den kontroversiella skönlitteraturens roll i svensk-
undervisningen

Julius Ljungström

Termin: VT 2026

Kurskod: ÄSVM12

Handledare: Christina Matthiesen

Examinator: Bibi Jonsson

Sammandrag

I föreliggande studie undersöks den kontroversiella skönlitteraturens roll i svenskämnets litteraturundervisning särskilt i relation till skolans värdegrund. Den empiriska undersökningen utgörs av semistrukturerade intervjuer med sex verksamma gymnasielärare i svenska. Intervjuerna analyseras med hjälp av Rita Felskis (2008) samt Björn Bradlings (2020) teoretiska begrepp för att förklara litteraturens funktioner: igenkänning, kunskap, chock och motstånd. För att göra rättvisa åt varje lärares unika förutsättningar och avvägningar tecknas analytiska porträtt där informanterna i hög grad framgår med sina egna röster för att löpande jämföras med varandra. De rikhaltiga exempel som informanterna ger på kontroversiell litteratur i skolan pekar på ett behov av en mer finkornig förståelse för varför litteratur blir kontroversiell. Vidare visar sig den kontroversiella litteraturen besitta flera olika sorters didaktisk potential, exempelvis som politisk kunskapskälla, verktyg för personlig igenkänning eller som ett sätt att motarbeta elevernas motstånd mot litteratur. Slutligen pekar också studien på att det finns en vilja bland de intervjuade lärarna att använda kontroversiell litteratur för att belysa värdegrundsfrågor.

Nyckelord: Litteraturundervisning, kontroversiell litteratur, provocerande litteratur, provokation, semistrukturerad intervju, porträtt, chock, igenkänning, kunskap, motstånd, hänförelse

Abstract

Translated title: "In Literature We Break All Boundaries": The Role of Controversial Literature in Swedish Language Arts Education

This study examines the role of controversial literature in the teaching of literature within the subject of Swedish, particularly in relation to the school's foundational values. The empirical material consists of semi-structured interviews with six upper secondary school teachers of Swedish. The interviews are analyzed using the theoretical concepts developed by Rita Felski (2008) and Björn Bradling (2020) to explain the functions of literature: recognition, knowledge, shock, and resistance. In order to account for each teacher's unique conditions and pedagogical considerations, the study employs analytical portraits in which the participants are largely presented through their own voices while continuously being compared with one another. The rich variety of examples of controversial literature discussed by the informants points to a need for a more nuanced understanding of why literature becomes controversial in educational contexts. Furthermore, the findings suggest that controversial literature possesses several forms of didactic potential, for instance as a source of political knowledge, a means of personal recognition, or a way of counteracting students' resistance to literature. Finally, the study also indicates that the interviewed teachers express a willingness to use controversial literature in order to illuminate questions related to the school's foundational values.

Key words: Literature education, controversial literature, provocation, provocative literature, semistructured interview, portrait, shock, recognition, knowledge, resistance. enchantment

Förord

Det finns många personer jag vill tacka för att den här uppsatsen äntligen är i mål. Till en början vill jag rikta ett stort tack till vänner och familj som har stöttat mig i med- och motgång. Tack till er som har läst utkast och sett kvalitéer när jag själv mest har sett brister. Tack till min handledare Christina för att du uppmuntrade mig till ”at hoppe op på hesten igen” när jag var nära på att kasta in handduken. Mitt största tack vill jag rikta till er sex svensklärare som ställde upp på att bli intervjuade av mig. Samtalen med er har varit otroligt inspirerande och i särklass det roligaste jag har gjort under min utbildning. Ni har väckt min lust att undervisa och stärkt mig i övertygelsen om skönlitteraturens kraft. Ett sista tack vill jag rikta till Michel Houellebecq. Tack för dina böcker och för att du provocerar mig.

Innehållsförteckning

1	Inledning	5
2	Syfte och frågeställningar	6
3	Bakgrund	6
3.1	Den kontroversiella litteraturens många ansikten	6
3.2	Skönlitteraturen och demokratin	8
4	Tidigare forskning.....	9
4.1	Forskning om kontroversiell skönlitteratur	9
4.2	Forskning om skönlitteratur och värdegrundsarbete.....	12
5	Teoretiska utgångspunkter	14
6	Metod och material	17
6.1	Semistrukturerad kvalitativ intervju	17
6.2	Urval av informanter	18
6.3	Etiska överväganden	20
6.4	Analysmetod	21
7	Analys.....	23
7.1	Magnus – den gränsprövande debattören	23
7.1.1	Delsammanfattning.....	27
7.2	Amanda – den existentiella samtalsledaren	27
7.2.1	Delsammanfattning.....	31
7.3	Tobias – den gränsvaktande provokatören	31
7.3.1	Delsammanfattning.....	34
7.4	Adam – den försiktige chocksökaren	34
7.4.1	Delsammanfattning.....	37
7.5	Lisa – den provocerande motrösten.....	38
7.5.1	Delsammanfattning.....	42
7.6	Molly – den kurerande språkfrämjaren	42
7.6.1	Delsammanfattning.....	45
8	Sammanfattande diskussion	46
8.1	Kontroversiell litteratur i samhället och i skolan	46
8.2	Möjligheter och risker med kontroversiell litteratur i skolan	47
8.3	Skönlitteraturen och värdegrunden	48
8.4	Metoddiskussion och vidare forskning.....	48
9	Avslutning.....	49
	Källförteckning.....	50

1 Inledning

Inom svenskämnet intar elevernas läsning av skönlitteratur sedan länge en central plats. I kursplanen för svenskämnet föreskrivs att undervisningen ska lyfta fram skönlitteraturens estetiska värde och stimulera eleverna till att använda den som källa till förståelse av egna och andras erfarenheter och livsvillkor:

Eleverna ska ges möjlighet att i skönlitteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum. På så sätt ska undervisningen utmana eleverna till nya tankesätt och öppna nya perspektiv. (Skolverket 2025a)

Dessa formuleringar passar väl med den dominerande synen på skönlitteraturens värde. Enligt denna syn bidrar skönlitteraturen till att göra människor mer vidsynta och toleranta gentemot det främmande och i förlängningen mer reflekterande kring den kultur som de själva tillhör (Årheim 2009, s. 68). Därmed framstår skönlitteraturen som ett redskap för demokratisk fostran och personlig utveckling. Idén om att läsning närmast per automatik för med sig goda saker har dock utmanats under senare år, exempelvis i samband med debatten om triggervarningar på böcker med känsligt innehåll. Denna debatt har aktualiserat frågor om hur litteraturen påverkar läsare emotionellt och den psykiska skada som kan åsamkas särskilt ungdomar vid läsning av obehagliga böcker. Bitvis har alltså synen på skönlitteraturens förtjänster fått ge vika för ett mer kritiskt förhållningssätt.

Samtidigt som skönlitteraturen ska utmana elevernas tankesätt bör undervisningen också förhålla sig till skolans värdegrund. Enligt värdegrunden ska skolan ”förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna, för de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på och för att lagar och andra föreskrifter som gäller i samhället ska följas” (Skolverket 2025b). Denna föreskrift innebär att lärare behöver förhålla sig aktivt till den skönlitteratur som kan anses strida mot värdegrunden. Samtidigt ger inte värdegrunden i sig några svar på vilken skönlitteratur som ska läsas. Detta medför att läraren har stor frihet att själv avgöra hur valet av skönlitteratur i undervisningen ska förhållas till värdegrunden.

Mot denna bakgrund framträder en spänning mellan skönlitteraturens värden, skolans värdegrund samt lärarens professionella tolkningsutrymme. Svenskläraren förväntas förse eleverna med litteratur som utmanar deras tankesätt och utvecklar deras empati, tolerans och kritiska tänkande. Samtidigt bär läraren ett ansvar för de emotionella reaktioner som skönlitteraturen kan väcka hos eleverna. Eftersom styrdokumentet inte anger exakt vilka skönlitterära verk som ska ingå i svenskundervisningen blir lärarnas egna ställningstaganden centrala för hur dessa

avvägningar görs i praktiken. Dessa avvägningar är särskilt relevanta i relation till den skönlitteratur som kan beskrivas som kontroversiell. I föreliggande intervjustudie analyseras hur sex svensklärare förhåller sig till den kontroversiella skönlitteraturen särskilt i relation till skolans värdegrund.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur svensklärare förhåller sig till kontroversiell skönlitteratur i sin undervisning. Som synes i uppsatsens forskningsläge saknas det för svensk del en översikt över kontroversiell litteratur i en skolkontext. Föreliggande undersökning bidrar därmed till att fylla denna kunskapslucka och ge svar på hur lärare uppfattar vad som är kontroversiell litteratur och vilken betydelse den har i deras litteraturundervisning. De två första frågeställningarna nedan berör kontroversiell litteratur medan den tredje berör värdegrunden. Frågeställningarna är följande:

- Hur beskriver lärarna den kontroversiella skönlitteraturen i allmänhet och i skolan i synnerhet?
- Vilka möjligheter och risker framträder i lärarnas reflektioner kring den kontroversiella skönlitteraturen?
- Hur relaterar lärarna litteraturundervisningen till skolans värdegrund?

3 Bakgrund

I detta bakgrundsavsnitt diskuteras de olika skepnader den kontroversiella skönlitteraturen kan anta. Sedan presenteras olika sätt att förstå kopplingen mellan skönlitteraturen, värdegrunden och demokratin.

3.1 Den kontroversiella litteraturens många ansikten

Det är inte helt självklart vilken benämning som bör användas för att beskriva den litteratur som uppsatsen behandlar. I en internationell kontext används ofta termen ”controversial literature”. I USA diskuteras den kontroversiella litteraturen utifrån förekomsten av så kallade ”banned books”, det vill säga böcker som utmanas av lobbygrupper och politiker och som därför förbjuds från biblioteken eller skolundervisningen (American Library Association 2026). En vid definition av kontroversiell litteratur ges av universitetsbiblioteket vid Connecticut State College:

Controversial literature encompasses books, essays, poetry, plays, and other written works that provoke debate, challenge societal norms, and often spark strong reactions from readers and communities. These works typically address contentious topics, confront taboo subjects, or present perspectives that diverge from mainstream or dominant ideologies. (Norwalk Campus Library 2025)

Centralt i denna definition är kopplingen till samhället där den kontroversiella litteraturens signum är dess förmåga att väcka debatt och utforska perspektiv som skiljer sig från de gängse. Enligt samma översikt kan den kontroversiella litteraturen emellertid också vara formmässigt eller stilistiskt utmanande, exempelvis genom att luckra upp gränsen mellan verklighet och fiktion eller genom att bryta mot etablerade skrivregler (Norwalk Campus Library 2025). Det kontroversiella kan alltså tangera det som är politiskt omstritt men även det som är estetiskt utmanande.

Den amerikanska lärarutbildaren Elaine Showalter diskuterar i boken *Teaching Literature* (2003) hur man bäst bör undervisa om det hon kallar farliga ämnen inom ramarna för den högre utbildningens litteraturundervisning. Specifikt diskuterar hon tillfällen ur sin egen undervisning då ämnet självmord har berörts via romaner som *Glaskupan* (1963) och *The Virgin Suicides* (1993). Här får läraren enligt Showalter ett särskilt ansvar för att uppmärksamma problem som kan komma till ytan då studenterna läser om ett så känsligt ämne (2003, s. 127). Det Showalter beskriver är ett litterärt innehåll som rör upp starka känslor som i värsta fall kan skada läsaren psykiskt. Därmed knyter den kontroversiella litteraturen inte bara an till det offentliga genom att behandla omstridda politiska frågor; den knyter även an till det privata genom att skildra känsliga ämnen som läsaren kan känna igen sig i utan att våga tala om.

Ytterligare en typ av kontroversiell litteratur gäller den som skrivs i syftet att provocera och utforska de allra mest tabubelagda frågorna i samhället. Inom svensk litteraturredaktisk forskning är det ofta dessa typer av texter som har fått representera den kontroversiella litteraturen. Ett exempel på en undersökning om denna provocerande typ av litteratur är Magnus Perssons artikel ”Att läsa *Lolita* på lärarutbildningen” (2010) som presenteras mer utförligt senare i uppsatsen.¹ Vladimir Nabokovs roman *Lolita* (1955) beskrivs av Persson som djupt politiskt inkorrekt i sin behandling av tabubelagda ämnen samtidigt som den inte låter sig reduceras till någon

¹ Ett tecken på Magnus Perssons artikels inflytande är att den citeras i tre examensarbeten som alla har anammat termen ”provocerande litteratur”. Dessa arbeten är Elvira Lindholms och Ingrid Marklunds *Litteraturval i klassrummet* (2018), Aurora Lindéns *Har provocerande litteratur en plats i svenskundervisningen?* (2022) samt Emil Öhmans *Slag i ansiktet som värdegrundsundervisning* (2025).

entydig sensmoral (2010, s. 5). Vid sidan av det politiska och det personliga kan alltså den kontroversiella litteraturen också vara medvetet stötande och moraliskt upprörande.

Som genomgången ovan visar har den kontroversiella litteraturen många ansikten. Genom att relatera dessa aspekter till de intervjuade lärarnas egna exempel från undervisningen kan en mer finkornig förståelse uppnås av den kontroversiella litteraturens roll i svenskundervisningen.

3.2 Skönlitteraturen och demokratin

Som nämndes i uppsatsens inledning betraktas ofta skönlitteraturen som ett medel för att öppna våra sinnen och skapa empati för våra medmänniskor. Litteraturvetaren Suzanne Keen menar att kopplingen mellan skönlitteratur och empati lyfts fram som en magisk garant för litteraturens värde i en tid då läsning inte längre ses som en självklar fritidssysselsättning (2007). Denna legitimering av skönlitteraturen har också fått ett starkt genomslag i svenskämnets kursplaner.

Idén om skönlitteraturens fostrande potential kan härledas till den amerikanska filosofen Martha C Nussbaum. Nussbaum menar att konsten och skönlitteraturen låter oss utforska svåra existentiella frågor på ett lustfyllt sätt. Skönlitteraturens roll i skolan är dels att ge eleverna kännedom om sig själva men framförallt att utvidga deras kunskaper om andra människor. Förståelsen för människors olika förutsättningar ser Nussbaum som central i en demokrati. Utan att peka ut exakt vilken skönlitteratur som bäst lever upp till ambitionerna om demokratisk fostran ges en viss fingervisning:

Children who are asked to cultivate their imaginations by reading racist literature, or pornographic objectification of women, would not be cultivating them in a way appropriate to democratic societies, and we cannot deny that antidemocratic movements have known how to use the arts, music, and rhetoric in ways that contribute further to demeaning and stigmatizing certain groups and people. (Nussbaum 2010, s. 109)

Medaljens baksida är alltså att konsten med samma kraft som den gör oss toleranta och empatiska också kan spä på intolerans och fördomar. Därför tycks Nussbaum förespråka den litteratur som i vid mening ger uttryck för tolerans i form av jämställdhet, antirasism och så vidare.

Nussbaums teori är emellertid inte fri från invändningar. En av dem som ihärdigast har ifrågasatt sambandet mellan skönlitteraturen och det goda är den redan nämnde litteraturvetaren Magnus Persson. Han menar att skönlitteraturen ofta legitimeras instrumentellt utifrån svagt belagda påståenden om läsningens goda effekter (2012, s. 19f). Att litteraturen i sig är god och alltid för med sig goda saker benämner han myten om den goda litteraturen. En av mytens konsekvenser

är att skolans litteraturval begränsas till böcker med ett innehåll som är otvetydigt i enlighet med värdegrunden, vilket riskerar att exkludera verk med potential att provocera eller chockera. Som alternativ till myten om den goda litteraturen presenterar Persson en ”ofullkomlighetens litteraturpedagogik” som tar avstånd från den ”ständigt fortgående moraliska förädlingen av eleverna genom den alltid lika goda litteraturens ’allmänmänskliga’ lärdomar” (2012, s. 67). Till skillnad från Nussbaum menar alltså Persson att den moraliskt tvetydiga och provocerande litteraturen kan vara den som är lämpligast för att lära elever om värdegrundsfrågor.

Ovan har redogjorts för olika bud på vilken litteratur som bäst kan bidra till skolans fostrande uppdrag inom ramen för svenskundervisningen. När den kontroversiella litteraturen används i skolan bryts dessa motsatta ståndpunkter mot varandra.

4 Tidigare forskning

Den tidigare forskning som presenteras i detta avsnitt har valts med utgångspunkt i undersökningens frågeställningar. Förvånansvärt nog existerar inget samlat forskningsläge kring kontroversiell litteratur, varken ur ett generellt eller ett didaktiskt perspektiv. Nedan presenteras de fåtal studier som har gjorts om kontroversiell litteratur i en utbildningskontext. För att anknyta till den tredje frågeställningen presenteras till sist också ett par svenska avhandlingar som på senare år har diskuterat hur litteraturundervisningen kan relateras till skolans värdegrund och demokratiuppdrag.

4.1 Forskning om kontroversiell skönlitteratur

Som redan har nämnts är förekomsten av förbjudna böcker en viktig utgångspunkt för amerikansk forskning om kontroversiell litteratur. Linda Gray Smith och Victoria N Seeger (2023) har undersökt hur amerikanska lärare på landsbygdsskolor undervisar om kontroversiella texter. Undersökningen utgjordes av en enkät samt uppföljande intervjuer med tretton personer anställda inom skolväsendet på landsbygden i delstaterna Missouri, Iowa och Kansas, varav tio stycken var engelsklärare, en var lärarhandledare och två var skoladministratörer (Gray Smith & N Seeger 2023, s. 11f). Informanterna försökte på olika sätt att ringa in vad som gör vissa ämnen kontroversiella i deras undervisning. En informant pekade ut specifikt politiserade frågeställningar kopplade till sexualitet, etnicitet och genus, medan en annan snarare beskrev det som alla ämnen med potential att väcka starka känslor hos eleverna. En tredje informant menade att ett ämne blir kontroversiellt då eleverna tror att läraren intar en annan ståndpunkt än vad eleverna gör (Gray Smith & N Seeger 2023, s. 13). Bland de verk som beskrevs som kontroversiella återfanns amerikanska klassiker som *Möss och människor* (1937) och *Den store*

Gatsby (1925) men även moderna ungdomsromaner som *The Hate U Give* (2017) och *All Boys Aren't Blue* (2020) (Gray Smith & N Seeger 2023, s. 15).

Flera av informanterna upplevde att deras undervisning kring kontroversiell litteratur till viss del gjorde dem till måltavlor för klagomål från elever, föräldrar och skolledning (Gray Smith & N Seeger 2023, s. 16f). För att dämpa elevernas känslomässiga reaktioner inför texterna användes en rad pedagogiska strategier. En strategi gick ut på att lektionerna utformades som sokratiska samtal där texternas kontroversiella frågor debatterades systematiskt och där eleverna uppmanades att spela djävulens advokat. Med en annan strategi ersattes den lärarledda undervisningen kring kontroversiella ämnen med att eleverna fick hitta information på egen hand – som ett sätt för läraren att inte själv behöva ta ställning. Ytterligare en strategi lät eleverna byta bok om de inte var nöjda med innehållet. Trots utmaningarna ansåg samtliga informanter att kontroversiell skönlitteratur är viktig för att träna eleverna i tolerans (Gray Smith & N Seeger 2023, s. 17f).

Ur svensk synvinkel är det slående hur lätt en litterär text kan bli kontroversiell i ett amerikanskt skolsammanhang. För svensk del saknas en motsvarande översikt över kontroversiell litteratur i skolan. De två studier som ligger närmast min undersökning är båda skrivna av litteraturvetare som utgår från egna erfarenheter för att diskutera vad som kan och bör läsas inom ramarna för universitetets litteraturundervisning.

Åsa Arping (2024) tar avstamp i ett seminarium i litteraturvetenskap på grundnivå där studenterna läste Harriet Beecher Stowes *Onkel Toms stuga* (1852), en roman att betrakta som allt mer kontroversiell på grund av sina stereotypa skildringar av svarta personer och sitt rasistiska språkbruk. Deltagarnas skilda reaktioner på texten beskrivs som en provkarta på olika sätt att använda litteraturhistorien. Arping slogs bland annat av hur de som var kritiska till romanen ändå drogs in i själva berättelsen; de blev känslomässigt engagerade utan att för den delen förhålla sig okritiskt beundrande inför texten. Andra intog istället det hon kallar ett skeptiskt defaultläge där romanen avfärdades som rasistisk och de mer positiva kursdeltagarnas omdömen stämplades som okritiska, där vissa deltagare önskade bannlysa verket för att skydda andra från obehaget att läsa rasistisk litteratur (2024, s. 186f).

Arping urskiljer också en generationsskillnad där de äldre studenterna var mer benägna än de yngre att försvara romanens plats i kursen med hänvisning till dess historiska betydelse. Detta anknyts i sin tur till ett påstått skifte i svensk utbildning från 1970-talet till idag: från att betona den stora demokratin till den lilla, det vill säga från ett fokus på maktstrukturer och orättvisor

på samhällsnivå till ett fokus på individualism och identitetspolitik. Där de äldre studenterna såg en moraliskt föredömlig roman som tog ställning mot slaveriet såg de yngre studenterna istället en hopplöst föråldrad, problematisk och stötande text (Arping 2024, s. 188). Det kontroversiella i *Onkel Toms stuga* har alltså ömsat skinn i takt med samhällsutvecklingen så att den idag provocerar läsare av andra skäl än när den först publicerades.

En liknande undersökning har genomförts av den redan nämnde litteraturvetaren Magnus Persson (2010) med utgångspunkt i ett seminarium på förskolläraryrket där hans studenter fick diskutera *Lolita*. Persson utgår från grundskolans kursplan för svenska som ett uttryck för myten om den goda litteraturen som han genom sitt litteraturval vill utmana:

Det ligger nära till hands att tolka kursplanens utsaga som att litteraturvalet skall präglas av explicit anti-rasism, anti-sexism osv. Intressant att notera är hur formuleringarna förutsätter att de värderingar som skall bekämpas är lokaliserade utanför litteraturen. Litteraturen själv är god. Det är uppenbart att *Lolita* inte skulle kvalificera sig utifrån detta kriterium, därtill är den för komplex, tvetydig och oroande. (Persson, 2010, s. 12)

Enligt Persson visade sig romanen inte bara provocera genom sitt stötande innehåll, utan även utifrån studenternas föreställningar om vad som utgör ett relevant litteraturval i deras utbildning. Studenterna gav återkommande uttryck för den konflikt de upplevde mellan romanens tvivelaktiga budskap och dess estetiska kvalitet. Här menar Persson att det provocerande litterära innehållet fungerade som genväg till att få studenterna att göra avancerade iakttagelser utan att nödvändigtvis använda litteraturvetenskapliga begrepp. Där det provocerande och moraliskt tvetydiga framstår som mest användbart är emellertid i dess förmåga att tvinga fram radikala perspektivskiften:

Genom att konfronteras med annorlunda verklighetsbilder, värderingar och erfarenheter tränar litteraturen läsaren i att förhålla sig till och förstå det främmande. Det är en bra legitimering av läsning. Frågan är bara hur ofta det inträffar. Kanske kan det inträffa lite oftare om man i litteraturvalet öppnar för ett ökat risktagande. (Persson, 2010, s. 13)

Perssons observationer från det egna seminariet mynnar ut i en alternativ legitimering av skönlitteraturen. Här utmanas föreställningen om att moralisk fostran är litteraturens givna slutmål. Istället beskrivs slutmålet som en förutsättningslös träning i att förstå det annorlunda.

Forskningsöversikten presenterad ovan visar att ämnet är allt annat än uttömt. Arping och Persson diskuterar den didaktiska potentialen i äldre litteratur respektive den litteratur som medvetet provocerar och utmanar samhällets normer. Smith och N Seegers undersökning är den som ligger närmast min undersökning, vilken istället inriktar sig mot en svensk skolkontext.

4.2 Forskning om skönlitteratur och värdegrundsarbete

Den svenska litteraturredaktiska forskningen har på senare år haft ett särskilt fokus på skolans värdegrund och demokratiuppdrag. Ett tongivande arbete är Gunilla Molloy's avhandling *Läraren, litteraturen, eleven* (2002) som baseras på observationer av svensklektioner i fyra högstadiesklasser från sjunde till nionde årskursen. Frågan om känsliga ämnen diskuteras utifrån läraren Cissi. Då ämnet självmord dyker upp spontant i en diskussion med eleverna väljer Cissi att lägga ämnet åt sidan. Likadant hanteras frågor om sexualitet och ätstörningar där hon upplever att ålderskillnaden mellan henne och eleverna gör det svårt för henne att tala om problemen på ett trovärdigt sätt. Hon upplever också svårigheter i att organisera klassrumsdiskussioner om känsliga ämnen då det ofta är lågt i tak och talutrymmet i för hög grad upptas av ett fåtal pojkar (Molloy 2002, s. 248–250). Molloy problematiserar Cissis rädsla för att hantera känsliga ämnen:

Cissi säger att ”jag vet inte hur man skall ta upp det här”. Men frågorna är redan ”uppe” via eleverna. Cissi menar kanske snarare att hon inte vet ”hur man pratar om existentiella frågor”. Att hon skulle kunna vara en deltagare bland andra i ett samtal som handlar om allas osäkerhet inför vissa frågor, nämner hon inte. (2002, s. 249)

Eleverna bär alltså med sig problem och frågeställningar hemifrån som aktualiseras när de läser skönlitteratur i skolan. När läraren undviker att adressera känsliga frågor lämnas den didaktiska varför-frågan obesvarad: eleverna förstår inte varför de har läst boken eller hur den angår just dem (Molloy 2002, s. 249). Molloy pläderar istället för en svenskundervisning där värdegrundsfrågorna lyfts fram som central ämneskunskap i samband med läsning av skönlitteratur. Denna undervisning bör ske genom det deliberativa samtalet där skilda synsätt ställs mot varandra och läraren ansvarar för att eleverna lyssnar på varandras argument (Molloy 2002, s. 318).

Ett försök att korsbefrukta litteraturundervisningen med värdegrundsarbetet görs i litteraturvetaren Malin Alkestrands avhandling *Magiska möjligheter* (2016) som fokuserar på fantasylitteraturens didaktiska potential. Enligt Alkestrand är fantasylitteraturens växelspel mellan igenkänning och främmandegöring en lämplig utgångspunkt för klassrumsdiskussioner om värdegrund. Specifikt analyseras utvalda delar ur olika fantasyromaner i syfte att diskutera demokrati, mänskliga rättigheter och kulturell mångfald.² Flera av de utvalda scenerna som analyseras utgörs av situationer då karaktärerna utövar tolerans eller ger uttryck för demokratiska ideal. Alkestrand betonar dock att det inte bara är de goda exemplen som besitter didaktisk potential.

² De analyserade fantasyserierna är *Harry Potter* av JK Rowling, *Artemis Fowl* av Eoin Colfer och *Engelsforstrilogin* av Mats Strandberg och Sara Bergmark.

Värdegrunden kan även läras ut via fiktiva skildringar av exempelvis rasism och intolerans. Då blir lärarens uppgift att vägleda elevernas bearbetning av texten så att de inte anammar de problematiska värderingar som skildras (Alkestrand 2016, s. 71).

Alkestrands ansats saknar inte kritiker. Litteraturvetaren Sven Anders Johansson frågar sig i boken *Litteraturens slut* (2021) om valet av fantasy med dess dragning åt eskapism och förenklingar är den mest lämpliga genren för värdegrundsarbete:

Men vad är det i så fall, mer konkret, som behövs? En fantasysaga som lär oss att tillvaron kan delas in i ont & gott, diktaturer och demokratier, och det *vi* står för, vårt samhälle och dess värdegrund, det är den rätta sidan? Kan det rent av vara dåligt att adressera demokratifrågan på de premisserna, just för att det blir så självgott, endimensionellt, svart-vitt, moraliskt – ja, förljuget? (Johansson 2021, s. 138)

Mellan raderna efterlyser alltså Johansson att värdegrunden och demokratin belyses genom skönlitteratur med större drag av ambivalens och mindre drag av verklighetsflykt. Ett försök åt detta håll görs av litteraturvetaren Louise Almqvist i avhandlingen *Störande litteraturundervisning* (2024). Almqvist analyserar tidigare läsningar av sex litterära verk utifrån frågan om litteraturens potential för att främja utövandet av demokrati i en skolkontext. Det rör sig om tre bilderböcker och tre romaner som kan sägas ingå i en svensk samtida litteraturkanon samtidigt som de behandlar frågor om sexualitet och kön på ett normkritiskt sätt (Almqvist 2024, s. 63).³

Almqvist kritiserar Alkestrand för ett synsätt där värdegrunden framstår som en ”uppsättning förbestämda värden som ska förmedlas till eleverna genom att läsa om dem i litterär form” (2024, s. 28). I detta ansluter hon till en bredare kritik av värdegrunden som har formulerats av svenska pedagogikforskare. De menar att bilden av vissa värderingar som en grund riskerar att låsa skolans demokratiarbete till ett förutbestämt innehåll som ensidigt ska förmedlas till eleverna. Almqvist hämtar i sin tur inspiration från pedagogen Gert Biestas idé om skolans subjektifierande funktion. Enligt denna idé bör eleverna inte bara inhämta kunskaper och värden för att passa in i samhället, utan även bli oberoende i relation till samhällets rådande normer och värderingar – att bli subjekt i egen rätt. Detta får enligt Biesta följderna att den goda undervisningens utfall inte går att styra i detalj (Almqvist 2024, s. 44f). Almqvist betraktar på ett motsvarande sätt värdegrundsarbetet som ”en utmanande och kollektiv process mot ett obe-

³ De analyserade verken är *Pappan och havet* (1965) av Tove Jansson, *Mamman och havet* (2012) av Sara Stridsberg och Anna-Clara Tidholm, *Darling River* (2010) av Sara Stridsberg, *Else-Marie och småpapporna* (1990) av Pija Lindenbaum, *Populärmusik från Vittula* (2000) av Mikael Niemi och *Kivi & Monsterhund* (2012) av Jesper Lundqvist och Bettina Johansson.

stämt mål – snarare än ett socialiserande in i förutbestämda värderingar” (2024, s. 14). Undervisningen i litteratur ska därmed träna eleverna i demokratiska förhållningssätt utan att på förhand bestämma vilka lärdomar de ska dra av texterna som läses.

Biesta har också inspirerat litteraturvetaren Gustav Borsgård's avhandling *Litteraturens mått* (2019) som undersöker litteraturundervisningens koppling till demokratiuppdraget i ljuset av det mätbarhetsideal som präglar den samtida utbildningsdebatten. En del av undersökningen utgörs av intervjuer med åtta svensklärare på både högskoleförberedande och yrkesförberedande program om deras litteraturundervisning. Av intervjuerna framgår att lärarna på yrkesförberedande program var mer benägna att anknyta skönlitteraturen till elevernas personliga erfarenheter och utveckling. Där elevernas egna erfarenheter ansågs begränsade fick skönlitteraturen agera ställföreträdande erfarenhet. Lärarna på högskoleförberedande program betonade desto mer vikten av att eleverna förankrar sina tolkningar i texten utan att relatera till personliga erfarenheter (Borsgård 2019, s. 199f). Vad gäller lärarnas syn på värdegrunden verkar flera ha svårt att förklara vad den konkret innebär för deras undervisning. En del av lärarna menar att de överhuvudtaget inte ser sin egen undervisning ur ett värdegrundsperspektiv; andra ser det som en självklarhet som inte behöver explicitgöras (Borsgård 2019, s. 195).

Borsgård frågar sig hur dessa tveksamma förhållningssätt till värdegrunden bör förstås. Å ena sidan kan tänkas att värdegrunden har stelnat till substanslös plattityd utan konkret betydelse för lärarnas undervisning: ”värdegrunden kan sägas innefatta allt just eftersom den i sig själv är ingenting” (Borsgård 2019, s. 195). Å andra sidan tänker sig Borsgård att värdegrunden är så pass närvarande i undervisningen att den inte går att avgränsa rent språkligt. I min undersökning utreds hur lärarna relaterar sin litteraturundervisning till värdegrunden, med särskilt fokus på om och hur den kontroversiella litteraturen kan användas till demokratisk fostran.

5 Teoretiska utgångspunkter

Uppsatsens empiriska analys genomförs med hjälp av litteraturteoretikern Rita Felskis idéer om skönlitteraturens kraft. Felski har i flera skrifter kritiserat vad hon uppfattar som litteraturvetenskapens snäva inriktning mot kritisk textanalys där litteraturen ses som ett studieobjekt vars dolda innebörder ska avslöjas med vetenskaplig distans. Istället lyfter hon blicken mot den vanliga läsarens möte med litteraturen. I boken *Uses of Literature* (2008) diskuterar Felski skönlitteraturens kraft utifrån fyra aspekter: *Recognition*, *Knowledge*, *Shock* och *Enchantment*. Nedan presenteras dessa fyra begrepp för att också kompletteras av litteraturredaktikern Björn Bradlings (2020) tillägg: *Motstånd*.

Recognition har enligt Felski två åtskilda innebörder som kan översättas till igenkänning respektive erkännande. Med igenkänning avses hur läsaren identifierar sig med karaktärerna, miljöerna och känslorna i texten. Det kan röra sig om direkt likhet men även om mer subtila metaforiska likheter som kräver reflektion och tolkning:

Suddenly and without warning, a flash of connection leaps across the gap between text and reader; an affinity or an attunement is brought to light. [...] I feel myself addressed, summoned, called to account: I cannot help seeing traces of myself in the pages I am reading. Indisputably, something has changed; my perspective has shifted; I see something that I did not see before. (s. 23)

Med litteraturen får vi alltså en nyckel till att förstå oss själva med nya glasögon. Om igenkänning främst fokuserar på den individuella läsaren förflyttar erkännande istället fokus till ett samhällsperspektiv. Litteraturen ger oss erkännande när vi känner igen oss själva som del av större kollektiv värda samhällets acceptans: "the claim for recognition is a claim for acceptance, dignity and inclusion in public life. Its force is ethical rather than epistemic, a call for justice rather than a claim to truth" (s. 30). Igenkänning och erkännande är alltså tillstånd av personlig respektive politisk art som läsningen kan försätta oss i. Här finns en parallell till den kontroversiella litteraturen som vi redan har sett kan vara både personligt känslig och politiskt omstridd.

Knowledge avser de explicita kunskaper som skönlitteraturen förmedlar. Till skillnad från igenkänningen rör det sig här om kunskap som går bortom läsarens eget liv. Denna kunskap kan i princip handla om vad som helst – historiska skeenden, sociala miljöer eller existentiella villkor – men enligt Felski ligger litteraturens särskilda styrka i dess förmåga att förmedla insikter om det sociala livet: insikt i hur människor tänker, känner och handlar i skilda sammanhang (s. 83). Samtidigt betonas att denna kunskap inte överförs på ett entydigt eller kontrollerbart sätt. Till skillnad från facklitteraturens direkta kunskapsanspråk är skönlitteraturens kunskapsinnehåll ofta öppet för tolkning och beroende av läsningens kontext (s. 104). I en skolkontext innebär detta att läraren spelar en avgörande roll i att synliggöra den kunskap som texten erbjuder. Även denna aspekt är relevant också för att förstå den kontroversiella litteraturen som har speciella förutsättningar att förmedla kunskap till elever.

Shock avser skönlitteraturens potential att chockera eller förarga läsaren genom ett stötande innehåll. Chockens estetik knyter an till det motbjudande och engagerar våra motstridiga känslor av begär och avsky (s. 130). Felski beskriver chockens effekter med krigstermer:

Instead of being rocked and cradled, we find ourselves ambushed and under assault; shock invades our consciousness and broaches the reader's or viewer's defenses.

Smashing into the psyche like a blunt instrument, it can wreak havoc on our usual ways of ordering and understanding the world. (s. 113)

Hon förhåller sig även skeptisk till att vi idag inte skulle uppleva lika starka känslor av chock inför konsten som vi tidigare har gjort. Chockens estetik hittar ständigt nya uttryck trots att färre ämnen är tabubelagda idag än tidigare (s. 130). Samtidigt som chock beskrivs som en grundläggande estetisk erfarenhet menar Felski att den också är svårförutsägbar:

Shock thus teeters precariously between the threat of two forms of failure, caught between the potential humiliation of audience indifference and the permanent risk of outright and outraged refusal. An aesthetic that assaults our psyches and assails our vulnerabilities turns out to be all too vulnerable to the vagaries of audience response. (s. 131)

Chocken balanserar alltså mellan två typer av misslyckanden. Den alldeles för milda provokationen får läsaren att gäspa igenkännande utan att förargas; den alldeles för grova provokationen får läsaren att stänga igen boken och avbryta sitt engagemang med texten. Av de tre hittills presenterade begreppen framstår chock som det som tydligast angränsar den kontroversiella litteraturen. Det kontroversiella tenderar att chockera men kan göra det på många olika sätt. I en undervisningskontext gör sig chockens balansakt mellan två typer av misslyckanden ständigt påmind.

Enchantment eller hänförelse beskriver Felski som skönlitteraturens medryckande och potentiellt manipulativa verkan. När läsaren hänförs försätts den i ett förhöjt sinnestillstånd där den fiktiva världen upplevs som lika verklig som den verkliga:

Enchantment is characterized by a state of intense involvement, a sense of being so entirely caught up in an aesthetic object that nothing else seems to matter. [...] This sense of immersion seems self-enclosed and self-sustaining, demarcated by a distinct boundary; the transition back to the everyday world feels unwelcome, even intrusive. (s. 54)

Där hänförelsen tar vid tonas läsarens kritiska tänkande ned. Felski beskriver därför hänförelsen som ett tveeggat svärd: samtidigt som läsoplevelsen förhöjs riskerar läsaren att manipuleras och övertygas av ett potentiellt problematiskt litterärt innehåll (s. 55). Ur ett didaktiskt perspektiv gäller att överväga de litterära världar som eleverna förväntas bli hänfödda av.

I sin redogörelse utgår Felski i hög grad från sina egna läsoplevelser och känslor inför litteraturen. Därmed förutsätts en läsare som är välvilligt inställd till litteratur och läsning. I skolan tenderar läsningen snarare att förknippas med målinriktat tvång. Litteraturredaktikern Björn Bradling (2020) har i en egen undersökning av läsning i skolan adresserat denna problematik

genom att komplettera Felskis fyra begrepp med ett femte: *Motstånd*. Bradling definierar motstånd som ”en ovilja att läsa och ta del av litterära upplevelser” (2020, s. 66). Motståndet kan orsakas av bristande läsmotivation överlag, men även av ett ointresse för just den litteratur som läses i skolan. Bradling menar emellertid att det även kan röra sig om ett motstånd mot själva texten, där exempelvis komplex berättarstruktur eller avlägsenhet i tid och rum utmanar läsarens tålamod (2020, s. 66f). Då uppsatsens undersökning kretsar just kring litteraturens roll i skolan passar motstånd väl som analytiskt begrepp att applicera på de intervjuade lärarnas utsagor. Därmed kan det också ersätta hänförelse som möjligen passar bättre för läsning i andra sammanhang än i skolan.

Igenkänning, kunskap, chock och motstånd kan alltså förstås som de mentala tillstånd som vi växlar mellan när vi läser skönlitteratur. Därmed framstår också begreppen som relevanta för att förklara lärares didaktiska överväganden och resonemang kring litteraturundervisning. I analysen används begreppen för att förklara de didaktiska överväganden, resonemang och exempel som framgår i intervjuerna.

6 Metod och material

I detta avsnitt redogörs för de metodologiska avvägningar som jag har gjort under arbetets gång. Inledningsvis presenteras den intervjuteknik som jag har använt följt av en redogörelse för urval av informanter, etiska överväganden och slutligen den analysmetod som har använts.

6.1 Semistrukturerad kvalitativ intervju

Undersökningen har genomförts med hjälp av semistrukturerade intervjuer med sex verksamma gymnasielärare i svenska. Den semistrukturerade intervjun bör bygga på en övergripande intervjuguide med öppna frågor formulerade tematiskt efter undersökningens problemställningar (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 85f). Intervjuguiden – bifogad i bilaga 3 – har utformats efter uppsatsens tre frågeställningar och på så sätt delats in i tre teman. Det första temat berör lärarnas syn på den kontroversiella litteraturen i allmänhet och dess roll i deras undervisning i synnerhet. Det andra temat berör den kontroversiella skönlitteraturens didaktiska potential. Det tredje temat berör relationen mellan värdegrunden och skönlitteraturen.

I enlighet med Christoffersen och Johannessen (2020, s. 87) inleds intervjun med ett kort introduktionsavsnitt där informanten får besvara ett par yrkesrelaterade faktafrågor om sig själv. De övriga frågorna är formulerade för att låta informanterna själva definiera, exemplifiera och diskutera ämnet kontroversiell litteratur. Graden av standardisering är därmed relativt låg. Fokus

har istället legat på att ställa de viktigaste nyckelfrågorna i varje tema för att sedan låta informanten utveckla sin syn på ämnet utifrån sina premisser. Denna fria intervjuteknik hör ihop med den analysmetod som presenteras i 6.3, där varje informant analyseras och presenteras för sig.

Jag som intervjuare ansvarar för att samtalet håller sig till intervjuguidens tre teman samt att de viktigaste nyckelfrågorna ställs. I övrigt får informanten stort utrymme att själv styra samtalet åt de frågor och problem som är relevanta för just denna person. På så sätt är undersökningen också en studie i svensklärares självframställning och positionering i förhållande till den kontroversiella litteraturen. När informanterna får stor frihet att själva presentera exempel och resonemang kan deras utsagor tolkas som mer autentiska och mindre tillrättalagda än om de hade besvarat standardiserade frågor.

Steinar Kvale och Svend Brinkmann (2012) skiljer metaforiskt mellan intervjuaren som malmletare och som resenär. Malmletaren gräver ur intervjupersonens inre fram erfarenheter som anses obesudlade av själva intervjusituationen. Resenären reser till ett avlägset land för att samla in berättelser som förtäljs vid hemkomsten. För varje möte resenären har i det nya landet erhålls ny kunskap som påverkar nästa möte: ”De möjliga innebörderna i de ursprungliga berättelserna skiljs ut och utvecklas genom resenärens tolkningar av de berättelser han för med sig hem. Resan leder kanske inte bara till ny kunskap; resenären kan själv förändras” (Kvale & Brinkmann 2012, s. 64). Den intervjuteknik som jag har använt liknar resenärens. Istället för strikt standardisering har varje intervju präglats av den kunskap som har inhämtats från tidigare intervjuer. På så sätt utkristalliserar skillnader också i en relativt homogen informantgrupp.

6.2 Urval av informanter

Inom kvalitativ forskning är utgångspunkten för urval av informanter inte representativitet, utan ändamålsenlighet (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 54). Detta innebär att informanterna främst har valts utifrån deras förutsättningar att bidra till ett rikt och varierat empiriskt material snarare än utifrån antaganden om representativitet. Det enda formella kriteriet är att informanterna är legitimerade och verksamma gymnasielärare i svenska. Fem av informanterna har rekryterats via personliga kontakter och en har rekryterats via sociala medier. Tidigare bekantskap föreligger med en av informanterna.

För att garantera informanternas anonymitet har deras namn pseudonymiserats. I den empiriska analysen inkluderas därför inte heller uppgifter från intervjuerna som riskerar att avanonymisera informanterna. Se tabellen nedan:

Pseudonym	Antal år som lärare	Ämne utöver svenska	Undervisar på
Magnus	12 år	Historia	Högskoleförberedande program
Amanda	17 år	Franska	Högskoleförberedande program
Tobias	24 år	Engelska och samhällskunskap	Högskoleförberedande program
Adam	6 år	Engelska och religion	Högskoleförberedande program
Lisa	13 år	Engelska	Högskoleförberedande program
Molly	17 år	Svenska som andraspråk	Yrkesförberedande program

Som synes råder jämn fördelning mellan män och kvinnor. Viss variation finns även i antalet år som lärare. De fem första informanterna arbetar på skolor med höga antagningspoäng och uteslutande högskoleförberedande program. Magnus och Lisa arbetar på olika skolor i samma stad. Amanda och Tobias arbetar på samma skola i en annan stad än Magnus och Lisa. Detta innebär att Tobias inför sin intervju kan ha påverkats av att ha samtalat med Amanda. Jag bedömer dock att de erfarenheter som Tobias kan tillföra till undersökningen överstiger risken att hans utsagor är påverkade i någon särskild riktning. Molly arbetar på en skola med låga antagningspoäng och uteslutande yrkesförberedande program i en annan stad än övriga informanter. Trots den ojämna fördelningen av lärare på högskole- respektive yrkesförberedande program är det en styrka att åtminstone en informant kan ge en inblick i litteraturundervisning med yrkeselever.

Av de sex informanterna rekryterades Amanda, Tobias, Adam och Lisa genom att läsa studiens informationsbrev och anmäla sitt intresse till mig. Detta innebär att de troligen har ett intresse för ämnet och även viss vana av att undervisa om kontroversiell litteratur. Magnus har jag tagit

kontakt med själv då jag vet sedan tidigare att han har erfarenhet av att undervisa om kontroversiell litteratur. Molly har också rekryterats genom direktkontakt från mitt håll. Till skillnad från Magnus har hon inte mig veterligen ett uttalat intresse för studiens problemområde. Istället har hon valts just därför att hon skiljer sig åt från tidigare informanter. Urvalet har alltså gjorts med huvudsyftet att informanterna ska ha både erfarenhet av och tankar om undersökningens frågeställningar. Ett mindre prioriterat ändamål har varit variation inom informantgruppen, vilket har åstadkommit till viss del. Denna urvalsprocess ger i sin tur goda förutsättningar att generera ett rikt och varierat empiriskt underlag.

Informationsbrevet bifogat i bilaga 1 skickades till informanten då den första kontakten upprättades. Intervjufrågorna skickades till informanterna flera dagar före själva intervjutillfällena vilket gav dem möjlighet att reflektera kring ämnet och tänka ut exempel från den egna undervisningen. De fem första intervjuerna genomfördes på plats på informanternas arbetsplatser och den sista genomfördes digitalt via Zoom på informantens begäran. Intervjuerna tog runt 60 minuter.

Transkriptionen av intervjuerna har gjorts initialt med hjälp av tjänsten Klang.ai när detta godkändes av informanterna för att sedan bearbetas manuellt av mig för att garantera korrekthet. Den enskilda intervju där detta inte godkändes har istället transkriberats manuellt. Catrin Norrby (2014) rekommenderar bastranskriptionen för att bearbeta ett stort material i lättillgänglig form (s. 100). Min bastranskription har gjorts med fokus på innehåll snarare än språk och har därför så långt det går följt skriftspråkets normer. Det enda avsteget från skriftspråk är då informanter avbryter sig själva och börjar om en mening, vilket markeras med "...". I samband med analysarbetet har jag ofta bearbetat interpunktionen i de citat som presenteras i texten för att göra dem så lättlästa och skriftspråkligt korrekta som möjligt. De oväsentliga partierna i längre citat har förkortats, vilket markeras med "[...]".

6.3 Etiska överväganden

Först och främst är det i en intervjustudie viktigt att säkerställa informanternas samtycke till att delta i studien. I Vetenskapsrådets *God forskningssed 2024* presenteras flera kriterier på samtycke. Deltagarna måste informeras om det specifika syftet med undersökningen samt vad deltagandet innebär för deras del. Vidare behöver deltagarna informeras om att de när som helst kan dra tillbaka sitt samtycke med omedelbar verkan. Slutligen behöver samtycket dokumenteras antingen skriftligt eller muntligt (Vetenskapsrådet 2024, s. 63). I denna studie har deltagarna via ett informationsbrev blivit införstådda i studiens syfte i god tid före själva intervjun

och även givit sitt skriftliga samtycke (se bilaga 2). Informanterna har också medgivit muntligt till att bli inspelade.

Personuppgiftsbehandling regleras av dataskyddsförordningens grundläggande principer. Dessa principer innebär bland annat att de uppgifter som samlas in ska vara riktiga, ändamålsenliga utifrån studiens syfte och omfattning, skyddade genom lämpliga säkerhetsåtgärder samt endast sparade så länge som ändamålet kräver (Vetenskapsrådet 2024). De personuppgifter som har samlats in under arbetets gång är namn, mejladresser och ljudupptagningar vilket bedömdes som ändamålsenligt utifrån studiens syfte och omfattning. Vidare har uppgifterna förvarats på en låst dator och personernas identitet har skyddats genom pseudonymisering. Uppgifterna raderas efter att studien slutförs. Därmed har dataskyddsförordningens principer för personuppgiftsbehandling följts.

En etisk aspekt som framstår som särskilt relevant för min undersökning är hur informanternas emellanåt relativt personliga redogörelser bör hanteras. Under intervjuerna har informanterna talat om sina elever både svepande som större grupper men även specifikt utifrån möten och samtal med enskilda elever. Den senare typen av redogörelser har jag ofta exkluderat från analysen. I de fall då dessa enskilda exempel har haft ett analytiskt värde har jag bara inkluderat tillräckligt mycket information för att läsaren ska förstå sammanhanget, i syftet att den enskilda eleven inte känner sig träffad eller igenkänd.

6.4 Analysmetod

Analysen har genomförts genom en läsning av varje intervju med de teoretiska begreppen samt den tidigare forskningen i åtanke. Då informantgruppen är relativt homogen har stor vikt legat vid att identifiera skillnaderna mellan dem. För att ge en bild av varje lärares syn på litteraturundervisning, kontrovers och demokrati är analysen strukturerad utifrån informanterna. På så sätt tecknas analytiska porträtt där varje informant framgår med sin egen röst för att löpande jämföras med föregående informanter. De analytiska porträtten bidrar till att synliggöra både mönster och motsägelser i varje informants framställning.

Gustav Borsgård (2021) går i sin intervjustudie till väga på ett liknande sätt. Istället för att bryta isär informanternas utsagor tematiskt presenteras varje informant för sig i syfte att framhäva deras unika erfarenheter. Min undersökning skiljer sig från Borsgårds genom att informanterna också förses med epitet som underrubrik till varje avsnitt i uppsatsens analys. Dessa epiteter ska förstås som analytiska kategorier som växer fram ur den löpande analysen av informantens utsagor. I analysens delsammanfattningar motiveras epiteten baserat på de egenskaper som

porträtten har lyft fram. Epiteterna ska inte förstås som fasta och uttömmande beskrivningar av intervjupersonerna; tvärtom kan flera personer passa in på flera olika epitet i olika hög grad. Epiteterna ska istället förstås som försök till en typologi över olika lärartyper. Denna typologi bidrar i sin tur till att lyfta analysen från det partikulära till det allmänna för att utgöra ett ramverk för framtida forskning i ämnet.

7 Analys

Detta avsnitt är indelat i sex porträtt där varje informant analyseras för sig. Porträtten inleds med att informanten presenteras utifrån den fakta som är relevant i just deras framställning. Sedan analyseras deras exempel och resonemang med hjälp av Felskis (2008) och Bradlings (2020) teoretiska begrepp samt med hänvisning till tidigare forskning. Allt eftersom görs också löpande jämförelser med tidigare informanter. I porträttens delsammanfattningar används epitetet för att presentera informanten som representant för en särskild lärartyp.

7.1 Magnus – den gränsprövande debattören

Magnus har arbetat som lärare i tolv år och är anställd på sin nuvarande skola sedan fyra år tillbaka. Han beskriver skönlitteraturen som en bärande del av sin undervisning genom att han försöker utgå så mycket som möjligt från romaner och noveller men även dikter och visor. Han anknyter också gärna litteraturen till historieundervisningen. Exempelvis arbetar han tematiskt med äldre texter som på olika sätt gestaltar ofrihet. Av de sex informanterna är Magnus den som tydligast skiljer mellan kontroversiell, provocerande och känslig skönlitteratur. Som synes nedan är han inte heller rädd för att läsa det kontroversiella med sina elever i syfte att engagera dem i undervisningen.

Enligt Magnus är skillnaden mellan det kontroversiella och det provocerande att det senare är skrivet i syftet att provocera. Han knyter an utforskningen av kontroversiella ämnen i skolan till vad han uppfattar som en ambivalent tidsanda:

Jag tycker liksom vår tid är både och. Den är både väldigt nervös och väldigt tillåtande. Men man är inte helt säker på i vilka sammanhang den är det.

Ett sätt som han utforskar gränsen mellan det tabubelagda och det tillåtna är genom att läsa Michel Houellebecqs *Underkastelse* (2015) med elever i kursen Svenska 3. I den satiriska romanen skildras ett Frankrike där ett muslimskt parti vinner presidentvalet för att steg för steg införa sharialag. Att eleverna kan reagera kraftigt på romanens innehåll är med i Magnus beräkning:

Alltså, ibland kan jag tycka att vi kanske är lite snälla i våra val av litteratur. Vi väljer det förväntade. Men litteraturen ska ju väcka något. Och det gjorde den här boken. Den väckte ilska, de var förbannade och ifrågasatte. Hur kan ni välja den här boken, var det några som undrade. Ja, det är precis därför vi väljer den. För att engagera någonting. Alltså att skönlitteraturen betyder någonting, att det inte bara är en mysig underhållning på kvällen, utan att skönlitteraturen [...] också kan vara uppörande.

Romanens chockerande verkan framstår som en didaktisk fördel snarare än en nackdel. I *Underkastelse* menar Magnus att eleverna främst provocerades av det misogyna manliga berättarjaget som besöker prostituerade och låter sig övertygas att ingå månggifte. På så sätt uppstår chockeffekten lika mycket av det perspektiv som anläggs på det skildrade som av skildringen i sig. För Magnus fungerar provokationen som en språngbräda för engagerade diskussioner om samhällsfrågor:

[N]är man diskuterar det med dem så har de väldigt mycket åsikter. Det är ju inte så att vi saluför de åsikterna, utan vi öppnar för en diskussion som handlar om att vi inte vill ha det på det viset. [...] Varför tycker vi att han beter sig som ett svin? [...] Så det blir liksom en bra diskussion. Jag tycker de är väldigt öppna för sådana samtal här på skolan.

Avgörande för att *Underkastelse* ska fungera didaktiskt är alltså en elevgrupp som är mottaglig och öppen för seriösa diskussioner om kontroversiella frågor. På så sätt kan Magnus undervisning om *Underkastelse* också knytas till Felskis resonemang kring den kunskap som litteraturen ger. I det här fallet gäller det kunskap om samhället i allmänhet och relationer mellan män och kvinnor i synnerhet. Ytterligare ett exempel på kontroversiell litteratur i Magnus undervisning är Susan Abulhawas roman *Morgon i Jenin* (2010) som han menar kan bli kontroversiell i ett sammanhang där läsarna har starka sympatier för Israel:

Och den handlar om en palestinsk familj. Och perspektivet är mycket vinklat. Givetvis, eftersom det är en palestinsk kvinna som har skrivit boken och den skildrar livet och de övergreppen som palestinierna utsätts för. [...] Och den har ingen ambition att vara en saklig framställning. Där kände jag själv att där får man ju väga upp den sidan av konflikten med texter som tar ett annat perspektiv för att inte undervisningen ska bli haltande i perspektivet.

Den kunskap som Abulhawas skildring ger behöver enligt Magnus problematiseras och kompletteras med andra perspektiv. Det är också själva perspektivet som har upprört några av eleverna:

Och det var ju några som sa, vi tycker det var ensidigt. Varför får vi inte läsa om israeler som utsätts för palestinska självmordsbombare? Och det har vi visserligen inte läst, men vi har ju läst texter som har handlat om det israeliska perspektivet också, och problematiserat under resans gång. Vad är det vi ser? Hur bygger hon sitt narrativ? Vem är motståndaren?

Magnus tvekar alltså inte inför att läsa skönlitteratur om något så aktuellt och kontroversiellt som Israel/Palestina-konflikten. På det sättet blir skönlitteraturen ett verktyg i att ge eleverna kunskap om denna omstridda konflikt: skönlitteraturens perspektivskiftet ska ge eleverna möj-

lighet att förstå båda sidorna och inta välgrundade ståndpunkter i frågan. Magnus betonar samtidigt att det kontroversiella i hans undervisning inte nödvändigtvis rör krig eller stora konflikter i samhället. Kontrovers kan även uppstå när eleverna får lyssna på svenska visor som *Flickan i Havanna* (1922) med en föråldrad syn på prostitution:

Ska man göra en innehållsmässig analys av de här texterna, så måste man ju hjälpa eleverna också att se, vad finns det här? Vem är det som talar? [...] Vad skapar det hos dem som lyssnar och vilket perspektiv är det vi kan se i texterna?

Även mer lättsamma och mindre provocerande former av litteratur kan uppenbarligen ge upphov till kontrovers i klassrummet – något som Magnus ser som en övning i perspektiv och historisk inlevelse.

Den känsliga skönlitteraturen beskriver Magnus som kopplad till enskilda läsares personliga erfarenheter. I hans undervisning får den känsliga litteraturen representeras av Johan Ehns ungdomsroman *Hästpojarna* (2014) som skildrar förföljelsen av homosexuella i det Tredje riket:

Och där kan ju det känsliga vara att personer i klassrummet kan känna igen sig i karaktärerna som är homosexuella eller transpersoner som också beskrivs. [...] Och då kan ju det bli känsligt på det sättet att det kan väcka någon persons... [...] Handlar det här om mig? Samtidigt som det kan skapa en identifikation. Och det är ju det som är mitt syfte med det, för personer som är homosexuella eller transpersoner, att det perspektivet lyfts i böckerna.

Här framstår den känsliga litteraturen som nära förknippad med det Felski beskriver som erkännande: elever som grubblar över sin sexuella läggning ska genom romanen känna igen sig och känna sig som del av en grupp värd samhällets respekt. Samtidigt menar Magnus att denna roman i en klass där elever har en mer negativ inställning till sexuella minoriteter också hade kunnat vara kontroversiell. Den effekt av igenkänning som Magnus beskriver förstärks av textens berättarperspektiv:

[D]et som är bra i det är att det finns ett dubbelt perspektiv. Nutid då, Sverige, [...] 2010-talet, där personerna lever öppet homosexuella, och sen så är det då spegeln mot Tysklands 30-tal, där de ändå lever ganska öppet, men utsätts för trakasserier och hot och till slut att en av dem dödas. Och det är klart att det kan väcka olustiga känslor hos en person som kanske håller på att ta sina första steg i sin egen identitet. Var det så det var då?

Känslan av igenkänning och erkännande tycks alltså förstärkas av författarens berättarteknik ungefär på samma sätt som *Underkastelse* provocerade eleverna i egenskap av sitt misogyna

berättarperspektiv. I linje med Magnus tidigare resonemang om vikten av att litteraturen engagerar är han inte heller rädd för de olustiga känslor som *Hästpojarna* kan väcka hos vissa elever:

Man ska ju inte runda det [...]. Man får vara beredd på att det kan vara så. Men samtidigt är ju syftet med det att faktiskt öppna upp, att släppa in andra skildringar av kärlek än heterosexuell kärlek i skönlitteraturen.

Igenkänningen knyter i det här fallet an till vissa elever och deras funderingar kring sin sexuella identitet. Vid sidan av igenkänningen går det dock också att tolka citatet som en ambition att förse eleverna med kunskap: de elever som inte själva känner igen sig ska lära sig om sexuella minoriteter.

Som redan har nämnts framstår skönlitteraturen i Magnus undervisning ofta som ett sätt att förmedla kunskaper i historia och samhällsvetenskap. Magnus kommer också opåkallat under intervjun in på skolans demokratiska uppdrag:

Ett inkluderande uppdrag, vi har ett uppdrag att undervisa om sexualitet, samtycke och relationer och så vidare. [...] Och jag tycker ju många gånger att de här frågorna, när man belyser dem i undervisningen, blir som bäst när man gör det [...] genom skönlitteraturen [...]. Där eleverna får diskutera de här frågorna. Och då betyder det att man inte får vara ängslig för reaktionerna, utan [...] man måste öppna nya världar genom skönlitteraturen.

Om man genom litteraturen verkligen vill uppnå en demokratisk fostran bör alltså läraren inte vara ängslig för reaktionerna som kan väckas. Detta gäller även äldre texter med ett föråldrat språkbruk vilka Magnus anser inte bör rundas i undervisningen:

Samtidigt så tror jag det är bättre att se det, prata om det, diskutera det, än att vi slutar prata om det så vi inte vet varför vi har hamnat i ett läge där man har fördomar och uttrycker sig misogynt eller vad det nu kan vara för något.

Återigen blir det historiskt belastade och politiskt kontroversiella ett verktyg för att lära eleverna om tolerans. Detta ställs i kontrast till den uppbyggliga litteraturen skriven i ett gott syfte:

[A]lltså om man skulle skriva [...] en roman som omfamnar demokratiska värderingar. Jag tror det skulle vara en tråkig roman. Men däremot så, om man skriver en roman om elände [...] som lyfter samhällsproblem, då engageras jag på ett annat sätt.

Detta resonemang berör förvisso främst Magnus personliga syn på litteratur men framstår ändå implicit som en didaktisk uppmaning att välja bort den moraliskt uppbyggliga litteraturen. Istället delar han Sven Anders Johanssons (2021) ambition att låta värdegrunden belysas genom texter med ett högre mått av komplexitet, realism och moralisk tvetydighet.

7.1.1 Delsammanfattning

Magnus uttrycker en vilja att utforska gränsen mellan det tillåtna och det tabubelagda genom litteraturen. För honom framstår kunskap om samhällsfrågor och historia som ett återkommande mål både i litteraturundervisningen i allmänhet och i undervisningen kring kontroversiell litteratur i synnerhet. Vid sidan av kunskap är också igenkänning och erkännande av stor betydelse – där eleverna genom litteraturen ska känna sig sedda och erkända av samhället. Detta hör också ihop med hans syn på värdegrundsuppdraget som han naturligt väver in i sin litteraturundervisning. Viljan att läsa om och diskutera det kontroversiella i klassrummet för honom nära Gunilla Molloy (2002) skissering av en litteraturundervisning som sätter värdegrundsfrågorna i centrum. Baserat på Magnus kan vi alltså skissera en lärartyp som har högt förtroende för sina elevers förmåga att föra deliberativa samtal om samhällsfrågor och att genom litteraturen ta del av perspektiv som skiljer sig från de gängse – en gränsprövande debattör.

7.2 Amanda – den existentiella samtalsledaren

Amanda har arbetat som lärare i 17 år och är anställd på sin nuvarande skola sedan 12 år tillbaka. Hon tillmäter skönlitteraturen stor betydelse för sin svenskundervisning. Konkret ser hon den som en ingång till svenskämnets olika delar såsom språksociologi, grammatik och språkhistoria. Hennes spontana inställning är att hon skulle kunna läsa i princip allt med sina elever. Som exempel på kontroversiella ämnen som de ofta läser om nämns våldsamma föräldrar, alkoholism, rasism och självskadebeteende. I linje med detta beskriver hon också sina elever som intellektuellt nyfikna och villiga att ta del av den genuint intressanta litteraturen snarare än den pedagogiskt tillrättalagda. Återkommande i hennes framställning är att litteraturen legitimeras både som ett sätt att bygga relationer med andra och som ett sätt att utforska det inre själslivet. Det förstnämnda berörs i samband med frågan om skönlitteraturens betydelse för Amandas undervisning:

[V]i kan läsa. Det kan alla människor göra. [...] Men alla diskuterar inte litteratur. Och där tycker jag att det finns en sån oerhörd, vad ska jag säga, ett tillfälle som vi inte får låta oss gå ur händerna i skolan, att vi har möjligheten att diskutera litteratur. För det är ju i diskussionen kring litteraturen som saker egentligen händer.

Här betonas litteraturens förmåga att föra samman människor för att söka kunskap tillsammans. Hon fäster dock som sagt även stor vikt vid den individuella läsaren:

Vi behöver kunna spegla [...], inte bara det som händer oss och yttre skeenden, utan vi måste också kunna spegla vårt inre universum, vårt inre liv i litteraturen. [...] De flesta har ju tänkt tankar som är fel, som är fula, som är kontroversiella, som man

kanske censurerar för sig själv eller andra. Men att läsa om det kan ändå på något vis ge legitimitet till att det som händer här inne, det får lov att ske.

Denna psykologiskt inriktade utläggning lägger fokus på hur den enskilda läsaren kan förstå sig själv bättre genom litteraturen. Citatet antyder också att det kontroversiella intar en särskild roll i Amandas litteraturundervisning. På ett definitionsmässigt plan menar hon att det är svårt att fastställa vad som är kontroversiellt att läsa om i Sverige idag:

Om man tänker på det klassiska, alltså förbjudna böcker, och vi tänker på samhällen som i USA där man förbjuder vissa böcker från skolbiblioteket eller i skolundervisningen, eller om vi tänker på diktaturer. Det är ju inte den typen av förbud vi har i Sverige som gör att det blir kontroversiellt därför, men då blir det ju mycket mer avhängigt av olika grupper eller olika personer, vad som blir kontroversiellt.

Det går alltså inte som i vissa andra länder att på förhand veta exakt vilken litteratur som kan väcka kontrovers i klassrummet. Ett ämne som till Amandas förvåning har provocerat hennes elever är otrohet. Specifikt har detta aktualiserats i samband med elevernas läsning av Therese Bohmans roman *Den andra kvinnan* (2014) som skildrar en otrohetsaffär mellan en ung kvinna och en äldre man ur kvinnans perspektiv:

Det har jag nog inte tänkt på så mycket. Men det är klart, för gymnasieungdomar så är nog otrohet väldigt kontroversiellt. [...] Provocerande kan det ju vara för många, eller för de flesta. Men just det här att läsa om det på det viset tror jag att de upplevde som att oj, detta har vi inte läst.

I detta fall knyter kontroversen an till det privata och tabubelagda snarare än det politiskt omstridda. För gymnasieungdomar med begränsad erfarenhet av relationer kan otrohet framstå i mer svartvita termer än vad romanen skildrar. När Bohman gestaltar detta tema ur ett inifrån-perspektiv blir det svårt för eleverna att värja sig för berättelsens moraliska komplexitet: ”Det tyckte de liksom att det här är på riktigt. Nu äntligen händer det någonting juicy.” Litteraturvalet lyckades alltså balansera mellan igenkänning och chock på ett sådant sätt att eleverna engagerades.

Amanda har även erfarenhet av kontrovers kopplat till politiska ämnen. Ett exempel på en text som har väckt politisk debatt i klassrummet är reportageboken *Svart kvinna* (2015):

Och den har provocerat jättemycket. Jag har haft diskussioner också i elevgrupper [...] med olika erfarenheter och bakgrunder som har känt att vissa saker har varit approprierande eller har varit... du får inte ha en åsikt om det för du är man och jag är kvinna, eller du får inte ha en åsikt om det för du är vit och jag är svart. Alltså att man har svårt att diskutera vissa texter därför att de behandlar en sak som man känner ligger väldigt nära en själv.

Här verkar vissa elevers känsla av igenkänning förvisso bidra till engagemang men samtidigt kortsluta det deliberativa samtal som var undervisningens mål. En liknande problematik uppstår när eleverna läser äldre litteratur som dramat *Noshörningen* (1959), en absurdistisk allegori över nazismen:

[T]idens tand gör att det ändå finns en viss rasism i enstaka repliker. Och det är ju lite jobbigt. Det är ju inte därför man läser den. Så kan det ju finnas i annan litteratur också. I var och varannan bok så är det ju n-ordet och så. Ibland så kan man ju då liksom lite grann tänka, åh gud, nu ska jag ta det där. Speciellt då om man kanske har elever i gruppen med en viss etnicitet som då skulle kunna ta illa vid sig [...] Jag har aldrig valt bort den. Men det är ju lite obekvämt.

Det antinazistiska politiska budskapet riskerar att gå förlorat när eleverna reagerar på det föråldrade språkbruket; pjäsen provocerar idag av andra skäl än när den först publicerades. Problematiken känns igen från Åsa Arpings (2023) seminarium om *Onkel Toms stuga*, där vissa students upprördhet inför ett föråldrat språkbruk förhindrade dem från att sätta texten i ett historiskt sammanhang.

Amanda kan bara påminna sig om ett tillfälle då hon har valt bort en text som hon annars brukar använda. Det gäller Amos Oz *Hur man botar en fanatiker* (2002) som valdes bort i samband med kriget i Gaza. Amanda betonar att texten i sig är relativt okontroversiell men att ämnet är för aktuellt:

Nej, det är bara vad den skulle kunna väcka just då. Vi har ju många elever som är väldigt engagerade och så. Och jag tror inte att det hade gjort någonting. Men ja, ibland kanske man bara känner att jag tar inte den just nu.

Att ämnet är både laddat och dagsaktuellt gör enligt Amanda att eleverna kan få svårt att ”lyfta blicken eller ta ett steg tillbaka för att förstå båda sidorna.” Här fick alltså elevernas känslomässiga engagemang i kriget i Gaza vägleda lärarens val av litteratur. Detta kan jämföras med Magnus som använder skönlitteraturen som ett sätt att belysa Israel/Palestina-konflikten ur olika perspektiv för att ge eleverna möjlighet att själva ta ställning. Amanda framstår i jämförelse som mer försiktig i förhållande till det dagsaktuella och politiskt kontroversiella.

Vid åtminstone ett tillfälle har Amandas princip om att kunna läsa allt med sina elever ställts på sin spets. I det här fallet tog en elev illa vid sig av innehållet i en roman och menade att det var ansvarslöst av läraren att låta eleverna läsa litteratur som berör ämnen som våldtäkt, självskadebeteende och självmord. Efter mycket reflektion bestämde sig Amanda för att ändå fortsätta läsa romanen med framtida elevgrupper men att arbeta mer aktivt med att diskutera det känsliga innehållet. Som motivering till beslutet parafraseras poeten Vilhelm Ekelund:

Det är inte huvudsaken att ett sår läkes, utan att det hålles rent. Därför att ett öppet sår är en ständig händelse [...] Vi kan få lov att vara i smärtan ibland. Och vi behöver också vara i smärtan. Så även när det gör ont så kan vi få lov att stanna där och inte alltid känna att vi måste fly, att vi måste sy igen det där såret. [...] Det litteraturen kan hjälpa oss med är att förstå att [...] vi faktiskt kan leva även om vi har sår.

Litteraturen anknyts till psykologin och beskrivs som del av en terapeutisk läkeprocess. De känslor av igenkänning som en obehaglig text kan ge upphov till gör alltså inte skada utan kan tvärtom hjälpa en framåt i livet. Denna process sker inte bara genom läsningen, utan lika mycket i samtalen om det lästa:

[J]ag har nog ändå landat i att [...] prata om saker är sällan det som gör det sämre. Jag tycker ändå att vi har mycket av psykologin med oss. Att diskutera saker på ett respektfullt sätt leder sällan till att någonting blir värre. Istället så ifall det är saker som vi inte kan hantera i klassrummet så gäller det att fånga upp och skicka vidare till kurator [...]. Och då är det kanske snarare så att det finns större möjlighet att hitta eller se det i en diskussion där man får vara öppen kring svåra ämnen.

Amandas undervisningserfarenhet har alltså stärkt henne i övertygelsen om att det är viktigt att läsa om kontroversiella ämnen med eleverna. Trots detta ser hon ingen stark koppling mellan skönlitteraturen och värdegrundsarbetet; hon ser desto starkare en koppling mellan skönlitteraturen och livet i stort. Hon resonerar om att låta litteraturundervisningen utgå från värdegrundsfrågorna:

Det är klart man skulle kunna argumentera för att det är så himla bra, för då pratar vi om de här sakerna som är viktiga. Men jag tycker inte [...] att litteraturen ska vara begränsad till [...] att vi ska använda den för att vi ska bli goda eller att vi ska på något vis... ja men om vi använder litteraturen så kommer vi att få den här demokratiska fostran. Nej, det kommer vi inte.

Ett explicit värdegrundsperspektiv riskerar alltså att begränsa litteraturundervisningen samtidigt som den tillskrivs orealistiska mål om att skapa goda medborgare av eleverna. Resonemanget förankras också i en bestämd syn på litteraturens värde:

Man läser ju inte litteratur för att bli en bra människa. Jag skulle inte säga det. Du kan ju läsa massor av litteratur och ändå gå ut och genomföra ett folkmord. Det är inte det som gör att du blir en god människa.

Även om Amandas elever ofta får läsa om exempelvis rasism och andra värdegrundsrelaterade frågor verkar inte syftet vara moralisk förädling, utan snarare en allmän utforskning av existentiella frågor. Om någon del av litteraturundervisningen ändå ska kopplas till demokratiuppdraget så är det samtalet om litteratur:

Däremot så tror jag ju på samtalets kraft och gemenskapen, alltså att vi bygger relationer genom litteraturen när vi diskuterar den, när vi får gemensamma referensramar, när vi börjar förstå varandra genom samtalet.

Återigen framträder litteraturens sociala dimension som ett ledmotiv i Amandas framställning vid sidan av utforskningen av det inre själslivet. I det här fallet är det inte det litterära innehållet som sådant utan själva samtalet om litteratur som möjligen kan skapa en demokratisk fostran.

7.2.1 Delsammanfattning

Amanda anser sig kunna läsa och samtala om det mesta med sina elever och ger flera exempel på texter som har väckt kontrovers av politisk och personlig art i hennes klassrum. Jämfört med Magnus är hon dock mindre inriktad mot att låta litteraturen spegla dagsaktuella politiska frågor. Istället får det personligt känsliga en framträdande roll. Hon ser ett värde i att läsa och samtala även om känsliga frågor där elever kan känna igenkänning; därvidlag anser hon inte heller att det är litteraturen som sådan eller samtalen om den som skadar eleverna. Jämfört med Magnus har Amanda sällan som uppsåt att provocera utan snarare att låta litteraturen spegla angelägna frågor som intresserar eleverna. Hon problematiserar också kopplingen mellan skönlitteraturen och värdegrundsarbetet för att istället slå ett slag för själva litteratursamtalet som en demokratisk arbetsform. Baserat på Amanda kan vi skissera en lärartyp som i likhet med Magnus har högt förtroende för sina elever men som i sina litteraturval- och samtal är mer inriktad mot det personligt känsliga än det politiskt kontroversiella – en existentiell samtalsledare.

7.3 Tobias – den gränsvaktande provokatören

Tobias har arbetat som lärare i 24 år. Han undervisar för tillfället bara ettor och nästan uteslutande på naturprogrammet. Elevgruppen har betydelse för hans litteraturundervisning på det sättet att hans naturelever sällan engagerar sig känslomässigt i det de läser i skolan. Han beskriver dem som inåtvända och analytiska och därför också i behov av att få sitt känsloliv omskakad genom litteraturen. På frågan om vilken betydelse skönlitteraturen har i hans undervisning resonerar han kring litteraturens värde:

De kommer hit här och de är formbara och de är öppna för intryck och då vill man ju träna deras empatikrafter och deras förmåga att kunna ta in världen utifrån olika perspektiv. Så det är ju det som är det stora. För att inte bara tala om att ta in stora mängder text, naturligtvis är det ju det också, att kunna följa längre narrativ och kunna hjälpa dem att bibehålla koncentrationen länge. Men det måste ju vara ett stoff som ger dem någonting, naturligtvis också.

Här framstår litteraturen som kognitiv träning för formbara hjärnor. Som tumregel försöker han förse eleverna med texter som kan ge en viss igenkänning samtidigt som perspektivet i någon mån är förskjutet från deras omedelbara vardag. Som exempel presenteras Marjaneh Bakhtiaris *Kalla det vad fan du vill* (2005) som ska ge eleverna en geografisk miljö som de känner igen men en socioekonomisk kontext som inte är deras egen. Trots att romanen inte kan beskrivas som kontroversiell lyckas den emellanåt provocera Tobias elever:

Men sen kan jag få reaktioner på språk också [...], att den faktiskt är skriven på dialekt, att den är skriven på pidginsvenska i vissa fall. Och de tycker, vad fan läser vi det här för? Det går ju inte att fatta någonting. Men då är det ju inte för att innehållet är provocerande, utan det är mer sättet den är skriven på.

Romanen tangerar det estetiskt kontroversiella och lyckas med sina medvetna regelbrott provocera den elevgrupp som enligt Tobias sällan engagerar sig känslomässigt i det de läser. På frågan om vad som är kontroversiell litteratur riktar han in sig mot det politiskt omstridda. Återigen anförs Houellebecqs *Underkastelse* som exempel:

Han är ju verkligen ett nutida exempel på [...] där det bryter liksom... perspektivet. [...] Alltså det här med den muslimska revolutionen i Frankrike. Det är säkert jättemånga som tänker det någonstans i det undermedvetna, ja men tänk om, vissa kan ge uttryck för det, alltså SD:s bild om folkutbytet och det är bara en tidsfråga innan de har uppnått critical mass för att kunna göra den här revolutionen. [Houellebecq] går hela vägen och såhär går det till. Det är kontroversiell skönlitteratur och det skulle jag inte ge till mina elever.

Tobias ser en risk att eleverna tror att läraren står bakom det kontroversiella innehållet i den text som delas ut, varför han också värjer sig från att använda kontroversiell samtidslitteratur i sin undervisning. Han ser däremot en skillnad mellan det kontroversiella och det provocerande, där det senare förstås som texter med potential att utmana och chockera eleverna utan att de anammar ett problematiskt budskap. Enligt Tobias kan en äldre text som Guy de Maupassants *Fettpärlan* (1880) tjäna detta pedagogiska ändamål väl:

Den är ju lite provokativ, får man säga. Jag skulle inte säga att den är kontroversiell, för vi har ju också det här tidsspannet, att det är en annan tid. Man kan försöka leva sig in i en tid där det kanske var lite andra värderingar. Jag är inte säker på att man hade kunnat skriva den idag, eller att få den att utspela sig idag.

Den historiska miljön upprättar alltså en distans som tvingar läsaren att leva sig in i en annan tid. Med andra ord tonas textens igenkänningsfaktor ner till förmån för explicit kunskap om äldre tiders seder och bruk, med effekten att provokationen mildras. Där den äldre litteraturen i Amandas undervisning oavsiktligt provocerade eleverna med sitt föråldrade språkbruk tycks den hos Tobias snarare användas avsiktligt provocerande.

Trots att Tobias värjer sig från att läsa den kontroversiella samtidslitteraturen räds han inte för att diskutera kontroversiella ämnen i klassrummet. Han presenterar en uppgift kopplad till *Fröken Julie* (1888) där han utgår från pjäsens särskilt provocerande tematik kopplat till bland annat klass och könsroller. Eleverna tilldelas sedan ståndpunkter kring dessa ämnen som de förväntas debattera i helklass:

Och då helt plötsligt, det vaknar till liv på något sätt. Helt plötsligt blir det ett nytt perspektiv på texten, där vi förstår vad som är syftet, varför han har skrivit den. Och det brinner till i de här debatterna faktiskt. [...] Så det är det jag tycker är viktigt också när man har möjlighet att titta på någonting i de här verken och lyfta upp detta och problematisera det ytterligare. Och det är ju då man kan komma till det lite provocerande.

Här används ett kanoniserat verk som utgångspunkt för klassrumsdiskussioner om kontroversiella frågor; litteraturen blir återigen ett medel för att förmedla kunskap om samhället. Tobias har även exempel på större undervisningsupplägg då litteraturen får belysa och tematisera frågor med koppling till skolans värdegrund, däribland könsroller. Där fäster han stor vikt vid lärarens personliga igenkänning:

Man får ju ta det där man känner sig mest hemma, alltså det som resonerar mest med en själv. [...] Jag tänker i alla fall att man vill att det ska resonera i ens egen klangbotten som person och gärna vad man upplevde under sin uppväxt. Jag tycker att det blir lättare då, att det finns vissa personliga erfarenheter kring det. [...] Men man ska ju aldrig säga, så här var det för mig att växa upp och det känner jag igen. Alltså nej, nej, nej. Det är bara det att det blir lättare.

Igenkänning är enligt detta perspektiv inte bara viktigt för eleverna utan även för läraren som väljer litteraturen. Trots dessa exempel har Tobias inte uttryckligen tänkt på kopplingen mellan litteraturundervisningen och skolans värdegrund:

Det är ju det vi i praktiken diskuterar. Man har det bara så ingrott i hur man tänker och vad man ska ta upp. För tar man sånt som säger det uttryckligen, det är ju Bamselitteratur. Det går bort. Men att ta upp saker som handlar om hur vi beter oss mot varandra och hur det är att leva i ett fungerande demokratiskt samhälle. Absolut.

I likhet med Magnus undviker han alltså den litteratur som medvetet och explicit ger uttryck för demokratiska värderingar. Till skillnad från Magnus uttrycker dock Tobias explicit en rädsla för att viss kontroversiell litteratur kan förmedla icke-demokratiska budskap till eleverna. På frågan om det finns texter som krockar med skolans värdegrund återkommer han till det politiskt kontroversiella:

Ja, det skulle vara om man läser Ayn Rand eller någonting sånt där. Det finns ju säkert sådana böcker, men jag tror att vi har nog en broms för det. Man känner efter,

det är som jag sa med Houellebecq i början, att vi kan känna att där [...] finns det nog risk att elever tar med sig ett budskap som kanske inte är det som vi tänker att vi vill stimulera fram.

Detta ställningstagande går bortom Tobias personliga gränsdragning för att istället ge en generell fingervisning om att den ideologiskt radikala och rent av propagandistiska litteraturen inte är förenlig med värdegrunden. Ytterligare en risk som han ser med denna litteratur är att undervisningen blir moraliserande och allt för upptagen vid att styra elevernas tolkningar: ”Det är ju inte heller skolans värdegrund att vi ska diktera hur eleverna ska tänka. Det är ju den balansen man får ta.” För att lösa detta dilemma förespråkar alltså Tobias att denna typ av litteratur helt enkelt undviks i undervisningen.

7.3.1 Delsammanfattning

I Tobias framställning förknippas det kontroversiella i regel med det politiskt omstridda och extrema. I förhållande till romanen *Underkastelse* intar han en betydligt mer kritisk ståndpunkt än Magnus då han återkommande problematiserar bokens ideologiska slagsida och dess potential att påverka eleverna i icke-demokratisk riktning. Här framstår han som en gränsvakt i relation till det kontroversiella på ett sätt som tidigare informanter inte gör. Hans andra genomgående drag är emellertid viljan att provocera eleverna både känslomässigt och i viss mån politiskt. Han beskriver undervisningsupplägg som fokuserar på politiskt kontroversiella frågor men som ändå rör sig på relativt säker mark, ofta med hjälp av den äldre litteraturen. Baserat på Tobias kan vi skissera en lärartyp som delar Magnus vilja att provocera men som samtidigt uttrycker mer oro inför vilka budskap som eleverna tar med sig av den kontroversiella litteraturen – en gränsvaktande provokatör.

7.4 Adam – den försiktige chocksökaren

Adam är nyanställd på sin nuvarande skola men har arbetat som lärare i sex år. Han har vana vid att undervisa på skolor med höga antagningspoäng och tydlig estetisk profil. Något som skiljer Adam åt från tidigare informanter är att han återkommande beskriver ett motstånd mot läsning bland sina elever. Han menar att samtalen om litteraturen ofta begränsas av att eleverna tycker att texterna är tråkiga: ”Man fastnar lite i den upplevelsen och kommer inte vidare till känslorna eller tankarna bakom litteraturen.” Skönlitteraturens betydelse beskriver han i liknande ordalag som Amanda:

Det är ett sätt att väcka engagemang hos eleverna om man hittar rätt litteratur. [...] Det väcker nya erfarenheter hos eleverna. Det visar att de kanske inte är ensamma med vissa tankar eller att de kan utsättas för nya tankar.

Den kontroversiella litteraturen är enligt honom den som väcker debatt och behandlar tabubelagda ämnen. I en undervisningskontext ser han det kontroversiella både som det som eleverna helt enkelt reagerar starkt på men även som det tabubelagda. Som exempel på det förstnämnda återger han en episod från sin första termin som lärare:

Men då minns jag att jag i ettan på gymnasiet hade läst *Doktor Glas*. Och då tänkte jag att den ska jag läsa med mina elever, så full av entusiasm och med jättemycket förebilder. Så läste vi *Doktor Glas* och eleverna hatade den. En elev skrek på mig och sa varför valde du en roman som är fucking ancient. [...] Så det blev kontroversiellt för att jag hade valt fel bok.

Adam har också flera exempel på kontrovers i den första bemärkelsen. Genomgående i hans exempel från den egna undervisningen är verk med potential att chockera eleverna. Han läser med sina elever Alejandro Leiva Wengers novellsamling *Till vår ära* (2001). Novellerna som är skrivna på invandrarsvenska har drag av magisk realism och grafiskt våld:

[E]leverna reagerar direkt på formen och liksom att det här får man inte skriva. Så det är någonting som är ganska så chock value-sak, men som sen också man kan lyfta till en diskussion om litteratur.

Språket och det grafiskt skildrade våldet ska alltså chockera och således engagera eleverna. Adam menar att de flesta av hans elever saknar erfarenheter av den typen av utanförskap som skildras i novellsamlingen. Därmed framstår kunskap snarare än igenkänning som en drivkraft vid sidan av chocken i just detta exempel.

Adam har arbetat på ett liknande sätt med Ágota Kristófs *Den stora skrivboken* (1986) som skildrar barn som far illa i krig. I arbetet med denna roman har eleverna fått skriva läsloggar med utgångspunkt i deras känslomässiga reaktioner inför det lästa. När eleverna får göra detta menar Adam att de får kunskap i litteraturens kraft att väcka känslor: ”Det är en lite enkel genväg till att bevisa för dem att litteratur faktiskt inte bara är trista ord och papper.” Återigen är alltså chocken ett sätt att bryta ner elevernas motstånd mot litteratur.

Adam kommer opå kallat under intervjun in på romanen *Lolita* som han ofta talar om med sina elever utan att låta dem läsa den. Dels nämner han en konkret rädsla för att få kritik från elevernas föräldrar som kan ha svårt att förstå kontexten i vilken deras barn läser romanen. Han tvivlar också på om Nabokov som författare verkligen passar att läsa under gymnasiet; eleverna skulle helt enkelt tycka det var tråkigt. Mest intressant är dock hur Adam resonerar kring den kontrovers som omgärdar en roman som *Lolita* jämfört med de andra texterna som hans elever får läsa:

[D]et finns ju olika grader också i helvetet [...]. Även om det är klart att det är obehagligt att höra eller läsa om någon som gröper ur ögonen ur en katt, så är det en grej. Pedofili och incest eller den typen av grejer, sexuella övergrepp kanske. [...] Det är klart att elever är med om det. Och det är klart att det kanske finns en poäng att de ska veta att litteratur skildrar det. Men det är också kanske inte någonting man riktigt... Jag skulle inte läsa med en klass för att jag tänker att det är kanske såna ämnen som rör upp för mycket känslor. Och där det också är ämnen som rör upp känslor inuti elever.

Här jämförs det grafiskt skildrade våldet i *Till vår ära* med pedofilin sådan den skildras i *Lolita*. Där det förstnämnda valdes i kraft av sitt chockvärde väljs det sistnämnda bort på grund av risken att enstaka elever upplever igenkänning när de läser skildringar av sexuella övergrepp. Adam uttrycker inte vilken konkret skada som kan åsamkas eleverna, utan talar ospecificerat om vissa känslor som väcks:

Dels kanske det inte är någonting man delar ens med sin lärare, men det kanske väcker någonting i en som man inte riktigt... Det väcks säkert på så många andra, vid så många andra tillfällen också, att då behöver inte jag som lärare väcka det, utan då kan man kanske freda den typen av ämnen.

Adams litteraturundervisning framstår därmed som mer försiktig än åtminstone Amandas när det kommer till att läsa om tabubelagda ämnen där eleverna kan känna igen sig. Han har inte heller erfarenhet av starka känsloreaktioner från enskilda elever på det sätt som Amanda har:

Nu säger jag det nu när det inte har hänt. Men någonstans är det en dröm att elever ska känna så mycket för det man läser i skolan att man engagerar sig och pratar med läraren om det. Men nej, det brukar mest vara att nu läser vi detta och sen så går man vidare.

Återigen beskriver han ett genomgående motstånd mot läsning som gör att eleverna sällan reagerar särskilt starkt ens på kontroversiell litteratur. Samtidigt som det kontroversiella kan bidra till att nöta ner elevernas motstånd så kan alltså motståndet som sådant förhindra den reaktion som det kontroversiella syftar till att väcka hos läsaren.

Adam menar i likhet med Tobias att han inte själv tidigare gjort någon koppling mellan litteraturundervisningen och demokratiuppdraget. Ur ett demokratiskt perspektiv ser han ett värde både i att låta eleverna möta olika typer av röster men även att de får en bred repertoar av text. I likhet med Amanda problematiserar han dock vad han uppfattar som en tendens att legitimera litteraturen instrumentellt:

Jag skulle vilja slå ett slag för det oegennyttiga läsandet. Och där tror jag att det provocerande är ganska bra. Att visa att läsningen har ett värde för att den väcker känslor och att vi kan läsa inte för att bli bättre skribenter eller lära oss någonting utan bara för att det är jävligt najs att läsa. Och den typen av läsning, tänker jag, om

man får till den, då tror jag att det är lättare för eleverna att känna sig engagerade kring den. Får man till den ofta i ett klassrum så bidrar det också i längden till någon typ av demokratisk fostran.

Här riktas kritik mot det Magnus Persson (2012) kallar myten om den goda litteraturen. När resonemanget till slut ändå mynnar ut i en legitimering av läsning utifrån dess fostrande potential visas återigen hur svårt det är att överge myten helt – även då man explicit talar om läsning enbart för nöjes skull. Adam har en del erfarenhet av tematisk litteraturundervisning om främlingsfientlighet men är samtidigt kluven till vilken litteratur som bäst lär eleverna om demokrati och tolerans:

Jag tänker ibland att det bästa – missförstå mig rätt – hade varit om de fick läsa något som var riktigt hårdrasistiskt. [...] För det hade väckt någonting. Men oftast, den typen av litteratur som vi har i skolan är liksom... Det är klart att den skildrar en verklighet som är hemsk. Men det blir ofta från ett inifrånperspektiv. [...] Och den gör det kanske lite mindre, inte mindre relaterbart, men den blir lite mer tillrättalagd i just en sån situation. Och det är väl också det knepiga. Man vill läsa litteratur som berör teman. Men man vill inte heller att det ska vara för on the nose eller för jobbigt.

Här tangeras återigen Magnus Perssons (2012) idéer, i det här fallet i beskrivningen av en litteraturpedagogik som sätter den provocerande litteraturen i demokratiuppdragets tjänst. Det som formuleras är en balansakt mellan att utmana eleverna genom litteraturen och att samtidigt inte låta dem ta för illa vid sig av det de läser. Adam verkar se det som ett genuint dilemma som för hans del ännu inte har någon klar lösning.

7.4.1 Delsammanfattning

Adam är den förste informanten att återkommande nämna elevernas motstånd mot läsning som ett stort hinder i sin undervisning. Chock och provokation ser han som verktyg i syfte att bryta ner motståndet och engagera eleverna, en ambition han delar i viss mån med alla tidigare informanter men framförallt med Magnus. Till skillnad från Magnus är dock Adam inte lika inriktad mot att använda provokation som ett sätt att diskutera samhällsfrågor. Det chockerande i Adams undervisning passar därmed bättre med Felskis beskrivning av chockens estetik som en utmaning mot den goda smaken och det tillåtna. Hans gräns går vid skildringar av sexuella övergrepp och dylikt som eleverna kan känna igen sig i. Detta gör att han framstår som mer försiktig än Amanda som aktivt försvarade sitt beslut att läsa även om denna typ av ämnen. Baserat på Adam kan vi skissera en lärartyp som arbetar med chock som ett sätt att väcka elevernas läslust men som samtidigt ser risker med att läsa det personligt känsliga där elever kan känna igen sig i obehagliga skildringar – en försiktig chocksökare.

7.5 Lisa – den provocerande motrösten

Lisa har arbetat på sin nuvarande skola i tretton år och har ungefär lika lång erfarenhet av läraryrket. I likhet med tidigare informanter ser hon skönlitteraturen som den viktigaste delen av hennes svenskundervisning. Specifikt ser hon den som ett sätt att komma runt svenskämnets tendens åt målstyrd formalism för att istället ägna sig åt de frågor som eleverna egentligen tycker är viktiga. Något som skiljer Lisas framställning åt från tidigare informanter är att elevgruppens specifika egenskaper har stor betydelse också för hennes litteratundervisning. Skolan har höga antagningspoäng och de flesta eleverna har siktet inställt på högre studier. Lisa menar att de flesta eleverna tillhör ekonomisk medel- eller överklass samtidigt som påfallande många saknar kulturellt kapital hemifrån:

De är också ganska rädda för att sticka ut. Man har mycket hög prestige. [...] Man är rädd för att tappa ansiktet och vara konstig eller annorlunda. Så det är en homogen grupp som ofta tittar mycket på hur andra svarar. Och vi har stora problem här med prestationsångest, ätstörningar, depression, panikångest. [...] Och jag skulle säga att, inte alla, men många av lärarna här har just känslan av att det här är elever som behöver utmanas. [...] De går en rak väg i livet. De har det väl förspänt och sen kommer de leva ungefär som sina föräldrar.

Skönlitteraturen blir på så sätt ett verktyg för Lisa att utmana elevernas konformism och få dem att känna sig mindre ensamma i sina besvär. Hennes främsta exempel från den egna undervisningen är Sylvia Plaths roman *Glaskupan* (1963) som används i Svenska 3 i syftet att diskutera psykisk sjukdom, prestationsångest och självmord. Den förtjänst som Lisa ser i romanen är att den skildrar en distinkt mänsklig erfarenhet som många människor kan känna igen sig i men samtidigt känna sig ensamma om: ”Den kan vi abstrahera från alla kulturer, från alla tider, känslan av att inte duga, inte vara tillräcklig och bli sjuk.” Denna erfarenhet ställer hon också i kontrast till erfarenheter av krig och migration skildrade i en roman som *Flyga drake* (2003):

Sen hänger det ihop med en annan tanke som är att vi behöver möta det som de känner sig väldigt ensamma med. Jag är inte säker på att krig är en ensam erfarenhet. Jag tror att det är en kollektiv erfarenhet. Medan de unga människor som upplever panikångest eller prestationsångest, de upplever det som en ensam erfarenhet. Ingen känner så här. Och då öppnar det upp för den kollektiva erfarenheten. Väldigt många känner så här.

Skillnaden mellan den ensamma och den kollektiva erfarenheten kan anknytas till Felskis distinktion mellan igenkänning och erkännande. I det här fallet ser Lisa den personliga igenkänningen som viktigare än det politiska erkännandet. Hon menar att de flesta av hennes elever – även de med personlig erfarenhet av psykisk ohälsa – har reagerat positivt på att läsa romanen

och inte blivit arga eller upprörda på läraren eller dennes val av litteratur. Specifikt beskriver hon självmordsförsöket som romanens brännpunkt:

Och den får jag triggervarna. Jag triggervarnar allt som kan behöva det. Jag har inget emot det. [...] Och där säger jag också till, är det så att man känner att det här fixar inte jag så kan jag säga vad man kan hoppa över och så sammanfattar jag det. Men det är ju den här scenen när hon lägger sig i husgrunden för att dö. [...] Den reagerar många på såklart.

På frågan om elevernas reaktioner ibland kan få henne att ifrågasätta sina egna val av litteratur svarar Lisa: ”Nej [...] jag tvivlar faktiskt inte, utan jag tycker det är viktigt att [...] man tar bort den här trygghetskokongen, åtminstone när de går i trean för de är vuxna människor då.” Detta citat ställer Lisa längre bort från Adams aktiva gränsdragning kring elevernas känslomässiga välmående och närmare Amandas princip om att kunna läsa allt – även när eleverna reagerar starkt.

I likhet med Adam uttrycker Lisa att hennes elever har ett visst motstånd mot litteratur: ”[...] många tycker att om det är på ett papper så blir jag inte berörd.” Hon ger flera exempel på grafiskt våldsamma berättelser som hon använder för att nöta ner deras motstånd, däribland novellen *Ett köns bekännelse* (2012):

Det handlar om en kvinna som blir styckad inför publik [...] på grund av att hon kritiserar könsstrukturer. Så till slut är hon bara ett könsorgan och då [...] säger hon att inte förrän jag levde den här fittiga tillvaron så kände jag mig fri och nu är jag lycklig när jag bara är ett hål. Alltså den är väldigt konstig. Och den tog jag mycket för att mina tvåor är tröttare än någonsin. Och jag ville lite grann ha någonting sådär, ”stänga mig då”. Alltså den här känslan av att bara reagera på något sätt.

Chockens estetik används alltså för att skaka om eleverna i största allmänhet. Ännu extremare exempel ges med samma syfte:

[...] där har vi ju ibland dragit det till extremer. Alltså i år har vi till exempel haft *American Psycho*. [...] Och då hade vi också det kapitlet där han liksom ska göra korv på inälvor. Det är för äckligt. Alltså det var frivillig läsning. Jag sa det här är jätte jätte jätteäckligt och du behöver inte ta det. Men jag vill ändå att du ska kunna få möjlighet såklart. [...] Just för att så... I litteraturen spränger vi alla gränser.

Bret Easton Ellis roman *American Psycho* (1991) tillhör i likhet med *Lolita* den smala kategori kontroversiell litteratur som går allra längst i att utmana gränserna för vad som får gestaltas litterärt. Lisas val att låta eleverna läsa ett utdrag ur romanen – om än helt frivilligt – positionerar henne bort från den försiktighet som präglade Adam och Tobias. Istället realiserar hon i praktiken Magnus Perssons (2010) ideal av en litteraturundervisning som genom sina textval tvingar fram perspektivskiften också av en obehaglig art.

Som redan har nämnts förhåller sig Lisa kritisk till många av de normer och värderingar som råder på skolan. Vid sidan av konformismen påtalar hon även en särskild företagaranda på vissa program där ekonomisk vinning prioriteras före kultur: "Det som inte drar in pengar, det har ingen funktion". Lisa är den första informanten som så tydligt positionerar sig i konflikt med sin elevgrupp värderingsmässigt. Hon resonerar om att läsa hela *American Psycho* med eleverna just för att ta itu med skolans skadliga statushets:

Men alltså vi har pratat om den en hel del, att egentligen skulle man vilja läsa den. Därför att den tar ju ett ideal [eleverna] har och gör ner det fullständigt. Det finns ingenting här som lockar. Men vi har haft filmvisningar här. Alltså inte vi, utan eleverna har ju anordnat filmvisningar av så här *Wolf of Wall Street*, när de sitter och klappar. Alltså de förstår inte att det här är ironi. Så att på det sättet... Ja, då kan man vilja kanske utgå ifrån att vi vet att de har de här politiska åsikterna och så ge dem något som är provocerande.

Den djupt provocerande och groteskt våldsamma romanen kan alltså omvandlas till en sedelärande berättelse för skolungdomar. Lisa är den första informanten som ser denna didaktiska potential också i den allra mest stötande litteraturen. I det här fallet är tanken att *American Psycho* i egenskap av sin våldsamhet, misogyni och nihilism kan vaccinera eleverna mot statusfixering och ytliga yuppie-ideal.

Den värderingsmässiga konflikten mellan Lisa och en stor del av elevgruppen kan också spilla över i partipolitik. Hon beskriver sig själv som vänster och vill i klassrumsdiskussioner ofta utgöra en motvikt mot elevgruppens ingrodda högerperspektiv: "Om hela klassen röstar på Moderaterna, då måste ju läraren företräda någonting annat. Annars blir det ju ingen dynamik över huvudtaget." De politiska spänningarna mellan läraren och eleverna har märkts exempelvis i samband med läsningen av Houellebecqs *Underkastelse*. Till skillnad från Magnus läser inte Lisa *Underkastelse* med en hel klass, utan låter den istället väljas av ett fåtal elever. Hon förser romanen med ett förbehåll:

Men då har jag varit ganska noga med att säga att man måste kunna läsa om man ska läsa den här. Alltså det kan inte vara så att man läser och tänker att det här är en instruktionsbok. Man måste kunna perspektivera. Annars kommer ni tro att jag är galen och tänka vad vill hon med det här. Så då har den funkat ganska bra. För då är det lite duktigare elever som har valt den. Och vi har ändå kunnat försöka sätta den i olika perspektiv. Och då har vi också pratat om marxistisk läsning och feministisk läsning och så.

Här framträder riskerna med att läsa det politiskt kontroversiella tydligare än hos Magnus som läser samma roman i Svenska 3. Både Lisa och Magnus sätter dock romanen i ett kritiskt ljus

för att diskutera frågor om makt och social rättvisa. Lisa menar att det är nödvändigt särskilt i dagens politiska klimat att ha koll på vilka elever som väljer att läsa *Underkastelse*:

Och vi har en hel del problem i en hel del klasser [...] som visar rasism på ett sätt som vi aldrig varit med om och i en sån klass skulle jag inte läsa den. Därför att man är inte beredd att nyansera. De eleverna som jag har läst den med har varit politiskt intresserade och många har varit aktiva i Moderaterna, men de har varit på riktigt politiskt intresserade. Jag upplever att många av de som... alltså de här nyfascisterna, de är inte politiskt intresserade. De är konfliktrinriktade eller oroliga eller vad som helst. Men de har väldigt låg politisk kunskap. Och då tycker inte jag att man ska läsa den här boken.

Den didaktiska strategin går alltså ut på att vara restriktiv med vilka elever som väljer romanen. Lisa formulerar därmed en mellanväg mellan Magnus entusiastiska användning av *Underkastelse* som källa till politisk diskussion och Tobias explicita gränsdragning där den typen av litteratur ansågs farlig att läsa i skolan. Det Lisa efterlyser hos de elever som väljer att läsa romanen är dels politisk kunskap och dels litterär tolkningskompetens. Förhoppningen är att eleverna på så vis lyckas genomsåda romanens främlingsfientliga innehåll och i längden bli mer toleranta och demokratiskt sinnade.

Som har visats är Lisas litteraturundervisning på flera sätt sammanflätad med politiska avvägningar. De värdegrundsproblem som skolan brottas med är enligt henne klassförakt, sexism och rasism. Här beskriver hon litteraturundervisningens uppgift som att "låta människan gå bortom kategorier." Däremot tycker hon inte att man behöver tänka aktivt på värdegrunden vid valet av litteratur:

För jag tycker att det är inbyggt i litteraturens funktion, att beskriva samhället och att vara människa, så att det ger sig av sig självt. [...] Jag kan inte komma på ett litterärt verk som inte går att diskutera utifrån värdegrund.

Hon värjer sig också från att isolera värdegrundsarbetet i tematiska undervisningsupplägg, utan ser det mer som ett levande samtal i all undervisning. Vilken specifik litteratur som passar till att lära eleverna om värdegrund kopplar hon till elevernas ålder och mognadsgrad:

Jag tänker att gymnasiet är en tillväxtperiod. När man kommer in så är man ett barn, men när man går ut så är man vuxen. [...] Att bli vuxen, vad är det? Det handlar väl om att när man är ett barn så behöver man saker presenterat konkret, tydligt. [...] Och sen att vara vuxen handlar om att inse att världen är väldigt bred och att det nästan aldrig finns ett rakt svar på någonting.

Baserat på denna utvecklingskurva menar hon att litteraturen som läses i början av gymnasietiden behöver vara otvetydigt i linje med skolans kärnvärden, medan den under gymnasietidens

gång kan bli allt mer komplex och ambivalent i förhållande till värdegrunden. Precis som tidigare informanter ser hon alltså en potential i det moraliskt ambivalenta eller stötande för att lära eleverna om demokrati och tolerans. Till skillnad från tidigare informanter fäster hon dock stor vikt vid den specifika elevgruppens värderingar och åsikter när hon väljer litteratur.

7.5.1 Delsammanfattning

Lisa skiljer sig på flera sätt från tidigare informanter. Hon är den informant som ger flest exempel på kontroversiell litteratur i sin egen undervisning där syftet också är att väcka starka reaktioner hos eleverna. En roman som *Glaskupan* används för att utmana elevernas normer och låta dem som lider av psykisk ohälsa känna igenkänning och därmed få stöd. Den allra mest kontroversiella och gränsbrytande litteraturen figurerar också i Lisas undervisning, både som ett sätt att chockera eleverna och bryta deras läsmotstånd men också som ett sätt att påverka elevgruppens problematiska normer och värderingar. Om Lisa vad gäller det personliga och det provocerande utmanar gränser är hon mer av en gränsvakt när det kommer till det politiskt kontroversiella. Hon ser sig som en motröst mot de högervindar som sveper genom skolan och bekymrar sig över vilka konsekvenser det kan få att läsa en roman som *Underkastelse*. Baserat på Lisa kan vi skissera en lärartyp som arbetar medvetet med många olika sorters provokation, inte minst som ett sätt att utmana eleverna ideologiskt och värderingsmässigt – en provocerande motröst.

7.6 Molly – den kurerande språkfrämjaren

Molly har arbetat som lärare i 17 år och är sedan 12 år tillbaka anställd på en skola med uteslutande yrkesförberedande program. För tillfället undervisar hon kurserna Svenska 1 och 2. Hon beskriver konkret skönlitteraturen som central i hennes undervisning genom att hon utgår från den i samband med alla svenskämnets olika moment. Hon beskriver också dess betydelse på ett mer allmänt plan:

Vi läser ju för att de ska få uppleva en massa känslor. Och för att upptäcka nya ord.
Och för att öva sig på att sitta med någonting i mer än tio minuter.

Den känslomässiga aspekten känns igen från de tidigare intervjuerna. Kopplingen mellan läsning, språkutveckling och koncentrationsförmåga framträder dock för första gången explicit under Mollys intervju. Med relativt lättsvaga och ofta omotiverade elever har hon annorlunda förutsättningar för litteraturundervisning än övriga informanter:

Så vi har också elever med väldigt hög frånvaro [...] som inte har någon drivkraft att läsa någonting hemma. Så det gör ju att det är lite olika elever på alla lektioner.

Några som aldrig kommer på måndagar kanske för att då har de vänt på dygnet på helgen och [...] det gör det svårt att läsa längre texter.

För att komma runt denna problematik läser Molly med sina elever sällan texter som är längre än fyra sidor och som hinns med på en lektion. För att eleverna ska hinna känna så mycket som möjligt under kort tid väljer hon gärna texter med ett chockvärde som ofta drar åt ett äckligt håll, exempelvis ett utdrag ur Marcus Berggrens *En bra plats i skallen* (2023):

Där läser vi några äckliga sidor om hur han kissar i petflaskor och gömmer dem under sin säng. Sen glömmer han bort dem och hans pappa hittar dem, tror att det är GHB och provsmakar dem. Det tycker eleverna är så äckligt. Men det gör ju också att de blir lite engagerade i det.

I likhet med både Adam och Lisa arbetar Molly med chockeffekten utifrån korta texter som eleverna läser och reagerar på tillsammans. Hon ger också flera exempel på grafiskt våldsamma berättelser som skildrar bland annat en bomb som exploderar och människor som får sina händer avhuggna. Trots att texterna kan väcka äckel och avsmak ska elevernas reaktioner inte förstås som uttryck för ett starkt emotionellt engagemang i texten, utan snarare som tillfälliga avbrott från likgiltigheten: ”Tyvärr blir de mest provocerade av att de behöver läsa överhuvudtaget.” Hon nämner dock ett tillfälle då hennes elever brukar engageras på en högre nivå och visa genuin läslust. Det gäller ett utdrag ur Tara Westovers *Allt jag fått lära mig* (2018) som hon läser med elever på bland annat fordonsprogrammet i början av deras skoltid. Utdraget skildrar en arbetsplatsolycka på en bilskrot:

De brukar uppskatta också att [...] där nämns massa verktyg, skärbrännare [...] och så. Många av dem är intresserade av sånt. [...] Så då tycker de att det är kul att se de orden i något skönlitterärt.

Med Felskis termer verkar kunskap snarare än igenkänning vara själva nyckeln till engagemanget i detta exempel, eftersom eleverna troligen inte ännu känner igen sig i miljön men har ett nyupptäckt intresse för ämnet som kan stimuleras via litteraturen.

Trots de många exemplen på grafiskt våldsamma eller äckelframkallande utdrag så ser inte Molly själv dessa texter som exempel på kontroversiell litteratur. Hon ser också en skillnad på texterna som hon använder och det som är genuint kontroversiellt:

Jag skulle aldrig läsa hemska våldtäktsscener eller sådär. Det vill jag inte att mina elever ska läsa. Många av mina elever läser ju bara det som jag ger dem och då är de nog inte tillräckligt vana och erfarna läsare för att klara av det tror jag, utan det är lite kurerat det de får, att man ska klara av innehållet.

Den chockeffekt som hennes texter ger upphov till är alltså väsensskild från de känslor som eleverna skulle uppleva om de läste realistiska våldsskildringar. I de texter som Molly väljer engageras eleverna av chocken utan att må dåligt av igenkänning. Den realistiskt samhällstillvända litteraturen ser hon inget värde i att läsa med sina elever:

Vi läser ju inte texter för att hjälpa till på samhällskunskapen eller religionskunskapen. Det kan de lärarna få ägna sig åt. Men lejon som dödar tjejer och folk som blir av med kroppsdelar. Och vi läser en [...] novell [...] om en kvinna som mördar sin man. Den är väldigt bra ur trovärdighetsperspektiv om man kan lita på berättaren och sådär. Så lite dödande kan vi ha med.

Här avvisas den koppling mellan litteraturen och samhället som har varit så genomgående hos övriga informanter att den nästan stelnat till kliché. Molly väljer litteratur utifrån dess förmåga att chockera eleverna och samtidigt lära dem om språk och litteratur – inte om samhällsfrågor.

Molly resonerar i liknande termer om relationen mellan litteraturundervisningen och skolans värdegrund, där hon menar att den senare saknar inflytande över hennes val av litteratur. Det närmaste hon kommer att aktivt arbeta med en värdegrundsfråga via litteraturen är då hon väljer texter med homosexuella bifigurer som svar på den homofobi som många av hennes elever uttrycker:

Så därför brukar [...] jag välja en av två böcker vi läser, där brukar det ändå finnas någon homosexuell kompis. Men sen brukar vi inte diskutera det för att det brukar rent skönlitterärt inte finnas något att diskutera om deras sexuella läggning. Jag vill bara att eleverna ska se att det finns. Det är helt normalt och det är inget vi behöver dwell on, utan vi kan bara se att det är där och gå vidare. Så vi brukar inte ens nämna det, utan de får själva läsa det och se att det inte var så himla konstigt.

Detta kan jämföras med Magnus som genom romanen *Hästpojarna* fokuserade samma problemområde tematiskt för att låta eleverna ta del av andra skildringar av kärlek än den heterosexuella. Molly låter till skillnad från Magnus detta problemområde passera förbi utan att diskutera det med eleverna. På följdfrågan om hon hade kunnat tänka sig att öppna upp för en diskussion om homofobi i klassrummet är hon skeptisk:

Jag ser inte hur det skulle kunna bli en bra lektion, så mycket fördomar många av mina elever har, så kanske det samtidigt sitter någon i klassrummet som kan känna igen sig i den här karaktären. Och då ge de andra eleverna någon slags fritt spelrum att säga hemska grejer. Det är jag inte intresserad av på mina lektioner.

Förutsättningarna för den debattinriktade svenskundervisning som Molloy (2002) förespråkar saknas i Mollys klassrum. Överhuvudtaget tonar Molly ner betydelsen av det deliberativa samtalet om samhällsfrågor inom ramen för svenskundervisningen:

Jag tycker inte det är svenskämnets uppdrag att låta alla elever sitta och [...] känna [...] att det är så himla viktigt vad de tycker om allting. Jag tycker inte man behöver diskutera åsikter om det man läser där man kan diskutera så mycket annat, berättarperspektiv och trovärdighet och vad orden betyder och vad tror ni kommer hända sen när man följer en dramaturgisk kurva. Jag är inte så intresserad av deras åsikter om allt i världen. De behöver ofta lära sig, mina elever då, att inte kräka ur sig allt de tycker och tänker.

Här framträder även på ett principiellt plan en syn på svenskämnet som skiljer sig kraftigt från övriga informanter. Det Molly istället betonar är svenskämnets språkutvecklande syfte, vilket hon inte anser uppfylls av att ”bara sitta och prata om sina egna åsikter”. Återigen tonas litteraturens koppling till samhället ner för att ersättas av ett perspektiv med fokus på textens interna kvalitéer. Detta verkar i Mollys fall höra ihop både med en principiell syn på svenskämnet och med en anpassning efter elevgruppens förutsättningar.

7.6.1 Delsammanfattning

Molly skiljer sig på många sätt från övriga informanter. Förutsättningarna för hennes litteraturundervisning medför att texterna som väljs oftast är korta. För att engagera eleverna har texterna ett chockvärde som tar sig uttryck i grafiskt våld eller äckel. Igenkänning spelar en desto mindre roll i hennes litteraturundervisning, då texterna lutar sig mot det eskapistiska eller groteska snarare än det realistiska. Hon är den informant som tydligast undviker ämnen och skildringar med potential att väcka ett starkt obehag hos eleverna. Vad gäller kopplingen mellan litteraturundervisningen och värdegrunden är hon den informant som uttrycker den mest skeptiska inställningen. För henne syftar svenskämnet framförallt till språkutveckling och inte till diskussion om samhällsfrågor. Baserat på Molly kan vi skissera en lärartyp som ger sina elever ett textutbud som är mycket anpassat efter deras behov och förutsättningar och som framförallt syftar till att träna deras läs- och skrivförmåga – en kurerande läsfrämjare.

8 Sammanfattande diskussion

Syftet med denna studie har varit att undersöka hur svensklärare förhåller sig till kontroversiell skönlitteratur i sin undervisning. Detta har genomförts genom att teckna analytiska porträtt av sex svensklärare med fokus på hur de hanterar avvägningar kring litteraturval, kontrovers och demokrati. Nedan diskuteras undersökningens tre frågeställningar utifrån teori, bakgrund och tidigare forskning. Slutligen förs också en kort diskussion om metod samt vidare forskning.

8.1 Kontroversiell litteratur i samhället och i skolan

Den första frågeställningen berör hur lärarna beskriver den kontroversiella skönlitteraturen i allmänhet och i deras undervisning i synnerhet. I uppsatsens bakgrund preciserades den kontroversiella litteraturen till att kunna vara politiskt omstridd, estetiskt utmanande, personligt igenkännande eller moraliskt stötande. Exempel på alla dessa typer återfinns i lärarnas redogörelser.

För Magnus och Tobias är den kontroversiella litteraturen med nödvändighet politiskt eller ideologiskt utmanande. Detta märks också i deras exempel där författare som Michel Houellebecq och Ayn Rand figurerar sida vid sida med en roman som *Morgon i Jenin*. Detta kan jämföras med Linda Gray Smith och Victoria N Seegers studie (2023) där vissa informanter såg det kontroversiella som med nödvändighet kopplat till politiserade frågeställningar kring sexualitet, etnicitet och genus. För Magnus och Tobias del handlar det jämförelsevis om författarskap och verk med budskap som gränsar mot politisk extremism eller i exemplet *Morgon i Jenin* ett onyanserat perspektiv på en dagsaktuell politisk konflikt. Ur ett jämförande perspektiv kan min studie bekräfta den vedertagna bilden av skillnaden mellan det amerikanska och det svenska kulturklimatet. I en svensk skolkontext krävs betydligt mer av en text för att den ska bli politiskt kontroversiell än att den behandlar frågor om sexualitet, etnicitet eller genus.

De andra informanterna ser inte uteslutande det kontroversiella som politiskt. Amanda uttrycker explicit svårigheterna med att fastställa vad som är kontroversiellt i Sverige idag och presenterar exempel på texter i hennes klassrum som har väckt starka reaktioner av både politiska och personliga skäl. Adam menar att den kontroversiella litteraturen vid sidan av den tabubelagda också kan vara den som eleverna helt enkelt tycker annorlunda än läraren om. Därmed anknyter han kontrovers till motstånd mot litteratur och läsning. Exempelen från hans egen undervisning är i gränslandet mellan det moraliskt och det estetiskt stötande, med grafiskt våld och en stil som bryter mot språkliga konventioner. Lisa är den informant som i sin undervisning inkluderar flest typer av kontroversiell litteratur. Det personliga berörs via *Glaskupan*, det politiska via

Underkastelse och det moraliskt stötande via *American Psycho*. För Molly förknippas det kontroversiella snarare med realistiskt obehagliga skildringar av våld vilka inte har en plats i hennes undervisning.

Sammanfattningsvis är det slående vilken mångfald av texter som har visat sig väcka kontrovers bland de intervjuade lärarna. Det är också slående hur problemfri deras undervisning om kontroversiell litteratur generellt sett är. Återigen är det relevant att lyfta blicken mot den amerikanska skolkontexten med hjälp av N Smith och Seegers studie (2023). De didaktiska strategier som de intervjuade lärarna i deras studie utnyttjar framstår i mångt och mycket som onödiga i en svensk kontext.

8.2 Möjligheter och risker med kontroversiell litteratur i skolan

Den andra frågeställningen berör vilka möjligheter och risker som framträder i lärarnas reflektioner kring den kontroversiella litteraturen. Detta kan med fördel diskuteras utifrån Felskis (2008) och Bradlings (2020) teoretiska begrepp samt den tidigare forskningen.

Flera informanter lyfter risken att kontroversiell litteratur kan påverka eleverna i politiskt problematisk riktning. Detta har särskilt aktualiserats av Houellebecqs *Underkastelse* där Magnus, Tobias och Lisa intog olika ståndpunkter. Med Felskis terminologi rör det sig om en viss typ av kunskap inneboende i texten som läraren kan synliggöra på olika sätt. För Magnus räckte det att dela ut romanen till en hel klass, låta dem reagera på det problematiska innehållet och sedan diskutera det med dem. Med ett annat elevunderlag fick Lisa tillgripa en annan strategi där romanen bara lästes av ett fåtal elever med politiska förkunskaper och litteraturintresse. På så sätt kunde läraren styra romanens kunskapsförmedling till eleverna.

Igenkänning har återkommit i varje intervju och aktualiserat både risker och möjligheter i förhållande till det kontroversiella. Den typen av kontroversiell litteratur som förknippas med igenkänning är den personligt känsliga. Informanterna kan i förhållande till igenkänning delas in i två läger. Å ena sidan betonar Amanda, Magnus och Lisa vikten av att eleverna får ta del av kontroversiella skildringar som de kan känna igen sig i – trots det obehag som det kan väcka. Å andra sidan problematiserar Tobias, Adam och Molly igenkänning när det kommer till kontroversiella skildringar av exempelvis våld och sexuella övergrepp, där de menar att den potentiella skadan som en elev kan åsamkas av att känna igen sig i en sådan skildring är nödvändig att undvika.

Något som har varit återkommande i analysen är relationen mellan chock och motstånd. Adam, Lisa och Molly använder sig av chock för att bryta ner elevernas motstånd mot litteratur eller

skola överlag. Magnus Persson (2010) har visat hur den chockerande och stötande litteraturen kan användas för att tvinga fram perspektivskiften. Min undersökning visar att samma typ av litteratur – med sina extrema uttryck – också kan framstå som didaktiskt användbar i en skolkontext präglad av skärmar som pockar på elevernas uppmärksamhet och gör dem oförmögna att ta del av längre texter. När eleverna chockeras av en text reagerar de instinktivt först med avsmak eller vrede för att slutligen hänföras. Däri ligger också en ännu outnyttjad potential i den kontroversiella litteraturen.

8.3 Skönlitteraturen och värdegrunden

Den tredje frågeställningen berör relationen mellan litteraturundervisningen och värdegrunden. Här är det värt att påminna om Gustav Borsgårds (2021) studie där de intervjuade lärarna antingen inte såg sin undervisning ur ett värdegrundsperspektiv eller såg den som så självklar att den inte behövde explicitgöras. Informanterna i föreliggande studie har gett liknande svar. Flera av informanterna – som Tobias och Adam – uppgav att de inte har reflekterat över kopplingen förut men att den absolut är närvarande i deras undervisning. Andra informanter intar en mer kritisk inställning till att låta värdegrunden påverka litteraturundervisningen. Amanda betonar med enfasetts demokratiske fostran inte är litteraturens huvudsakliga uppgift även om den ibland kan ha den funktionen. Den som går längst i att problematisera relationen är Molly som menar att undervisningen i litteratur främst ska syfta till språkutveckling och inte till värdegrundsarbete. Här går hon direkt emot Gunilla Molloys (2002) syn på svenskämnet.

Vad gäller vilken typ av litteratur som bäst kan bidra till värdegrundsuppdraget kan vissa mönster skönjas. Magnus, Tobias och Adam problematiserar den litteratur som verkar skriven med värdegrundsuppdraget i åtanke. Här ansluter informanterna till Sven Anders Johanssons (2021) och Louise Almqvists (2024) uppmaning att låta värdegrunden belysas med hjälp av mer komplex, realistisk och utmanande litteratur. Både Magnus och Lisa går redan i denna riktning genom att läsa romaner som *Underkastelse* och *American Psycho* i syftet att diskutera normer och värderingar. Detta tyder på att den kontroversiella litteraturen också har en didaktisk potential för värdegrundsarbete.

8.4 Metoddiskussion och vidare forskning

Då undersökningen har varit kvalitativ och underlaget begränsat till sex intervjuer är det svårt att generalisera resultaten. Möjligen hade ett mer varierat urval av informanter gett en mer representativ bild av litteraturundervisningen. Samtidigt är det möjligt att dessa informanter skulle ha mindre erfarenhet av att ha undervisat om kontroversiell litteratur och därför inte

kunnat presentera lika många exempel som informanterna i denna studie har gjort. Vidare kan konstateras att den semistrukturerade och fria intervjutekniken fungerar väl för att låta lärarna framställa sig själva utifrån intervjuguidens teman. Att analysera intervjuerna för sig istället för att bryta isär dem tematiskt framstår som ett passande tillvägagångssätt när det empiriska materialet i så hög grad består av exempel på texter som lärarna använder. För vidare forskning finns ett behov av observationsstudier om den kontroversiella litteraturens didaktik. I dessa undersökningar kan en utgångspunkt vara de lärartyper som föreliggande undersökning har tagit fram.

9 Avslutning

Denna studie har utforskat spänningsfältet mellan litteraturundervisningen, det kontroversiella och skolans värdegrund. Studien tyder på att kontroversiell litteratur intar en betydligt större roll i svenskundervisningen än vad som antyds av den lilla mängd tidigare forskning som finns på området. Det kontroversiella kan anta många skepnader och variera mellan elevgrupper. Studien tyder också på att den kontroversiella litteraturen har en särskild potential för att främja skönlitteraturens mest grundläggande värden såsom kunskap och igenkänning. Slutligen finns i det kontroversiella också en potential till att främja demokratins värden i skolan.

Källförteckning

- Alkestrand, Malin (2016). *Magiska möjligheter: Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Diss. Lund: Lunds universitet. Tillgänglig på: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1638689/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 25/5 2026).
- Almqvist, Louise (2024). *Störande litteraturundervisning: Litteratur, demokrati och värdegrundsarbete*. Diss. Umeå: Umeå universitet. Tillgänglig på: <https://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1891519/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 25/5 2026).
- American Library Association (utan årtal). *Most Challenged Books*. <https://www.ala.org/bbooks/frequentlychallengedbooks/top10> (Hämtad 24/5 2026).
- Arping, Åsa (2024). ”Onkel Toms stuga på litteraturlistan? Engagerade studenter och bruket av litteraturhistorien”. I Ahlin, Lena et al (red.). *Litteraturredaktik och känslor: Litteraturredaktisk nätverkskonferens 2021*. Stockholm: Stockholm University Press. S. 179–199. Tillgänglig på: <https://storage.googleapis.com/rua-sup/files/books/109/319278a7-2388-41fe-9a18-99c4a75c9e75.pdf> (Hämtad 25/5 2026).
- Borsgård, Gustav (2019). *Litteraturens mått: Politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*. Diss. Umeå: Umeå universitet. Tillgänglig på: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1537278/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 25/5 2026).
- Bradling, Björn (2020). *Låt romanen komma in: Transformativt lärande i gymnasieskolans litteraturundervisning*. Licentiatavhandling. Jönköping: Jönköping University. Tillgänglig på: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1430619/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 25/5 2026).
- Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Felski, Rita (2008). *Uses of Literature*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Gray Smith, Linda & Seeger, Victoria N. (2023). ”Teaching with Controversial Texts in Rural School Settings”. *Theory & Practice in Rural Education* 13:1. S. 1–31. Tillgänglig på: <https://tpre.ecu.edu/index.php/tpre/article/view/842/161> (Hämtad 25/5 2026).

- Johansson, Sven Anders (2021). *Litteraturens slut*. Göteborg: Glänta produktion.
- Keen, Suzanne (2007). *Empathy And The Novel*. Oxford: Oxford University Press.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2012). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur. Andra upplagan.
- Lindén, Aurora (2022). *Har provocerande litteratur en plats i svenskundervisningen? En granskning av American Psychos didaktiska potential*. Självständigt arbete på avancerad nivå, ämneslärarprogrammet, 15 HP. Södertörns högskola. Tillgänglig på: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1664151/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 22/5 2026).
- Lindholm, Elvira & Marklund, Ingrid (2018). *Litteraturval i klassrummet: Hur lärare ser på provocerande litteratur*. Examensarbete, ämneslärarprogrammet, 30 HP. Umeå universitet. Tillgänglig på: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1209517/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 22/5 2026).
- Molloy, Gunilla (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet. Tillgänglig på: <https://pubs.sub.su.se/5730.pdf> (Hämtad 25/5 2026).
- Nussbaum, Martha C. (2010). *Not For Profit: Why Democracy Needs The Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Norrby, Catrin (2014). *Samtalsanalys: Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur. Andra upplagan.
- Norwalk Campus Library (2026). *Norwalk Navigating Controversial Literature: A Research Guide on Banned Books*. <https://library.ctstate.edu/c.php?g=1381834&p=10218822> (Hämtad 24/4 2026).
- Persson, Magnus (2010). "Att läsa *Lolita* på lärarutbildningen". *Tidskrift för litteraturvetenskap* 40:3–4. S. 5–15. Tillgänglig på: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1400348/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 25/5 2026).
- Persson, Magnus (2012). *Den goda boken: Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.

Showalter, Elaine (2003). *Teaching Literature*. Oxford: Blackwell Publishing.

Skolverket (2025a). *Svenska* [Ämnesplan]. Tillgänglig på: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25#/search/subjects/SVEN#SVEN> (Hämtad 7/1 2016).

Skolverket (2025b). *Läroplan för gymnasieskolan*. Tillgänglig på: https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-gy25-for-gymnasieskolan#/curriculums/LGY2025?schoolType=GY&typeOfSyllabus=COURSE_SYLLABUS&tiemespan=LATEST (Hämtad 7/1 2016).

Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed 2024*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på: <https://www.vr.se/download/18.4c9f221a191e4edf9053a474/1727853946433/God%20forskningssed%20VR%202024.pdf> (Hämtad 25/5 2026).

Årheim, Annette (2009). ”Perspektiv på värdet av skönlitterära läserfarenheter”. I Kåreland, Lena (red.). *Läsa bör man?- Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Liber. S. 66–86.

Öhman, Emil (2025). *Slag i ansiktet som värdegrundsundervisning: En studie om provocerande ämnens roll i litteraturundervisning på gymnasienivå*. Examensarbete, ämneslärarprogrammet, 30 HP. Umeå universitet. Tillgänglig på: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1988916/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 22/5 2026).

Bilaga 1: Informationsbrev

Hej! Jag heter Julius Ljungström och läser ämneslärarutbildningen vid Lunds universitet. Under vårterminen 2026 skriver jag examensarbete i ämnet svenska vid humanistiska och teologiska fakulteten. Jag söker gymnasielärare i svenska till en intervjustudie.

Syftet med mitt examensarbete är att undersöka hur svensklärare förhåller sig till kontroversiell skönlitteratur i undervisningen. Med kontroversiell skönlitteratur avses texter som kan väcka starka reaktioner, beröra känsliga ämnen eller uppfattas som problematiska i relation till skolans värdegrund eller samhällets normer. Jag är särskilt intresserad av vilka egenskaper som lärare anser gör skönlitteratur kontroversiell i ett undervisningssammanhang, vilka didaktiska och etiska överväganden som lärarna gör samt vilka möjligheter respektive risker som förknippas med att läsa dessa texter med elever.

Jag vill höra om du skulle vara intresserad av att delta i undersökningen. Intervjun kommer att spelas in och transkriberas där endast jag har tillgång till inspelningen. Intervjun tar cirka 30-45 minuter och kan ske på valfri plats, via Teams eller via telefon. Informationen kommer enbart att användas för detta examensarbete och datan kommer att hanteras konfidentiellt och i enlighet med GDPR.

Ditt deltagande i studien är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta din medverkan utan att ange anledning. Om du väljer att avbryta din medverkan kommer all data som jag har fått från dig att raderas omgående.

Jag hoppas du har möjlighet att delta i studien!

Vid frågor eller funderingar, tveka inte att höra av dig till mig: julius.ljungstrom@hotmail.com

Eller min handledare: Christina Matthiesen

christina.matthiesen@sol.lu.se

Med vänliga hälsningar,

Julius Ljungström



LUNDS
UNIVERSITET

Bilaga 2: Samtyckesblankett

Samtyckesblankett



Samtycke till deltagande i studien: Skönlitteratur, kontrovers och demokrati (preliminär titel)

Jag bekräftar härmed att jag har tagit del av skriftlig och muntlig information om studien och accepterar att delta. Jag har fått möjlighet att ställa frågor om studien. Jag har fått information om att de uppgifter som samlas in om mig kommer att behandlas konfidentiellt, på ett sådant sätt att min identitet inte kommer att avslöjas för obehöriga. Jag är medveten om att min medverkan är helt frivillig och att jag när som helst och utan närmare förklaring kan avbryta mitt deltagande genom att höra av mig till julius.ljungstrom@hotmail.com

Följande personuppgifter behandlas: för- och efternamn, e-postadress, ljudinspelning av intervju samt transkribering

Ort och datum _____

Förnamn och efternamn _____

Namnteckning _____

Jag godkänner att röstinspelningen transkriberas med hjälp av Klang.ai

Ja	Nej

Bilaga 3: Intervjuguide

Uppvärmning

1. Berätta gärna lite om dig själv! Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Vilka ämnen är du behörig att undervisa i?
3. Hur länge har du undervisat i svenska och vilka kurser undervisar du i för tillfället?

Inledande frågor:

1. Vilken betydelse skulle du säga att skönlitteratur har i din undervisning i svenska?
2. Har du något exempel då du tycker att ett undervisningstillfälle kring skönlitteratur gick riktigt bra?

Tema 1: Kontrovers, känslor och provokation - vilka texter väcker starka känslor och varför?

Jag tänkte börja med att presentera tre begrepp och jag är nyfiken på vilka associationer de väcker hos dig.

- Kontroversiell skönlitteratur. Vad tänker du på då?
- Provocerande skönlitteratur? Är det samma som kontroversiell eller finns det någon skillnad?
- Känslig skönlitteratur?

2. Om vi övergår till en undervisningskontext, vilka texter tenderar att väcka kontrovers, provocera eller väcka starka känslor hos eleverna?

- Vad är det i dessa texter som orsakar dessa reaktioner tror du? (t.ex. språkbruk, tematik, berättarperspektiv, grad av realism)

3. Hur har det rent konkret märkts under undervisningen att texten eller texterna har väckt starka känslor hos eleverna?

4. I vilken utsträckning upplever du att elevgruppen påverkar vad som uppfattas som känsligt? Ålder, mognad, erfarenheter, gruppdynamik?

Tema 2: Den kontroversiella skönlitteraturens didaktiska potential

1. Har du några exempel på lektionstillfällen som du själv bedömer som lyckade då du har använt dig av kontroversiell, provocerande eller känslig skönlitteratur?

2. Har du exempel på lektionstillfällen kring kontroversiell skönlitteratur som inte har gått som du hade tänkt dig?

3. Har du exempel på skönlitterära texter som du har tvekat på att använda i undervisningen på grund av att de är kontroversiella?

Tema 3: Värdegrunden och skönlitteraturens demokratiska fostran

1. Ser du någon koppling mellan arbetet med skönlitteratur och skolans värdegrund?
2. Har du konkreta exempel på texter som har valts aktivt eller valts bort aktivt med värdegrunden i åtanke?
2. Anser du att innehållet i en skönlitterär text kan krocka med skolans värdegrund? På vilket sätt?
 - Ge exempel då detta har inträffat.
3. Hur resonerar du kring lärarens ansvar för de känslomässiga reaktioner som kan uppstå hos elever när de läser? (Är det en viktig aspekt att tänka på, bör man styra in eleverna på vissa typer av känsloreaktioner hellre än andra?)
4. Finns det enligt dig skönlitterära verk som är moraliskt bättre än andra?
 - (Det kan t.ex. vara böcker som skapar god moral, främjar demokratiska värderingar eller empatisk förmåga?) Vilka egenskaper har dessa texter? Rör det sig om tematik, stil, berättarperspektiv osv, eller saker som ligger utanför själva texten (läsarens öppenhet osv)?

Intervjuns avrundning

Nu har jag ställt alla mina frågor. Har du något övrigt om litteraturundervisning, kontroversiell litteratur eller annat som du vill lägga till?

Bilaga 4: Förteckning av omnämnda verk

Allt jag fått lära mig (2018) av Tara Westover
American Psycho (1991) av Bret Easton Ellis
Den andra kvinnan (2014) av Therese Bohman
Den stora skrivboken (1986) av Ágota Kristóf
Doktor Glas (1905) av Hjalmar Söderberg
En bra plats i skallen (2023) av Marcus Berggren
Ett köns bekännelse (2012) av Riikka Pulkkinen
FettpärLAN (1880) av Guy de Maupassant
Flyga Drake (2003) av Khaled Hosseini
Fröken Julie (1888) av August Strindberg
Glaskupan (1963) av Sylvia Plath
Hur man botar en fanatiker (2002) av Amos Oz
HästpojKarna (2014) av Johan Ehn
Kalla det vad fan du vill (2005) av Marjaneh Bakhtiari
Lolita (1955) av Vladimir Nabokov
Morgon i Jenin (2010) av Susan Abulhawa
Noshörningen (1959) av Eugène Ionesco
Svart kvinna (2015) av Fanna Ndow Norrby
Till vår ära (2001) av Alejandro Leiva Wenger
Underkastelse (2015) av Michel Houellebecq