Olle Nordberg
Uppsala universitet

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.9129>

Litteraturdidaktik på empirisk grund: Didaktisk diskussion med utgångspunkt i 413 mellanstadie- elevers läsarreaktioner på Katarina Taikons roman *Katitzi*

Sammanfattning

Inom det pågående projektet *Alla läser!* har en stor grupp (413) elever i åldrarna 10–12 år läst och samtalat om romanen *Katitzi*. Boken, som gavs ut 1969, är den inledande delen i den välkända och betydelsefulla romanserien om flickan Katitzi med en tydlig koppling till författarens eget liv. I romansviten skildras avskalat och direkt den mycket påtagliga rasism som romer utsatts för i Sverige, samtidigt som den innehåller spänning, humor och värme. Artikelns syfte är att undersöka hur elevers respons vid läsning av och samtal om skönlitteratur förhåller sig till välkända receptionsteorier om vad litteraturläsning kan betyda för en människas utveckling av demokratiska och empatiska perspektiv. Den syftar också till att relatera resultaten till aktuell forskning om romanserien, en diskussion där det allmänt didaktiska respektive det specifikt verklighetsanknutna har setts som betydelsefullt för receptionen och genomslaget under 60-, 70- och 80-talen.

Eleverna har fyllt i digitala enkäter före och efter läsning. Studien fokuserar elevernas fritextsvar till ett urval enkätfrågor och kombinerar kvantitativa och kvalitativa perspektiv i analysen. Resultaten visar ett stort elevengagemang och en klar majoritet (76 %) formulerar tankar om människovärde och diskriminering med utgångspunkt både i Katitzis situation och i samtidens pågående rasism, såväl i närområdet som internationellt. Artikeln ger ett empiriskt grundat stöd för den personlighetsutvecklande potential som finns i skönlitteratur, vilken ofta diskuterats på teoretisk nivå utan förankring i större läsargrupper. Den visar också att den affektiva läsningen inte per automatik medför en subjektiv och grund textförståelse vilket den läsarorienterade litteraturdidaktiken återkommande kritiserats för under 2000-talet.

Nyckelord: litteraturdidaktik, barn- och ungdomslitteratur, boksamtal, svenskämnet i grundskolan, empirisk läsforskning, demokrati och mänskliga rättigheter

Towards a literary teaching on empirical grounds: A literary didactic discussion based on 413 elementary school students' reception of Katarina Taikon's novel *Katitzi*

Abstract

Within the ongoing project *Alla läser!* (Everybody reads!) a large group of students (413), aged 10–12, has been reading and discussing Katarina Taikon's novel *Katitzi*.

The book, published in 1969, is the first volume in the well-known and influential series about the girl Katitzi, a character with clear connection to Taikon's own life. The books depict a very obvious racism towards Romani people in Sweden. At the same time, it is a story with action, humor, and warmth. The article's aim is to analyze the student reception and response after reading and discussing the novel, and to relate the results to established theoretical constructions within the literary field that highlight the democratic and empathetic potential in literature. These results are also related to some recent Katitzi-research, in which different positions are taken concerning the importance of the autobiographical dimensions of the novels.

Students filled in digital questionnaires before and after reading. The methodological approach of the project is to combine quantitative and qualitative perspectives. The results show the students' strong involvement in the story. A clear majority (76%) formulate ideas about human rights, discrimination and racism, with both a local and a global perspective. The article provides empirically-based support for the personal development potential of literary fiction; something that has often been discussed theoretically, but rarely in relation to real and ordinary readers. It also shows that affective reading does not necessarily lead to a subjective and narrow understanding of the text, something that Reader Response inspired literary teaching and reading have often been criticized for during the last twenty years in the Swedish context.

Keywords: literary teaching, children's literature, book talks, Swedish as a subject in elementary school, empirical reading research, democracy and human rights

Inledning

Tanken om att utveckla litteraturvetenskapen och inte minst litteraturredaktiken med utgångspunkt i *läsarna*, genom att se dessa som ämnets huvudpersoner, är inte ny (Hansson, 1970; Malmgren, 1986; Rosenblatt, 2002). Men även om den funnits med länge har den inte riktigt slagit igenom (Asplund, 2010; Bergenmar, 2010; Johansson, 2015; Nordberg, 2017). Tvärtom är läsarnas egna röster ofta frånvarande i sammanhang där barns och ungas attityder till och förmåga att läsa skönlitteratur diskuteras, åtminstone i en svensk kontext (Nordberg, 2017, 2020). Samtidigt finns ett etablerat synsätt både i skolans styrdokument och i forskningen att litteraturläsning, samtal och reflektion kan ha både en personlighetsutvecklande potential, till exempel genom vidgade perspektiv och förståelse för den andre (Oatley, 1999; Ziehe, 2003; Zunshine, 2006), och att detta även på samhällslevelle nivå innebär möjligheter att stärka demokratiska och medmänskliga perspektiv (Bruner, 2003; Molloy, 2017; Nussbaum, 2010; Rosenblatt, 2002). Få av dessa teoretiska resonemang har emellertid haft direkt förankring i eller kopplingar till större studier av verkliga läsares läsoplevelser (jfr Bortolussi & Dixon, 2003; Miall, 2006; Pettersson, 2015a).

I den här artikeln förs en diskussion med utgångspunkt i en stor grupp mellanstadieläsare, 413 elever, som under vårterminen 2021 läst och samtalat om romanen *Katitzi* (Taikon, 1969/2015) inom ramen för ett omfattande och pågående läsprojekt i en mellansvensk bruksortskommun (se Nordberg, 2021a).

Romanen är skriven av den svensk-romska författaren Katarina Taikon och utspelar sig under 1939. Den handlar om flickan Katitzi som i första halvan av berättelsen bor på ett barnhem för att så småningom återförenas med sin kringresande familj. Familjen, som driver ett tivoli, möter ofta grov rasism i sin vardag. Parallellt med det svåra finns en humor och en värme närvarande i den tempofyllda berättelsen, och de orättvisor som familjen utsätts för belyses på ett speciellt sätt genom att huvudpersonens blick på det som sker är annorlunda än de övriga familjemedlemmarnas. Under tiden på barnhemmet har nämligen Katitzi inte en aning om vad en rom är, att hon har en romsk familj eller hur romer behandlas i Sverige vilket gör att hon undrar, ifrågasätter, reagerar nyfiket och naivt avslöjande på orättvisor och missförhållanden som hennes syskon vant sig vid. På flera sätt skapas en främmandegöring av pågående rasistiska strukturer som gör dessa synliga och möjliga att reflektera över för den som lever sig in i berättelsen. Dessa processer kan i ett vidare perspektiv sägas vara generella för all litteraturläsning och därmed ha relevans för allt arbete med litteratur i skolan.

Genom att tydligt och uttalat utgå ifrån verkliga läsa- res reaktioner – och sätta dessa i förhållande till etablerade teorier om affektiv och omvärldsorienterande litteraturläsning såväl som till forskningsperspektiv på den specifika boken, syftar artikeln till att kunna bidra till det litteraturredaktiska forskningssamtalet med ny kunskap med stor betydelse för den litteraturredaktiska praktiken. De frågeställningar som artikeln behandlar är:

- Hur formulerar sig eleverna om etnisk tillhörighet och mångfald i samhället när de får yttra sig efter läsning och samtal om romanen Katitzi?
- Hur förhåller sig elevernas tankar om Katitzi till deras egna liv och omvärld och till det omgivande samhället i mer generell mening?
- Vilken roll spelar bokens autofiktiva förutsättning och tidsavståndet, både till handlingen och till den tid i vilken boken gavs ut, för läsarna?

Det aktuella forskningsprojektet, som fått namnet *Alla läser!*, har som övergripande mål att studera den demokratiska potentialen i skönlitterär läsning på bred empirisk grund. Med läsning avses i sammanhanget läsning av en gemensam skönlitterär bok som aktualiserar ämnen som har med tolerans, demokrati och identitet att göra, och som behandlas regelbundet genom öppna boksamtal under läsningens gång. Projektet har utvecklats i samarbete med den aktuella kommunen där alla skolelever i skolår 4 till 12 i kommunala skolor varje läsår sedan starten 2019 stadietvis läser en gemensam roman under fyra veckor. Kommunens avsikter är att på en generell nivå lyfta och stimulera den skönlitterära läsningen i den aktuella bygden, och därigenom också invånarnas tankar, genom att via fiktionen exempelvis utmana invanda mönster och normsystem. Kommunen som är starkt färgad av industri, småföretagande och lantbruk, befinner sig en bit under det nationella genomsnittet vad gäller andel personer med eftergymnasial utbildning. I vissa avseenden är också skolresultaten under rikssnittet. Många av projektets informanter kan således beskrivas som det som inom läsforskningen

kallats "ordinary readers" (Miall 2006, s. 2. Jfr även Asplund, 2010; Pettersson, 2015a).

I tre repriser 2019–21 har upp emot 1400 skolelever, från mellanstadiet till gymnasiet, tillsammans med ett trettiotal lärare läst och samtalat om ungdomsböcker. Bokvalen har gjorts tematiskt med olika inriktningar för varje period:

2019: Demokrati och totalitarism (*Den utvalde* av Louis Lowry (1993)).

2020: Genusroller och genusförväntningar (*Billie: Avgång 9.42 till det nya livet* av Sara Kadefors (2016) och *Den jag var* av Meg Rossof (2005)).

2021: Integration och etnicitetsfrågor i förhållandet mellan majoritet och minoriteter i Sverige (*Katitzi* av Katarina Taikon (1969/2015) och *På natten är allt sant* av Lina Stoltz (2018)).

Huvudtanken hos både oss forskare¹ och de ansvariga från kommunen när det gäller genomförandet har varit att hålla berättelsen och den gemensamma diskussionen i centrum (jfr Lindell & Öhman, 2019; Nordberg, 2019). Vår hållning har varit att varje lärare får utforma hur detta sker på bästa sätt i samspel med sina unika undervisningsgrupper. Lärarna har därför fått följande övergripande instruktion i stället för detaljerade frågebatterier och lärarhandledningar:

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

*/Läs och diskutera en del i taget. Dela upp läsningen på det sätt du finner lämpligast för din klass. I de yngre åldrarna kanske det passar bäst att läsa högt en bit varje dag, i gymnasiet kan boken exempelvis delas upp i 3–5 delar som eleverna läser hemma. Varje del diskuteras på lektionstid i skolan i smågrupper eller i helklass. Arbeta för att alla elever har läst lika långt till varje sådant tillfälle. Högläsning fungerar ofta bra även i äldre åldrar.

*/Fyll i digitala enkäter före och efter läsningen. Om ni inte har tillgång till datorer går det också att göra på papper, men vi föredrar digitala svar. Både lärare och elever fyller i enkäter. Enkäterna får ni sända till er.

Viktigt att förtydliga är att litteraturläsning i forskningsprojektet inte ses som ett direkt tillämplbart redskap för värdegrundsarbete eller fördjupningar i andra skolämnen (i likhet med bl.a. Borsgård, 2021; Lyngfelt & Nissen, 2018; Penne, 2013; Thavenius, 2005). I stället är fiktionens mimetiska och estetiska potential i fokus där litteraturen läses öppet och utan på förhand bestämd slutdestination, i sin egen rätt utifrån sina förutsättningar.

¹ I projektet ingår Olle Nordberg, Torsten Pettersson och Anna Lyngfelt.

Tidigare forskning och teoretisk bakgrund

På senare år har Katitzi-serien, som gavs ut i ny upplaga 2015, uppmärksammats av svenska barnboksforskare. Olle Widhe (2021) och Kristin Hallberg (2017) berör båda berättelsens starka potential för utveckling av en medvetenhet om mänskliga rättigheter liksom en aktivistisk vilja att påverka och förändra världen. Hallberg menar att Taikons romansvit har ett generellt anslag till alla barn genom att i sin medryckande berättarstil väcka intresse för och se sambanden mellan den romska flickans öde och alla barns behov av trygghet och rättigheter att utvecklas. I Hallbergs analys hör Katitzi-böckerna till den didaktiska, i meningen fostrande och upplysande, barnlitteraturen (Beauvais, 2015; Kåreland, 2015; Nikolajeva, 2017). Hon tonar ner betydelsen av det verklighetsanknutna och potentiellt själv-upplevda, bland annat genom att lyfta fram författarens medvetna val att inte berätta i jagform (Hallberg, 2017, s. 54f). Widhe tar delvis en annan utgångspunkt och lyfter istället fram just det speciella i det självbiografiska anslaget och menar att betydelsen av både det och den tidsmässiga kontext i vilken bokserien ges ut är en stark påverkande faktor för bokseriens stora genomslag och dess möjligheter att faktiskt bidra till aktivism och förändring (Widhe, 2021; se även Widhe, 2018). I kölvattnet av Widhes analyser aktualiseras frågor om aktivism och didaktisk barnlitteratur, vilket knyter an till Hilary Janks CL-perspektiv [Critical Literacy] (Janks, 2013). Detta perspektiv har haft inverkan på svensk litteraturredidaktik och då inte minst Janks idéer om att omforma [design/redesign] den verklighet som innebär diskriminering och rasism, en verklighet som enligt CL-perspektivet tydligt kan framträda i en kritisk läsning av en skönlitterär text (se t.ex. Damber, 2015; Eckeskog & Lundgren, 2015; Molloy, 2017).

Även om Widhe inte nämner skolläsning och klassrumsundervisning finns en värdegrundsdimension närvarande i båda dessa analyser som kan relateras till arbetet med skönlitteratur i skolan. Just skolans värdegrundsarbete i förhållande till litteraturarbete är ett område som återkommande har problematiserats inom den litteraturredidaktiska forskningen (se t.ex. Andersson, 2010; Borsgård, 2021; Lyngfelt & Nissen, 2018). Förväntningarna på att läsning av skönlitteratur per automatik gör oss till ”bättre människor” har även det uppmärksammats och ifrågasatts (Keen, 2007; Persson, 2012). Parallellt med dessa perspektiv finns samtidigt ett växande intresse för skönlitteraturens specifika förmåga att kunna verka affektivt och den utvecklande potential som inryms i just den processen (Alkestrand, 2017; Felski, 2020). Detta intresse har en koppling till såväl Reader-response-traditionen, med uppenbara didaktiska förtecken (Rosenblatt, 2002; Langer, 2017), som till mer litteraturfilosofiska inriktningar där stark känslomässig inlevelse snarast är en förutsättning för att läsningen ska bli utvecklande (Aristoteles, 1994; Nussbaum, 2010; Zunshine, 2006).

Som nämnts inledningsvis saknas däremot ofta ett brett, läsarförankrat perspektiv i diskussionen om skönlitteratur i skolan i allmänhet och, i det här fallet, om Katitzi-böckerna i synnerhet. I ljuset av det föregående framträder en rad

anledningar till att relatera verkliga Katitzi-läsares reaktioner för att kunna fördjupa kunskaperna om böckernas didaktiska och aktivistiska potential – inte minst då gällande frågan hur de uppfattas av dagens barn som i mötet med Katitzi-svitens första bok faktiskt möter en över femtio år gammal text. Läsarperspektivet innebär även vidare möjligheter att med utgångspunkt i elevernas röster om boken skapa en öppen och utvecklande litteraturundervisning i klassrummen, bortom på förhand fastslagna värdegrundsmål och temadagsarbeten som medför risken att agendan i hög utsträckning definierar vad barnen ska komma fram till redan innan läsningen inletts.

Till dessa perspektiv behöver också den övergripande teoretiska utgångspunkten för hela projektet *Alla läser!* relateras för att artikelns teoriförankring ska bli tydlig. Denna utgångspunkt är inspirerad av den empiriska läsforsknings-traditionen och av Grounded Theory och innebär i korthet att så förutsättningslöst som möjligt samla in storskaliga empiriska resultat från verkliga läsare, för att sen relatera dessa till etablerade receptionsteoretiska och litteraturredaktiska teorier om fiktionsläsning och dess potential för personlig utveckling, ökad förståelse för andra människor och vidgat omvärldsperspektiv (jfr Pettersson, 2015a, 2016; Nordberg, 2017, 2021a). Mer om detta i metodavsnittet nedan.

Material och metod

De teorier om litteraturläsningens goda effekter som nämns ovan har legat till grund för styrdokument och vedertagna uppfattningar om litteraturläsning. I projektets ansats att kombinera dessa receptionsteoretiska och ämnesdidaktiska utgångspunkter med den empiriska läsforskningen sätts etablerade teorier om litteraturläsning i ett storskaligt empirigrundat sammanhang och kan därmed problematiseras. Projektets hållning att utgå från Grounded Theorys öppna och teoretiskt obundna sätt att samla in empiri (Glaser & Strauss, 1967/2008; Charmaz, 2008) innebär i sammanhanget att detta görs utan till exempel på förhand formulerade tankar om idealläsare, om textens tolkningsmöjligheter eller om elevernas förkunskaper om litterära konventioner (jfr Bortolussi & Dixon, 2003; Nordberg 2017; Pettersson, 2016). I artikeln analyseras i enlighet med detta förhållningssätt uteslutande elevernas reaktioner på texten. Inga perspektiv från lärare berörs, såsom det gjorts på andra ställen (jfr Nordberg, 2021a; Nordberg & Lyngfelt, 2022).

Genom digitala enkäter som av alla deltagande elever och lärare fyllts i före och efter varje läsperiod har projektet undersökt läs- och medievanor i allmänhet, attityder till fiktionsläsning i synnerhet och allra mest noggrant elevernas läsningar av de aktuella böckerna. Eleverna har också i enkäterna fått frågor om hur de har uppfattat den gemensamma läsningen och boksamtalen. I anslutning till detta har även direkta frågor ställts om hur eleverna ser på eventuella kopplingar mellan fiktionsberättelserna och verkligheten och hur de ser på fiktionsläsningens

potential att utveckla tankar om den egna tillvaron på ett personligt plan liksom i ett större perspektiv. I enkäten förekommer öppna fritextfrågor, frågor med svarsalternativ och frågor där informanterna får gradera sina svar utifrån ett påstående enligt Likertskalan (skala 1–5). Fokusgruppsintervjuer har också genomförts i varje skolstadium, både med elever och med lärare efter avslutad läsomgång. Såväl enkäter som intervjuer är anonymiserade enligt rådande praxis (Vetenskapsrådet, 2017).

Projektet som helhet präglas således av en mixed methods-hållning där olika sätt att samla in och analysera data kombineras och trianguleras, och där kvantitativa och kvalitativa data analyseras i förhållande till varandra med tanken att skapa en helhetsbild som blir bredare och därmed mer rättvisande än om endast en insamlingsmetod används (Nordberg, 2017; för en mer utförlig redogörelse för projektets teori och metod, se Nordberg, 2021a). Den breda materialinsamlingen gör att projektet i skrivande stund har över 6000 ifyllda elektroniska enkäter och ett tiotal timmar inspelade intervjuer. Som beskrivits i inledningen har sammanlagt fem olika romaner inom olika samhällsaktuella och demokratiska teman genomförts i åren 2019–2021 i den aktuella kommunen.

I den här artikeln redovisas resultat från 413 mellanstadieläsares läsning av Katarina Taikons roman *Katitzi* (1969/2015).² Boken som är den första i serien om *Katitzi* kom som nämnts ut i nyutgåva 2015 och det är den versionen som barnen har läst och samtalat om under vårterminen 2021. De resultat som presenteras i artikeln bygger uteslutande på enkätmaterial och till stor del på kvalitativt analyserade fritextsvar från enkäten. Dessa svar diskuteras också från ett kvantitativt perspektiv där olika svarskategorier, som tydliggjorts i den kvalitativa analysen, sammanställts och räknats i procent. Med utgångspunkt i resultaten förs sen en framåtsyftande litteraturredaktisk diskussion i ett eget avsnitt. Några kommentarer av analytisk och didaktisk art görs emellertid även i resultatdelen.

Resultat

I detta avsnitt presenteras resultat från enkätundersökningen med utgångspunkt tagen i artikelns frågeställningar.

Frågeställningarna ovan går delvis i varandra och berörs på olika sätt i hela det insamlade materialet. Det är på en generell nivå mycket tydligt att romanen har lett till engagemang hos merparten av de 413 mellanstadieelever som läst, diskuterat och besvarat båda enkäterna. I resultatredovisningen fokuseras några av de enkätfrågor där de processer som undersöks i artikeln framträder på olika sätt, närmare bestämt fem frågor av totalt 23.

² 463 elever fyllde i införenkäten, 413 fyllde i både före och efter. Artikeln bygger på svaren i efterenkäten.

Den öppna ingången

Den allra första frågan som eleverna möter i enkäten efter avslutad läsning är öppen och svaren anges i fritext. Frågan lyder: *Vilka tankar och känslor har du fått av boken som du läst med klassen?* och har besvarats av alla 413 elever som deltagit i efterenkäten. Den inledande frågans öppenhet är intressant på flera sätt, inte minst för att den ger en tydlig indikation på vilka intryck som varit starkast hos läsarna och hur deras tankar och känslor satts i rörelse. Elevsvaren har delats in i kategorier efter vad som huvudsakligen tas upp och behandlas i dem. Vad kategorierna innehåller och hur de skiljer sig åt framgår av figur 1 och förklaras mer utförligt i text nedan. I de fall eleverna tydligt berör mer än en kategori i sina svar räknas båda kategorierna i sammanställningen, vilket gör att totalsumman av svarskategorierna numerärt blir större än 413 och den sammanlagda procentsatsen större än 100. De numerära utfallen i kategorierna är genomgående omräknat till procent i förhållande till det totala antalet elever som deltar i studien.

Figur 1. Elevsvar om tankar och känslor i efterenkäten (N=413). Svarskategorier er angivna i procent. Den totala procentsumman i denna sammanställning är 104 %.

Den största svarsgruppen, kategori 2 (med 34 %), består av svar där eleverna ger uttryck för ett stort engagemang i romanen och i romernas situation. Berättelsen om Katitzi har väckt både starka reaktioner, såsom ilska, ledsamhet, rädsla – men relativt många nämner också att humorn i boken varit en viktig del av upplevelsen. Reflektioner om hur romer, och barn i mer generell mening, behandlats i historisk tid förekommer frekvent och är representativa för kategorin. Elevcitaten är inte korrigerade språkligt, varken här eller senare. Varje citerat svar representerar genomgående en elev. Av den anledningen anges inte elev 1, elev 2 och så vidare vid citaten.

alla människor i boken är inte likamycket värda. och jag blir arg på hur barn behandlades på den tiden

Jag blir upprörd över hur barn behandlades på den tiden, och om vilka fördomar folk hade om romer.

Jag har tyckt att boken är bra rolig men ändå lite obehaglig först andra behandlar romer på dåligt sett.

Jag har blivit arg på hur folk har fördomar om folk och har också blivit glad vid vissa tillfällen och lite allt möjligt.

Den näst vanligaste svarstypen, kategori 1, kommer från en stor grupp elever (28 %), som på ett något mer ospecificerat sätt ger uttryck för att romanen har satt deras tankar i rörelse. Svarstypen är närbesläktad med den föregående då eleverna ger uttryck för att de har tyckt läsningen varit rolig, givande, spännande men också att den väckt ilska över orättvisorna som skildras.

Lite, arghe- arghet? är det en kännsla? Den har gjort mig arg.

sorlig men samtidigt lärorik och rolig

skock av hur det var förtiden,

Den var orättvis men det var en bra och spännande bok.

Jag har känt mig : arg (orättvisa) , jag tycker katitzi är rolig..... 😁

Tillsammans utgör dessa båda kategorier 62 %. I en tredje svarskategori, kategori 3, som även den är besläktad med de båda föregående, återfinns svar som vittnar om engagemang och starka reaktioner – men där eleverna leder diskussionen vidare till en mer generell nivå. Här framträder sammanhangen och kopplingarna till rasism och mänskliga rättigheter i vår egen tid, vilket är en viktig skillnad. Det är 12 % av eleverna som uttryckt sig på det viset i sina svar på den helt öppna frågan:

Jag tycker att boken är väldigt bra. Jag kommer verkligen att tänka på hur otrevliga och ibland elaka vissa personer är bara för att man är en viss person. Det är hemskt.

jag blir väldigt glad, arg, ledsen ganska mycket känslor på samma gång. och jag får mycket tankar om rasism att det är fel av människor att trycka ner människor som kanske har en annan hudfärg eller liknande.

Den lär oss om hur det va att inte vara ”normal”

Jag tyckte den va super bra man kan knappt tro att den va sann och jag har börjat tänka mycket på rasism 🗨️🗨️ Och börja förstå mer boken har hjälpt mig mycket jag tycker så synd om alla och att man ska behandlas olika efter utseende 🥲

Jag fick tankar om att man inte ska döma folk innan man har lärt känna dom

Här finns ett av få svar som mer direkt berör det autobiografiska och sanningsdimensionen. Som framgår förekommer också svar som genom användande av emojisymboler går i en aktivistisk riktning, bland annat i form av knutna nävar som i exemplen ovan.

Ytterligare en avskiljning har gjorts till de elever som när de ställs inför den helt öppna inledningsfrågan tydligt och uttryckligt relaterar det lästa, och de orättvisor och övergrepp som skildras, till sin egen tillvaro. Denna svarstyp utgör kategori 4. Endast 2 % har svarat i den riktningen:

jag tänker på hur andra har det och att jag faktiskt har det jättebra

Att alla inte har det som jag och att det finns vissa som har det sämre T.ex. Om jag inte får en glass på en måndag så finns det andra som inte ens får mat.

Gemensamt för svaren från de elever som svarar att de inte fått några känslor alls och kort och gott skrivit ”nej”, eller ”i alla fall inte många”, ”vet inte” och liknande, är att de är korta. Tillsammans bildar svarstypen kategori 5, en kategori som innefattar 22 % av eleverna. Några längre resonemang förekommer, men de är enstaka. Detsamma gäller de 6 % i kategori 6 som skrivit att de upplevt läsningen som tråkig, jobbig eller svarat genom något ord eller tecken som inte hör till frågan. Här några exempel från kategori 5 respektive 6 där eleverna skrivit något mer utförligt:

Jag fick inte några tankar och känslor

Jag gillade inte den så mycket.

Sammantaget utgör alltså de svars kategorier (1, 2, 3, 4) i vilka eleverna ger uttryck för att de engagerat sig i boken 76 %, vilket innebär en klar majoritet. Att de allra flesta av dessa på den öppna frågan, som alltså ligger först i formuläret, utvecklar sina tankar om orättvisor och mänskliga rättigheter är också det värt att notera. Det är sammantaget den helt dominerande svarstypen, vilket tydligt indikerar att läsning och samtal om *Katitzi* i hög grad lett till att tankar om etnicitet och mångfald i samhället har utvecklats och formulerats hos eleverna. Tillsammans

med svaren från några av de mer riktade frågor som följer blir bilden av dessa tankeprocesser mer fördjupade och möjliga att didaktiskt analysera.

Vad boken vill säga

Nästa fråga i enkäten efterlyser elevernas uppfattningar om vad boken vill säga, vad den har för budskap. Budskapsbegreppet, som förekommer i grundskolans läroplan i passager om skönlitterär läsning, är omtvistat och har ofta kritiserats av litteraturredaktörer (se t.ex. Nordberg, 2020; Lindell, 2020; Borsgård, 2021) för att det riskerar att snäva in och begränsa möjligheterna för hur en litterär text kan upplevas. Här finns dock begreppet med i frågan med tanken att eleverna är vana vid att det används och att det kan hjälpa dem att samla ihop sina tankar kring det som de uppfattar som det mest centrala i boken och det som har lämnat starkast avtryck i deras tankevärldar. Som visats ovan har de också haft en helt öppen ingång i föregående fråga, vilket är en del i förhållningssättet att skapa en medveten balans mellan öppna och riktade frågor i enkäten (jfr Nordberg, 2020). Själva frågeformuleringen lyder *Vad tycker du boken vill säga? Vad har du för tankar om budskapet?* Utfallet i svars kategorier fördelar sig enligt figur 2.

Figur 2. Elevsvar om bokens budskap (N=413). Svarskategorier er angivna i procent.

Den klart största svars kategorien, kategori 1 (56 %), utgörs här av svar där eleverna på en generell nivå lyfter fram att alla människor är lika mycket värda och att dessa mänskliga rättigheter är lika viktiga att hålla fram i nutid, inte bara i historisk tid och romers dåvarande situation. Att eleverna upplever att det

perspektivet är högaktuellt och verkligen behöver lyftas fram även i våra dagar framkommer i många av svaren:

Att alla är lika mycket värda och man ska inte bli behandlad på olika sätt bara för man är med i en annan grupp människor.

Att bara för att man inte har samma kultur eller en annan hudfärg så är alla lika ändå

Jag tycker den vill säga att flera fortfarande inte behandlas lika och att det inte är något bra

Boken vill få folk att förstå hur illa det faktiskt är och att vi ska fatta att alla inte har det lika bra och att man inte ska ta saker förgivet. Jag tycker det är jätte jätte bra budskap som man lär sig mycket av.

Jag tror att boken vill säga att alla personer ska behandlas lika. Det är viktigt men det är inte så i hela världen.

Att man får vara vad man vill

Att alla är lika mycket värda, jag tycker att det är ett jätte bra budskap som bör spridas till folk som inte har en aning om de

Näst största kategorin, kategori 2 (18 %), består av svar där tankar om orättvisor och diskriminering av romer lyfts fram med ett starkt avståndstagande, men där den allmänmänniskliga kopplingen uteblir. Rasismen och förtrycket av romerna som skildras i boken upplevs som avskräckande och hemskt, men ses som att det tillhör det förgångna och "hur det var förr". Även om det finns en koppling till nuet i svar som "inte vara dum mot romer" så räknas det i sammanställningen till denna kategori då eleverna inte har lyft resonemangen till att gälla all form av rasism oavsett folkgrupp.

Att romer hade det väldigt svårt och att romer blev väldigt orättvist behandlade.

att romer behandlades dåligt förr

Budskapet är att romer inte var välkomna i samhället

Att det var rasistiskt förr för att folk var annorlunda o kom fr annat land.

Som helhet kan det konstateras att dessa båda svarstyper, som förekom också i den öppna frågan, proportionerligt har bytt plats. (Sammanräknat i procenttal blir utfallet väldigt lika, 74 % här respektive 76 % i den föregående frågan.) De allmängiltiga resonemangen om människors lika värde, som utgår från läsningen av den specifika historien om Katitzi, är klart vanligare när frågan ställs på det här sättet. Det skulle kunna indikera att vägen från en öppen ingång till en mer inriktad på vad boken vill förmedla gör att eleverna tänker i mer generella termer, det vill säga bortom det som direkt skildras i romanen och därmed också överbryggat det tidsbundna. Den riktade frågan tycks här öppna upp perspektiven, inte smalna av dessa. Det går även i mer generell mening att hävda att just den öppna ingången och metoden att kombinera olika typer av frågor är viktiga delar i den här

tankeprocessen oavsett vilken litterär text som lästs (se Nordberg, 2017, s. 159f för en fördjupad diskussion).

En liten andel elevsvar formar kategori 3 (2 %). Dessa svar består av värdeomdömen som inte motiveras mer än ”den var bra”. En större grupp, kategori 4 (15 %), svarar ”vet inte” eller ”inget”, vilket är noterbart färre än i den öppna frågan då motsvarande värde var 22 %. I den här sammanställningen finns också 9 % övriga svar i kategori 5. Dessa svar spretar väldigt och går inte att samla under annan rubrik än just övriga svar.

Totalt sett är det alltså något färre i denna riktade fråga som svarar att de inte vet, som lämnat ett negativt svar eller svarat på så sätt att de inte ger uttryck för tankar eller känslor som utvecklats under läsningen. Samtidigt är det alltså klart fler som tar ett steg tillbaka, ut ur fiktionsvärlden och blickar bortom boken, till frågor och situationer som är aktuella i den verkliga världen runt omkring dem (Langer, 2017; Torell, 2002; Nordberg, 2017).

Fiktion och verklighet

I anslutning till det ovanstående resonemanget, och till såväl didaktiska övervägningar som har med frågeformuleringar att göra som till det verklighetsanknutna i elevsvaren, kan en kort sammanfattning av svaren på den allmänna frågan *Vad kan man lära sig av att läsa påhittade berättelser (fiktion)?* som ställs lite senare i enkäten ge ytterligare perspektiv. Här finns tre huvudspår (utöver de 26 % som svarar ”vet inte” eller ”ingenting”) som alla tre uttrycker att läsningen har vidgat elevernas värld och fått dem att se på nya sätt:

- 1) Att genom fiktionsläsningen bejaka sin fantasi/få bättre fantasi – 23 %.
- 2) Att genom fiktionsläsningen bli kreativ, få idéer till, och rent tekniskt bli bättre på att skriva själv – 19 %.
- 3) Att genom fiktionsläsningen få förståelse för verkligheten *genom* andras perspektiv – 20 %.

I den sistnämnda kategorin finns en del svar i vilka det trots frågans generella inriktning går att ana en koppling till Katitzi-läsningen, såsom:

Att det kan vara påhittade men handla om någon som blir utsatt för något den inte vill eller tycker är oretvist det kan även hända i verkligheten

att alla är lika värda och att man inte ska dömma någon

Även fast det i påhittade berättelser inte hänt på riktigt kan man lära sig ganska mycket t.ex hur man blir en bättre person, det man läst kan även hjälpa en att klara av jobbiga situationer, jag brukar även få motivation från karaktärerna när jag läser.

hur andra kan ha det

Det förekommer också resonemang i den tredje kategorin som för tankarna till Aristoteles poetik och fiktionens så viktiga funktion att berätta hur det *skulle*

kunna vara och hur just det kan skapa en förståelse för hur det är att vara människa (Aristoteles, 1994):

Att det kan vara kul att läsa vissa böcker även om det inte är verkligheten, och att man kan läsa böcker för att lära sig hur verkligheten kunnat vara.

Veta hur något går som man inte varit med om själv.

Man får bättre fantasi och hur det skulle kunna va. Text om det handlar om ett tredje världskrig eller nåt sånt.

Man kan lära sig mer om hur andra människor tänker. Samtidigt som man kan få nya idéer.

Bland elevsvaren finns också en handfull som lyfter fram att läsningen kan vara en språngbräda in i framtiden och ett förverkligande av drömmar som väckts genom den. Andra berör det roliga i läsningen, utan att ta upp något av det ovanstående: "Vet inte. Jag gör det mest bara för att det är kul." Ytterligare andra tar upp själva inlevelsen som svar på frågan. En mer skeptisk elev antyder att fantasin kan grumla verklighetsseendet i det kryptiska svaret "man får dålig fantasi för man läser saker som inte är sant". Det finns också ett antal jakande svar som inte specificeras.

En ytterligare vinkel in i frågan om hur fiktionen kan ge perspektiv på verkligheten är ett påstående som eleverna får ta ställning till i enkäten: *Det är vanligt i vårt samhälle idag att människor behandlas bättre eller sämre på grund av sin hudfärg* med alternativ på en femgradig skala med *Stämmer inte alls* i ena ytterläget (värde 1) och *Stämmer helt* (värde 5) i det andra. Den frågan ställs även i införenkäten och det är tydligt att många av eleverna är engagerade och har en tydlig åsikt om att det pågår diskriminering i vår samtid. Medelvärdet är runt 3,6 i båda omgångarna.³ Eleverna ger i kommentarsfältet, där de uppmanas att förtydliga hur de har tänkt när de förhållit sig till detta ganska direkta påstående, utförliga exempel på hur diskriminering och rasism tar sig uttryck både i sin närhet och i det större perspektivet. 222 elever, vilket utgör 54 %, tar tydligt ställning mot denna negativa särbehandling i efterenkäten. Här några exempel där resonemangen förs på en generell nivå:

Jag håller definitivt med. Det är ju att typ vita människor får bättre förutsättningar pga hudfärgen medans svarta osv. får sämre (oftast) förutsättningar.

ja det är jätte många som utsatts för det och det är inte okej

jag tycker att det är ganska vanligt att människor behandlas bättre och vissa sämre på grund av sin hudfärg och jag tycker det är sååååå dåligt,

alla borde behandlas lika

Många tycker fortfarande att om man är mörk är man mindre värd.

³ I enkäten före läsningen var värdet 3,59 (N=462). I enkäten efter läsningen var värdet 3,60 (N=413).

Dom behandlas helt fel bara för att dom har en viss hudfärg och asså det tycker jag inte alls är okej för alla är lika värda och har sitt eget sätt att va på.

Det är dåligt att många inte kan acceptera människor med olika hudfärg.

varje dag i Sverige behandlas folk olika på grund av deras och det är hemskt att det är så och jag hoppas verkligen att vi lär oss att ALLA ÄR LIKA VÄRDA.

I några av svaren berörs sociala medier och det som eleverna möter där sätts i relation till det lästa på mer eller mindre uttalade sätt:

Jag har sätt och hört det massor på sociala medier och som nu i boken.

Jag har inte hört något men jag har sett på tiktok på expriment att de som har mörkhudfärg blir behandlande lite annorlunda jämnfört mot de som har ljushudfärg.

Jag märker på sociala medier att mörkhyade blir mycket sämre behandlade

Som framkom ovan resonerar en del elever i allmänna termer, men också i relation till den egna närheten. Ett återkommande konkret exempel som finns här och i intervjumaterialet är Black Lives Matter-rörelsen. Dessa exempel är fler efter läsningen än före.

I USA så dödade poliserna människor för doms hud färg, och de är inte okej.

Jag tänker på det som hände i USA

Det är inte rätt att det är så som det är jag märker kanske inte jättemycket här i Sverige men typ BLM i usa märker man ju mer på

Jag vet att det är så för jag har sett hur det är i Malmö och BLM.

BLACK LIVES MATTER 🖤👊🏾👊🏾👊🏾

Att läsningen om en romsk flicka i det sena 1930-talet i Sverige, direkt och indirekt, kan föra tankarna till pågående händelser i samtiden – och därmed inrymma potentialen att se dessa händelser i ett annat ljus med en annan förståelse av hur det enskilda hänger ihop med större strukturer – går att se här. Det förekommer också bland svaren en vilja att förändra, eller *omforma* världen (jfr Janks, 2013; Molloy, 2017). Dessa processer, och kopplingarna mellan just läsningen och tankar om omvärlden och samtiden, blir emellertid än tydligare i nästa avsnitt.

Text till värld

Utöver de frågor som sammanfattats i det ovanstående har eleverna också fått svara på hur de ser på att samtala om böcker i klassrummet utifrån olika aspekter, om litteraturläsning i förhållande till fiktionsskildringar i andra medier och om hur de skulle vilja beskriva sin inlevelse i fiktionsberättelsen. Här finns inte utrymme att sammanfatta svaren på dessa, även om också de är relevanta i sammanhanget på olika sätt. Istället får en av de avslutande frågorna, där eleverna ges möjlighet att summera sina helhetsintryck om just läsningen av *Katitzi* och hur

den eventuellt påverkat deras syn på omvärlden, fungera som ett slags sammanfattning av denna viktiga del av den litterära läsprocessen som litteraturredaktörerna Keen och Zimmerman beskrivit som ”text till värld” (Keen & Zimmerman, 2003)⁴. Frågan, som behöver ses i sitt sammanhang där andra frågor om läsningen och omvärlden redan behandlats, lyder: *Har läsningen av boken påverkat ditt sätt att se på samhället och din omgivning? Förklara hur du tänker.*

Att det är svårt för unga läsare att se och beskriva sin egen eventuella utveckling eller förändrade åsikter och perspektiv trots att man tidigare i samma undersökning vittnat om starkt engagemang och starka läsoplevelser har visat sig i andra sammanhang (Nordberg, 2019). I det material som vi samlat in här bland Katitzi-läsare i åldrarna 10–12 år som läst och diskuterat boken gemensamt under fyra veckor finns dock förhållandevis många svar där en förändring i synsätt och perspektiv uttryckligen beskrivs. 34 %, vilket motsvarar 140 elever, formulerar sig på det sättet. Dessa svar har många övergripande saker gemensamt men varierar lite i sin inriktning vid en närmare analys.

En svarstyp förklarar att arbetet med boken har gjort att de har fått syn på och blivit medvetna om den pågående rasismen som finns runt dem:

Det har det för att nu har jag insett att världen är mer orättvis är jag trott och att människor inte behandlas likadant.

Nja, inte riktigt. Det har inte förändrat hur jag ser på samhället förutom att jag bli irriterad att det finns människor som inte kan acceptera någon bara för att dom kommer från ett annat folkslag.

Ja det har det jag tänker på rasism mycket

Jag tycker att det är mer vanligt med sådant liknande tack vare boken.

En annan kategori svar berör på ett liknande sätt hur läsningen öppnat nya insikter och frågor om samhället och vad som kan kallas en strukturell rasism. I flera av svaren berörs även att en förståelse har vuxit fram och att den är betydelsefull, inte minst för att förstå att rasismens mekanismer är aktuella även i vår egen tid.

Ja, det har den verkligen. Att samhället faktiskt har behandlat vissa illa.

Jag undrar varför man inte kan acceptera en annan folkgrupp som bara vill ha nånstans att bo och gå i skolan.

Ja verkligen, har insett hur folk behandlas och hur dom känner.

Ja jag har satt mig in i samhället nu att det inte är rättvist

Ja, nu för står jag hur orättvist det kan vara mot olika folk.

Att just förståelsen *inifrån* romanens förutsättningar och karaktärer, som både är den utvecklade fiktionsförståelsens förutsättning och största förtjänst, kan leda till

⁴ De två andra delarna i denna modell är *text till själv* och *text till text*. Tillsammans beskriver de tre delarna hur läsning av litteratur sätter igång och förutsätter att läsningen både är självreflekterande/igenkännande, intertextuell och omvärldorienterat utblickande.

fördjupade reflektioner om samtiden och historiska skeenden förtydligas ytterligare i några av svaren:

Det får mig att förstå bättre hur svårt mörka människor hade det, och ibland fortfarande har.

Ja verkligen, har insett hur folk behandlas och hur dom känner.

Innan jag läste boken visste jag inte var en rom var. Jag visste inte att man kunde bli behandlad så för så mycket.

Asså jag visste att sånt hände men allt känns ju mycket större när man får höra på många olika situationer så ja

Den har påverkat mig för att nu förstår jag att människor kan behandla andra så här illa.

Mycket av det som stod i boken visste jag men man har väl insett hur elaka människor kan vara bara på grund av personens bakgrund.

En fjärde grupp svar är inriktade på hur de själva vill agera i fortsättningen och att läsningen har påverkat detta beslut.

Ja. Man ska inte vara taskig.

ja var snäll mot alla även om dom har en annan religion eller tillhör en folk grupp alla ska behandlas lika.

Jag tittar mer runt för att se om nån behandlar nån dåligt

Att alla ska bli behandlade på samma sätt och alla är lika oavsett hudfärg och vart dom kommer ifrån

Ja nu är jag emot dom som tycker dåligt om romer

Det sista svaret är intressant och kan möjligen läsas som att eleven har hört nedsättande ord om romer eller andra grupper, kanske från vuxna, och nu tar avstånd från det. I ett annat svar på den aktuella frågan resonerar en elev om hur "vissa vuxna" ser på romers situation:

Ja, lite för vissa vuxna tror inte att romer inte fick bo i hus de säger att om de bara ville och var i kö skulle de få en lägenhet. Jag tänker att barn förstår sådana saker bättre än vuxna, för vissa vuxna vägrar att tro att det är sant.

I anslutning till detta kan nämnas att det finns flera svar genom hela undersökningen som lyfter fram just barn som en utsatt grupp i sina svar och läsareaktioner, inte specifikt romska barn (jfr Hallberg, 2017). En elev skriver kort och gott som svar på den här komplexa frågan: "Jag tänker att alla borde läsa Katitzi."

Slutsatser och litteraturredidaktisk diskussion

Genom att sammanfatta och sätta dessa resultat i relation till artikelns forskningsfrågor kan några viktiga slutsatser göras överskådliga. Elevernas tankar har manifesterats i dialog med det litterära verket på ett sätt där de flesta, tre av fyra elever, genom sin inlevelse och sitt engagemang i berättelsen tydligt har berört etnicitet och mångfald och reflekterat över orättvisor som beror på etnisk tillhörighet och rasism. I olika utsträckning har eleverna ur det specifika som skildras i boken, som utspelar sig under tiden strax innan andra världskriget i Sverige, kunnat resonera om hur detta hör ihop med större strukturer av förtryck i både historien och samtiden. I mer riktade frågor både om bokens budskap och om boken förändrat elevernas sätt att se på samhället blir dessa generella resonemang och utblickar mer vanliga – och långt vanligare än sådana som på ett subjektivt sätt direkt kopplar till deras egna liv eller till det självupplevda hos författaren, som där inte berörs alls. Det går även att se kopplingar mellan elevernas tankar om vad man kan lära sig av fiktion med frågan huruvida de upplever att diskriminering på grund av hudfärg pågår också i vår samtid. Här länkar en stor grupp elever ihop läsningen av romanen med aktuella samhällshändelser både i omvärlden och i deras egen närmiljö (Langer, 2017; Torell, 2002; Keen & Zimmerman, 2003). Det förekommer också svar som uttrycker en vilja att förändra det rådande samhället, i synnerhet då frågor om hur fiktionsberättelsen påverkat synen på samtiden och omvärlden ställts i enkäten (Janks, 2013; Molloy, 2017).

Det är däremot, som tangerats i det föregående, ytterst få elever som i sina svar skriver om en subjektiv och direkt igenkänning, även om det förekommer i enstaka fall. Den kritik som tidigare varit vanlig mot den affektiva och inlevelsefulla läsningen, att den riskerar att stanna hos läsarens egen känslövärld, och därmed bli ytlig och subjektiv (se t.ex. Agrell, 2009; Mossberg Schüllerqvist, 2008; Thorson, 2009), är alltså inte alls befogad här. Tvärtom visar exemplen i resultatredovisningen hur många av eleverna inte bara engagerats av boken utan också kunnat utveckla sina tankar runt den på ett förhållandevis avancerat sätt. Detta gäller även i resonemangen om förhållandet mellan fiktion och verklighet. Det sista är inte minst viktigt då barn och ungas läsande ofta enligt dem själva har beskrivits såsom att de hellre läser verklighetsbaserat än fiktion för att de enligt egen utsago berörs mer av verklighet än påhittat (Olin-Scheller, 2006; Årheim, 2007, 2012). Detta har dock i flera empiriska läsarundersökningar visat sig vara felaktigt (Pettersson, 2015b; Nordberg & Pettersson, 2019). I fallet med *Katitzi*, som har en så tydlig koppling till upphovspersonens egen bakgrund, är detta anmärkningsvärt. Inte ett enda svar genom hela undersökningen är formulerat så att det verklighetsbaserade beskrivs som en förutsättning för engagemanget – även om den autofiktiva kopplingen kan uppfattas i svar som handlar om hur boken exempelvis skapat en djupare förståelse i 1930-talets rasistiska strukturer.

Litteraturredidaktiskt finns det på en generell nivå flera saker att ta fasta på här. Den allra viktigaste är hur elevrösterna visar den stora potentialen i att läsa och samtala om skönlitteratur på öppet vis, och där elevernas tankar om det lästa tas tillvara. Möjligheterna är påtagliga i att på detta sätt arbeta med värdegrundsfrågor och frågor om bildning, det vill säga utan på förhand bestämda mål men med en engagerande berättelse som berör och aktualiserar svåra ämnen som etnicitet, rasism och diskriminering. Att detta också leder till substantiella och tänkvärda svar inom elevgruppen visar studien tydligt liksom att dessa svar utgör en stor didaktisk resurs. Tanken att fiktionsläsning och litteratursamtal har potentialen att utveckla empati och demokratiska värden har ofta uttryckts (Molloy, 2017; Nussbaum, 2010; Oatley, 1999; Rosenblatt, 2002; Ziehe, 2003), men ytterst sällan med stöd i en bred empirisk grund med stora grupper av verkliga läsare (jfr Miall, 2006; Pettersson, 2015b). Artikelns resultat är därför på en allmän nivå synnerligen ämnesdidaktiskt och allmändidaktiskt viktiga i vår tid där fiktionsläsningen ofta ifrågasätts eller trycks undan, både i styrdokument och i lärarpraktiken, till förmån för det konkreta och mätbara (Andersson, 2019; Borsgård, 2021; Erixon & Löfgren, 2018; Lindell, 2020; Lundström et al., 2011; Lyngfelt & Nissen, 2018; Molloy, 2011; Nordberg, 2021b; Öhman, 2015).

När det gäller *Katitzi* i synnerhet har undersökningen visat att den fortfarande har en mycket stark förmåga att beröra och engagera trots tidsavståndet – och kanske också på grund av det. Den indirekthet som finns i all bearbetning av fiktion får en extra dimension här då den tidsrymd som finns mellan då och nu inledningsvis kan fungera som ett slags filter som i någon mening skapar en analytisk distans. På så vis uppstår ett utrymme för samtal och reflektion där frågorna om grov rasism och vilka följder det får för de som utsätts till en början kan få eleverna att reflektera om hur det var ”förr”. Från den positionen rör sig samtalet vidare och via djupare bearbetning och diskussion visar undersökningen att förhållandevis många elever inte bara förmår att se paralleller i vår egen tid – utan också uttrycker en vilja att förändra. Såväl den didaktiska potentialen som den aktivistiska kraften går alltså tydligt att se i elevernas tankar om boken.

Avslutning

Undersökningen ger starkt empiriskt stöd till att arbeta med gemensam läsning av skönlitteratur i skolan på ett öppet sätt med diskussion och reflektion i fokus. Den ger även stöd till de litteraturteoretiska tankar som berörts i artikeln, som lyfter fram potentialen i fiktionsberättelsers mycket speciella samspel med läsaren. Den visar också att *Katitzi* fortfarande berör och utvecklar elevers tankar om romer och romers rättigheter, men också om att alla liv spelar roll. Nu som då.

Ibland talas det om läskris i Sverige. Det är onyanserat, på många sätt ogrundat, och det leder ofta tankarna fel (Martinsson, 2015; Mehrstam, 2015; Nordberg, 2020). Jag menar att det däremot är synnerligen krisartat om skönlitteraturen inte

lyfts fram som betydelsefull i skolan. Att en gemensam läsning och öppna bok-samtal, där just den fiktionella och litterära förutsättningen ses som en stor tillgång och inte ett problem faktiskt fungerar för flertalet elever visar denna studie och flera andra från senare år (Bergmark & Viklund, 2020; Nordberg, 2019; Öhman & Tornberg Pantzare, 2019). Som ett viktigt led i att vända den trend där sak-prosan och den direkta och instrumentella nyttighetsläsningen setts som det viktigaste välkomnas fler studier som empiriskt kan stärka lärare i beslutet att arbeta med skönlitteratur och skönlitterär läsförståelse i skolan.

Om författaren

Olle Nordberg är universitetslektor i svenskämnets didaktik med inriktning litteraturdidaktik vid Uppsala universitet. Nordberg har genomfört och utvärderat ett flertal större läsprojekt med barn och ungdomar och har återkommande utgått från empiriska resultat i framåtsyftande litteraturdidaktiska resonemang.

Institutionsanknytning: Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet, Box 2136, 750 02 Uppsala, Sverige.

E-post: olle.nordberg@edu.uu.se

Referenser

- Agrell, B. (2009). Mellan raderna? Till frågan om textens appellstruktur. I S. Thorson & C. Ekholm (red.), *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen* (s. 19–148). Daidalos.
- Alkestrand, M. (2017). *Magiska möjligheter. Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Makadam. Doktorsavhandling, Lunds universitet.
- Andersson, P.-Y. (2010). Tid för litteraturredaktiskt paradigmskifte. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 40(3–4), 91–106. <https://ojs.ub.gu.se/index.php/tfl/article/view/508/482>
- Andersson, P.-Y. (2019). Lyrikläsning som didaktisk praktik. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(1), 66–76. [10.18261/issn.1504-2987-2019-01-07](https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-01-07)
- Aristoteles (1994). *Om diktkonsten*. Alfabet.
- Asplund, S.-B. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling: Gemenskap och utbrytningsförsök i fordonspojars litteratursamtal*. Doktorsavhandling, Karlstads universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:292579/FULLTEXT02.pdf>
- Beauvais, C. (2015). *The mighty child. Time and power in children's literature*. John Benjamins Publishing Company.
- Bergenmar, J. (2010). Läsningens disciplinering. Om litteratursyn och litteraturundervisning. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 40(3–4), 19–28. <https://ojs.ub.gu.se/index.php/tfl/article/view/501>
- Bergmark, U. & Viklund, S. (2020). *Litteratursamtalets pedagogik. Relationer, lärande och utveckling*. Gleerups.
- Borsgård, G. (2021). *Litteraturens mått: Politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*. Doktorsavhandling, Umeå universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-181495>
- Bortolussi, M. & Dixon, P. (2003). *Psychonarratology. Foundations for the empirical study of literary response*. Cambridge University Press.
- Bruner, J. (2003). *Making stories: Law, literature and life*. Harvard University Press.
- Charmaz, K. (2008). *Constructing grounded theory*. Sage.
- Damber, U. (2015). Implementering av kritisk litteracitet i förskola och tidiga år – utmaningar och möjligheter. I B. Lundgren & U. Damber (red.), *Critical literacy i svensk klassrumskontext* (s. 19–36). Nordsvenska 22, Umeå universitet.
- Eckeskog, H. & Lundgren, B. (2015). Förståelsestrategiers möjlighet att utveckla kritisk literacy-kompetens. I B. Lundgren & U. Damber (red.), *Critical literacy i svensk klassrumskontext* (s. 37–50). Nordsvenska 22, Umeå universitet.
- Erixon, P.-O. & Löfgren, M. (2018). Ett demokratilyft för Sverige? Om relationen mellan literacy, skönlitteratur och demokrati i Läslýftet. *Utbildning & Demokrati*, 27(3), 7–33. <https://doi.org/10.48059/uod.v27i3.1106>
- Felski, R. (2020). *Hooked: Art and attachment*. University of Chicago Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967/2008). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Hallberg, K. (2017). Katarina Taikons Katitzi-svit. I M. Andersson & E. Druker (red.), *Mångkulturell barn- och ungdomslitteratur* (s. 51–72). Studentlitteratur.
- Hansson, G. (1970). *Dikten och läsaren. Studier över diktupplevelsen*. Prisma.
- Janks, H. (2013). Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, 4(2), 225–242. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071>
- Johansson, M. (2015). *Läsa, förstå, analysera. En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. Doktorsavhandling, Linköpings universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-121555>
- Kadefors, S. (2016). *Billie. Avgång 9:42 till det nya livet*. Bonnier Carlsen.

- Keen, E. O. & Zimmerman, S. (2003). *Tankens mosaik: Om mötet mellan text och läsare*. Daidalos.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Oxford University Press.
- Kåreland, L. (2015). *Skönlitteratur för barn och unga. Historik, genrer, termer, analyser*. Studentlitteratur.
- Langer, J. A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Daidalos.
- Lindell, I. (2020). Embracing the risk of teaching literature. *Educational Theory*, 70(1), 43–55. <https://doi.org/10.1111/edth.12405>
- Lindell, I. & Öhman, A. (2019). Inledning. I I. Lindell & A. Öhman (red.), *För berättelsens skull. Modeller för litteraturundervisningen* (s. 7–15). Natur och kultur.
- Lowry, L. (1993). *Den utvalde*. Natur & Kultur.
- Lundström, S., Manderstedt, L. & Palo, A. (2011) Den mätbara litteraturläsaren. En tendens i Lgr11 och en konsekvens för svensklärarytbildningen. *Utbildning och Demokrati*, 20(2), 7–26. <https://doi.org/10.48059/uod.v20i2.948>
- Lyngfelt, A. & Nissen, A. (2018). Skönlitteraturbaserad etikundervisning och fikcionalitet. *Utbildning & Demokrati*, 27(3), 119–137. <https://doi.org/10.48059/uod.v27i3.1111>
- Malmgren, L.-G. (1986). *Den konstiga konsten – Om litteraturläsning och litteraturpedagogik*. Studentlitteratur.
- Martinsson, B.-G. (2015). Läspanikens anatomi. I M. Tengberg & C. Olin-Scheller (red.), *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (s. 197–208). Gleerups.
- Mehrstam, C. (2015). Järnjätten är starkare än Järnmannen. I M. Jönsson & A. Öhman (red.), *Litteratur och läsning. Litteraturdidaktikens nya möjligheter* (s. 43–66). Studentlitteratur.
- Miall, D. S. (2006). *Literary reading. Empirical and theoretical studies*. Peter Lang.
- Molloy, G. (2011). "Where is the Money?". I M. Ellvin, G. Skar & M. Tengberg (red.), *Svenskämnet i förändring* (s. 29–39). Elanders. (Svensklärarytbildningens årsskrift 2011).
- Molloy, G. (2017). *Svenskämnets roll. Om didaktik, demokrati och critical literacy*. Studentlitteratur.
- Mossberg Schüllerqvist, I. (2008). *Läsa texten eller "verkligheten". Tolkningssamfundet på en litteraturdidaktisk bro*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-7515>
- Nikolajeva, M. (2017). *Barnbokens byggklossar*. Studentlitteratur.
- Nordberg, O. (2017). *Avkoppling och analys. Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. Doktorsavhandling, Uppsala universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-319969>
- Nordberg, O. (2019). *Berättelser som förändrar. Utvärdering och didaktisk diskussion kring ett nationellt läsprogram*. Uppsala universitet. (Svenska i utveckling, 35).
- Nordberg, O. (2020). *Litteraturdidaktik. Teori – Praktik – Relevans – Potential*. Liber.
- Nordberg, O. (2021a). Alla läser! Empiriska perspektiv på frågan om litteraturens samhälleliga relevans. *Utbildning & lärande*, 15(2), 63–84. <http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:1571240/FULLTEXT01.pdf>
- Nordberg, O. (2021b). Litteraturundervisning i mätbarhetens tidevarv. I M. Levinsson, L. Langelotz & M. Löfstedt (red.), *Didaktisk dialog i högre utbildning* (s. 105–126). Studentlitteratur.
- Nordberg, O. & Lyngfelt, A. (2022). Elevröster och lärares förhållningssätt till fiktionsläsning. Om 413 mellanstadieelevers läsning av och samtal om Katarina Taikons *Katitzi*. *Forskul – Temanummer om barnlitteratur*, (kommande).
- Nordberg, O. & Pettersson, T. (2019). Verkliga mord eller bara ord? 96 gymnasieelever läser en stark våldsskildring. I T. Pettersson (red.), *Jag gör med dig vad jag vill. Perspektiv på våld och våldsskildringar* (s. 179–212), Makadam.

- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Oatley, K. (1999). Meeting of minds: Dialogue, sympathy, and identification, in reading fiction. *Poetics*, 26(5–6), 439–454. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(99\)00011-X](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(99)00011-X)
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother – En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Doktorsavhandling, Karlstad universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:6137/FULLTEXT01.pdf> Karlstad
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteraturen i skolen i et literacy-perspektiv. I D. Skjelbred & A. Verum (red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 42–54). Cappelen Damm.
- Persson, M. (2012). *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Studentlitteratur.
- Pettersson, T. (2015a). Inledning: Fiktionslitteraturens ställning och läsforskningens möjligheter. I T. Pettersson (red.), *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige* (s. 13–42), Makadam.
- Pettersson, T. (2015b). Att lära sig någonting av det som inte är sant. Gymnasister om fiktionellt och dokumentärt berättande. I T. Pettersson (red.), *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige* (s. 63–79), Makadam.
- Pettersson, T. (2016). Fictionality and the Empirical Study of Literature. *Comparative Literature and Culture*, 18(2), Art. 3. <https://doi.org/10.7771/1481-4374.3138>
- Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Studentlitteratur.
- Rosoff, M. (2005). *Den jag var*. Brombergs.
- Stoltz, L. (2018). *På natten är allt sant*. Barents förlag.
- Taikon, K. (1969/2015). *Katitzi*. Natur & Kultur.
- Thavenius, J. (2005). *Öppna brev – Om lärarutbildningens kulturella praktik*. Malmö högskola.
- Thorson, S. (2009). Blivande svensklärare om att ”läsa” och ”förstå” skönlitteratur. I L. Kåreland (red.), *Läsa bör man... ? Den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (s. 18–37). Liber.
- Torell, Ö. (2002). Kapitel 1–4. I Ö. Torell (red.), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* (s. 11–100). Institutionen för humaniora, Härnösand, Rapport nr 12.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Widhe, O. (2018). Slåss mot alla orättvisor: Katarina Taikon och föreställningen om barnets rättigheter runt 1968. *Barnboken*, 41, 1–13. <https://doi.org/10.14811/clr.v41i0.302>
- Widhe, O. (2021). The Politics of Autobiography in Katarina Taikon’s *Katitzi* Series. *Children’s Literature*, 49, 59–73. <https://doi.org/10.1353/chl.2021.0005>
- Ziehe, T. (2003). *Ny ungdom*. Nordstedts.
- Zunshine, L. (2006). *Why we read fiction. Theory of Mind and the novel*. Ohio State University Press.
- Årheim, A. (2007). *När realismen blir orealistisk. Litteraturens ”sanna historier” och unga läsares tolkningsstrategier*. Doktorsavhandling, Linneuniversitetet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:vxu:diva-1691>
- Årheim, A. (2012). *Misery Lit. Om suget efter brutala och självutlämnande berättelser*. BTJ Förlag.
- Öhman, A. (2015). *Litteraturredaktik, fiktioner och intriger*. Gleerups.
- Öhman, A. & Tornberg Pantzare, M. (2019). Att skugga intrigen. En modell för litteraturläsning i teori och praktik. I I. Lindell & A. Öhman (red.), *För berättelsens skull. Modeller för litteraturundervisningen* (s. 17–38). Natur & kultur.