

2026:3

doi: 10.63310/edu.2026.3.68005

Att närma sig ett kontroversiellt ämne – En analys av elevfrågor om en bok om hedersförtryck

Anna Vogel

Stockholms universitet
<https://orcid.org/0000-0001-7357-4206>
anna.vogel@su.se

Pia Raattamaa Visén

Stockholms universitet
<https://orcid.org/0000-0003-2962-803X>
pia.raattamaa.visen@su.se

Honour-based norms can be a sensitive issue in the classroom and in the schoolyard. Since 2022, Swedish schools have been required to address issues concerning honour-based violence and oppression. While these issues may be taught across the curriculum, they can also be addressed within the subject of Swedish. Research shows that students want more opportunities to engage with sensitive issues, whilst teachers hesitate to approach ideologically divisive issues since they may lead to conflict. Fact-fiction literature can provide a valuable entry point for discussions of values and moral questions. The aim of this study is to develop knowledge of how young readers engage with a literary work addressing honour-based oppression and with its author within Swedish language and literature education. The study examines Elaf Ali's book *Vem har sagt något om kärlek? Att bryta sig fri från hedersförtryck* ["Who Said Anything About Love? Breaking Free from Honour-Based Oppression" (our translation)] together with student questions generated during a thematic school project and a subsequent author visit to a lower secondary school. The results show that this form of encounter between a literary text, a sensitive social issue, an author, and students creates opportunities for critical engagement. Students not only questioned and problematised the narrative and arguments presented in the book but also drew on personal and social experiences in



their meaning-making. In this way, literature-based discussions of sensitive issues can support reflection, dialogue, and knowledge development within Swedish subject education.

Keywords: allmän och litterär repertoar, faktionslitteratur, funktionell språksyn, författarbesök i skolan, svenskämnets didaktik.

1 Inledning

Frågor om hedersnormer och hedersrelaterat våld och förtryck är aktuella och behandlas på flertalet arenor bland annat av forskare, socialarbetare och debattörer, vilket leder till politiska beslut som berör människors liv. Sedan 2022 föreskriver Läroplanen för grundskolan, fritidshemmet och förskoleklassen att alla elever efter genomgången skolgång ska ha fått kunskaper om hedersrelaterat våld och förtryck, och ett särskilt stödmaterial har utarbetats (Skolverket, 2021, 2022). Men det krävs än mer kunskap om hur arbetet med hedersrelaterat våld och förtryck kan gå till för att elever ska mötas med respekt och för att temat ska bearbetas med det allvar det kräver. Denna artikel vill därför bidra med ny kunskap gällande vilka frågor som väcks hos elever då de i undervisning om hedersrelaterat våld och förtryck möter en bok i ämnet och dess författare, samt vilka didaktiska implikationer detta kan få för svenskundervisning som rör temat heder, men även för laddade ämnen i stort.

Enligt Socialstyrelsens definition av hedersrelaterat våld och förtryck uppstår detta för att skydda eller återupprätta en familjs eller en större släkts heder och sociala anseende. Det hedersrelaterade våldet och förtrycket sanktioneras av ett kollektiv och utövas ofta av flera personer, där de utsatta familjemedlemmar eller närstående spelar en avgörande roll. Socialstyrelsen beskriver hur det finns flera beteenden som anses skada hedern, varav det tydligaste är sex före äktenskapet. Därför kontrolleras den kvinnliga sexualiteten genom exempelvis kontroll av klädsel, vem flickan/kvinnan träffar och vem hon är vän med (Socialstyrelsen.se, 2025). Många elever i svensk skola lever med hedersnormer och under hot om hedersrelaterat våld (se t.ex. Baianstovu et al., 2019). Skolan möter dessa elever och är skyldig att behandla hedersproblematiken. Ett exempel på detta är när eleverna i en medelstor högstadieskola i södra Sverige inför en temavecka fick i uppdrag att läsa boken *Vem har sagt något om kärlek? Att bryta sig fri från hedersförtryck*, med stark argumentation mot hedersrelaterat våld och förtryck, och formulera frågor till författaren som de skulle få möta på det författarbesök som ingick i temaveckan. I boken skriver författaren Elaf Ali bland annat: ”Pappa kommer fram

till mig. Han rycker tag om mitt hår och sliter ner mig på golvet. Han släpar ut mig ur butiken samtidigt som han skriker. Framför kunderna, framför personalen och framför Victor” (Ali, 2021, s. 113). En elev uttryckte i mötet med författaren frågor om det som hände i butiken ändå inte kan ses som att pappan visade omsorg, medan en annan ifrågasatte pappans agerande. Eleverna tycktes alltså möta texten utifrån olika utgångspunkter.

2 Bakgrund och forskningsöversikt

När Skolinspektionen har granskat skolors arbete med laddade, känsliga eller kontroversiella frågor i ämnena samhällskunskap och biologi, uppvisar 21 av 30 granskade skolor brister i arbetet (Skolinspektionen, 2022). Hedersrelaterat våld och förtryck kan utgöra en sådan laddad fråga. Undervisning om hedersnormer kan därför innebära utmaningar för lärare, som till exempel att hantera hur elever kan känna sig utpekade för att de tillhör en viss religion som blivit sammankopplad med hedersnormer i nyheter och media (Skolinspektionen, 2018). Skolan ska aktivt motarbeta diskriminering, samtidigt som allas åsikter behöver få ta plats i klassrumsdiskussioner – något som kan sammanfattas som den demokratiska paradoxen (Winlund, 2019). Medan lärare har en oro för att närma sig ideologiskt splittrande frågor av rädsla för att skapa konflikter, är högstadieungdomar i sin tur missnöjda med i vilken omfattning sådana diskussioner äger rum, eftersom de anser att det är betydelsefullt att resonera kring svåra frågor (Årman, 2024). I linje med ungdomarnas missnöje har även Europarådet kritiserat europeiska skolor för att skolungdomar sällan får diskutera laddade ämnen i skolan (Ågerup, 2023).

2.1 Svenskämnets potential för att diskutera kontroversiella frågor

Svenskämnets karaktär skapar möjligheter att undervisa så att demokratifrågor och kanske särskilt kontroversiella frågor kan utforskas genom såväl språk som gestaltande skönlitteratur och sakprosa (Bergman, 2007; Molloy, 2017; Nissen, 2024; Palo och Manderstedt, 2016). Svenskämnet kan på så sätt bidra till elevers kunskaps-, identitets- och demokratiutveckling genom att eleverna i litteratursamtal tränas att leva sig in i andras livsmöjligheter, med potential att få insikter i såväl egna som andras perspektiv (jfr. Nussbaum, 1990) och sätta sig in i kontroversiella frågor. Att utveckla kunskap om och förståelse av komplexa och kontroversiella mänskliga livssituationer kan

vara en krävande process där fakta och fantasi i lika hög grad bidrar till att forma en bild av verkligheten (jfr. Nussbaum, 1995).

2.2 Skönlitteratur — fiktion

Martha Nussbaum (1995) beskriver utifrån sin forskning hur skönlitterär läsning ger möjlighet att på samma gång utveckla det hon lyfter som känslans skärpa och tankens inlevelse. Nussbaum visar genom att använda ett skönlitterärt exempel hur kunskaperna om människan och företeelserna runt henne kräver såväl känsla som intellekt (1995). En skönlitterär läsning som kan väva samman intellekt och känsla har möjlighet att påminna läsaren om att verkligheten är mer komplicerad än texten och samtidigt hjälpa denne att få grepp om verkligheten på ett mer insiktsfullt sätt än sakprosa förmår (Nussbaum, 1995, s. 110–112). Skönlitteraturen, romanen, handlar enligt Nussbaum framförallt om att ställa frågan om hur det mänskliga livet ska levas i fullödighet. Genom det skönlitterära exemplet kan alltså, enligt Nussbaum, läsaren forma insikter, få syn på något och därigenom få information om sakers mångfacetterade natur och samtidigt förstå att hen inte har insikt i allt (1995, s. 110–112). Romanen kan:

dra in läsaren i en känslösfär som gör henne till medverkande i samhället i fråga och till en bedömare av vad detta samhälle erbjuder som material för människans liv i världen. I själva sin struktur innehåller romanen sålunda ett samspel mellan den framväxande generella uppfattningen och den fullödiga förnimmelsen av det enskilda; och den lär läsaren att navigera rådigt mellan dessa två nivåer. (Nussbaum, 1995, s. 112)

Fantasin bidrar därmed till att rikta läsaren mot verkligheten och stötta förståelsen av fakta. Just i sin kraft av fiktion där karaktärerna man talar om inte är verkliga, kan skönlitteratur underlätta diskussioner om frågor där åsikterna går isär (Borsgård, 2020). Sådan undervisning måste dock planeras med varsamhet, eftersom elever kan ha erfarenheter av våldsamma kontexter (Ågerup, 2023). För att kunna fungera som underlag för diskussion behöver texterna vara komplexa, inbjuda till olika infallsvinklar och hålla en viss stilistisk nivå (Nissen, 2024). Ett exempel på sådan komplexitet utgörs av fantasylitteratur, som enligt Alkestrand (2016) utgör en idealisk förmedlare av värden som demokrati, mänskliga rättigheter och kulturell mångfald. I sin analys visar hon att det distanserande perspektivet, där exempelvis magi markerar avstånd till verkligheten, inbjuder till etisk reflektion i allmänhet och diskussion av maktförhållanden i synnerhet, vilket kan knytas till skolans värdegrundsarbete. En annan möjlighet är vad Ågerup (2023) kallar didafiktion, vilken utgörs av fiktion som byggs kring samtida fakta med avseende på geografi, historia och politik, fakta som samspelar med och bygger vidare på läsarens förkunskaper. Namnet didafiktion (eng:

didafiction) är en sammansättning av *didactic* och *fiction* (Ågerup, 2023). Författaren menar att didafiktion är särskilt lämpad för samläsning mellan olika ämnen i skolan, där olika lärare kan ta fasta på olika aspekter av verket. Även om Ågerup inte anser att lärare ska ersätta faktatexter med fiktion, argumenterar han för att båda kan spela en viktig roll i undervisningen av psykologiskt och sociologiskt komplexa frågor.

2.3 Faktionslitteratur

Skilt från fiktion är litteratur med sanningsanspråk, som självbiografier och berättelser som bygger på sanna historier, vilket Årheim benämner faktionslitteratur (2007). Undertitlar blir relevanta för Årheim då hon beskriver vad som utmärker faktionslitteratur. Ett exempel på en undertitel kan vara *En sann historia*. Även paratexter är betydelsefulla i Årheims undersökning. Paratext är text exempelvis som står på baksidan eller fälls in som citat på framsidan, som i fallet då utdraget ”en fruktansvärd och sann historia”, ur en *Damernas Världs* recension, syns på framsidan till boken *Pojken som kallades Det* (Årheim, 2007, s. 159). Faktionslitteratur kan ytterligare delas in i undergrupperna dramadok respektive dokudrama (Årheim, 2007). Undergrupperna utvecklades ursprungligen för film och TV av Harms Larsen (1990) och togs senare upp av Jansson (2006) även för litteratur. Dramadoken berättas med en montage- och collageteknik, en växelverkan mellan olika framställningsformer, som liknar televisionens dramadokumentärer, medan dokudramat liknar romanen formmässigt. Årheim ser faktionslitteraturen som sprungen ur 1960- och 1970-talens dokumentarism, men intresset för det dokumentära fick ett nytt uppsving under 1990-talet och innefattade då inte bara litteratur utan också andra framställningsformer som journalistik, film och tv i och med dokusåpor och realityshower (Årheim, 2007). Det visar sig att när gymnasieungdomar i svenskundervisningen själva får välja böcker så toppar just faktionslitteratur (Årheim, 2007). Till skillnad från fiktion så lämnar dock faktionslitteratur inte särskilt mycket tolkningsutrymme åt läsaren och därmed uteblir, enligt Årheim, möjligheter till reflektion eller kritik (2007). Vid läsning av böcker som gymnasieelever valt själva uteblir också, enligt Bommarco, efterföljande grupp- och helklassdiskussioner – bearbetningen reduceras oftast till en presentation inför klassen (Bommarco 2006). Årheim menar att svenskundervisningen med faktionslitteraturen tar sig an ett stoff som man saknar kritisk-analytiska redskap för (Årheim, 2007). Hennes slutsats liknar härvidlag Perssons (2007), då båda menar att om svenskundervisningen låter ungdomar välja böcker fritt utan att följa upp med diskussion efteråt

riskerar fördomar om till exempel andra religioner och etniciteter att förstärkas. I sin undersökning fokuserar Årheim (2007) på gymnasieungdomars fritt valda läsning av fyra faktionstitlar, där *Hedersmordet på Pela. Lillasystemen berättar* av Lena Katarina Swanberg (2002), är en. Boken är särskilt relevant för vår studie, både tematiskt, då den tar upp hedersrelaterat våld och förtryck, och formmässigt, då den på dramadokens vis varvar lillasystemens berättelse med andra källor som vittnesprotokoll, intervjuer och skriftliga utlåtanden från exempelvis socialtjänsten (Årheim, 2007). Denna bok, menar Årheim (2007), bjuder dock in till mer nyanserad läsning jämfört med de tre övriga titlarna, i det att den på ett komplext sätt skildrar en kulturkrock. Lillasyster Breen ser å ena sidan sin systers mördare (flickornas farbröder) som ”dumma” lögnare, å andra sidan känner hon sig utsatt och hudlös utan familjens och släktens beskydd (Årheim, 2007). Efter att ha läst boken beskriver en av ungdomarna hur hon har fått en annan bild av hedersmord jämfört med nyhetsrapporteringen, eftersom boken förklarar hur Pelas mördare tänkte (Årheim 2007).

2.4 En av tre delstudier

Denna artikel ingår som delstudie i ett forskningsprojekt om hedersnormer (delvis finansierat av Riksbankens Jubileumsfond, dnr RMP19-1308:1–2). Till skillnad från tidigare forskning om laddade ämnen i svenskundervisningen där fokus legat på demokratiska elevdiskussioners innehåll (Bergman, 2007; Borsgård, 2020; Molloy, 2009, 2017; Palo och Manderstedt, 2016; Winlund, 2019) undersöker vårt projekt snarare vilka språkliga resurser eleverna använder. Vårt material utgörs dels av Elaf Alis roman *Vem har sagt något om kärlek? Att bryta sig fri från hedersförtryck*, fokusgruppsintervjuer, etnografiska observationer samt av elevernas 133 frågor till författaren. Intervjuerna, observationerna och frågorna samlades in på en skola där totalt 127 elever gick, där kuratorn uppgav att 76% av eleverna hade en bakgrund i länder utanför Sverige. Kuratorn uppgav också att hedersnormer var ett relevant problem bland skoleleverna. I den första delstudien från projektet undersöktes intervjumaterialet med avseende på hur ungdomar förhandlar om begreppet heders betydelse. Resultaten visade att ungdomarna var eniga om att heder innebär vissa påbud, som att ställa upp för familjen, och vissa begränsningar, som att inte ha pojkvän/flickvän. Ungdomarna var däremot inte överens om i hur pass hög grad flickor respektive pojkar påverkades av dessa påbud och begränsningar. Kring heders eventuella koppling till religion och tradition rådde stor oenighet. Det framkom att ungdomarna såg heder som ett laddat begrepp, vilket i en av gruppintervjuerna yttrade sig i en viss försiktighet och i en annan av gruppintervjuerna i ett animerat meningsutbyte (Vogel, 2024).

Den andra delstudien analyserade samma elevfrågor om *Vem har sagt något om kärlek? Att bryta sig fri från hedersförtryck* som föreliggande artikel studerar. Frågeställningarna i den artikeln gällde på vilket sätt elevfrågorna pekade på en kritisk läsning av boken samt vilka presuppositioner, dvs. förgivettaganden, som frågorna innehöll. Vi fann då att drygt hälften av frågorna tydde på en kritisk läsning, medan resten av frågorna riktades mot författarens person, exempelvis: *Vad är ditt drömjobb?* Av de kritiska frågorna visade de flesta på en läsning *med* texten, vilket betyder att läsaren accepterar textens tolkningar och ställningstaganden samtidigt som hen söker förståelse för vad de står för och varifrån de härrör. En mindre del av de kritiska frågorna var istället en läsning *mot* texten, vilket innebär att läsaren ifrågasätter hur texten beskriver karaktärer och händelser och föreslår alternativ. Vidare framkom att frågorna uppvisade olika presuppositioner. Någon fråga presupponerade att hedersnormer kan inbegripa en dimension av skydd, medan andra tog för givet att familjemedlemmar som handlat enligt hedersnormer kan ha anledning att ångra sig i efterhand. Presuppositionsanalysen visade att ungdomarna belyste olika aspekter av hederskoden och att de kunde röra sig mellan olika koder (Raattamaa Visén och Vogel, 2024).

I denna vår tredje delstudie intresserar vi oss för hur elevers frågor uttrycker såväl erfarenheter och normer som ideal och värderingar. Vi undersöker också samspelet mellan elevfrågornas uttryckta intresse för boken och författarens person. Slutligen analyserar vi hur elevfrågorna språkligt närmar sig bokens verklighetsbeskrivning. Utifrån Nissens (2024) uttalande om att skönlitteratur ska inbjuda till olika infallsvinklar intresserar vi oss för huruvida ungdomarna vill diskutera handlingen (allmänna aspekter) eller hur boken är skriven (litterära aspekter). Som redan nämnts såg vi i projektets andra delstudie att många frågor rörde författarens personlighet och vi vill därför undersöka vad sådana frågor kan säga om det laddade temat. Vi menar att kunskap om hur elever närmar sig innehållet i en bok om ett kontroversiellt ämne kan stärka lärare då de utformar sin undervisning och därmed minska de brister som Skolinspektionen (2022) identifierat, genom att lärare då kan bygga vidare på det som elever själva intresserar sig för och på så sätt möta elevernas önskan att diskutera svåra frågor (jfr. Årman 2024).

3 Syfte och forskningsfrågor

Eftersom (a) lärare behöver stärkas didaktiskt för att kunna planera och genomföra undervisning om kontroversiella ämnen i skolan, (b) det saknas forskning om vad i skönlitteratur om laddade

ämnena som elever intresserar sig för, (c) det i stort saknas undersökningar om vilka språkliga resurser som skolungdomar utnyttjar i samtal om laddade ämnen i allmänhet och om hedersproblematik i synnerhet, och eftersom (d) svensk skolundervisning om hedersproblematik är kraftigt underbeforskad, formulerar vi följande syfte: att utveckla ny kunskap om vilka frågor som väcks hos unga läsare i mötet dels med en bok i ett laddat ämne och dels med dess författare inom ramen för svenskundervisning i anslutning till en temavecka.

Studien utgår från följande frågeställningar:

- 1) Hur uttrycker elevers frågor såväl allmänna som textmässiga erfarenheter, normer, ideal och värderingar, och hur närmar de sig boken genom detta?
- 2) Hur samspelar intresse för boken med intresse för författarens person?
- 3) Hur närmar sig elevfrågorna språkligt bokens verklighetsbeskrivning?

4 Material, metod och teori

Studiens empiriska material utgörs av boken *Vem har sagt något om kärlek? Att bryta sig fri från hedersförtryck* av Elaf Ali (2021) och de 133 elevfrågor som vi kortfattat berört under inledningen. Frågorna var nedskrivna på förhand och lästes upp under författarbesöket. En av oss forskare var närvarande och antecknade frågorna för hand och inhämtade tillstånd att använda dem för forskningsändamål från klasserna via rektor. Anledningen till att forskaren antecknade frågorna för hand var att dokumenten, varifrån frågorna lästes innantill, inte gick att ta fram i efterhand för alla tre årskurserna. I ett fall då dokumentet kunde tas fram stämde det av med de av forskaren antecknade frågorna. Dokumentets frågor stämde väl överens med de frågor som forskaren antecknat. Alis svar på frågorna antecknade vi däremot inte. Idén att bjuda in Elaf Ali kom från en arbetsgrupp som bestod av kuratorn (som läst Alis bok på förhand), lärare, rektor och fältassistenter, och förslaget att eleverna skulle läsa boken innan besöket och förbereda frågor kom från Elaf Ali (personlig kommunikation med D. Kermani 29 februari 2024). Svensklärarna ansvarade för att utforma ramarna för arbetet, där läsningen av romanen delvis bestod av högläsning och där frågorna formulerades och samlades in under ledning av lärarna. Besöket var en del av temaveckan Kärleken är fri, ett samarbete mellan frivilligorganisationer och myndigheter med syfte att förebygga hedersrelaterat våld och förtryck och stärka barns rättigheter. En av oss forskare fanns på skolan under veckan för att samla in data till den redan nämnda

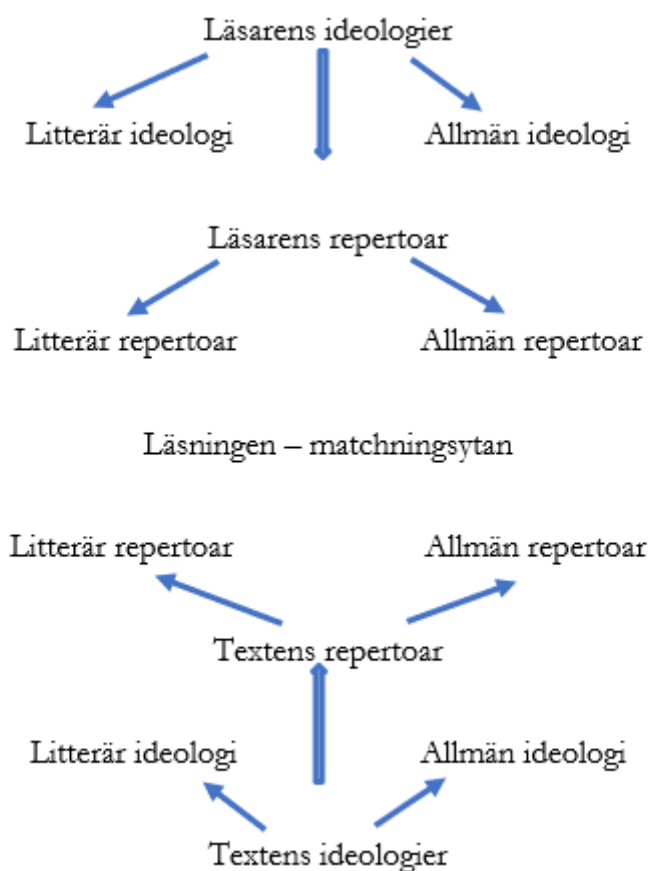
fokusgruppsstudien (Vogel, 2024) vilken hade genomgått etikprövning och godkänts (dnr 2021–03120). Forskaren deltog under värderingsövningar, samtal, raster och lunchmåltider. Under forskarens datainsamling uppträdde möjligheten att delta även vid Elaf Alis besök. Då fick ett par elever per årskurs företräda elevkollektivet genom att sätta sig intill Ali på en scen i aulan och läsa frågorna innantill, medan övriga elever lyssnade. Alla 133 frågor ställdes till författaren. Skolpersonal närvarade i aulan, men styrde inte samtalet och kommenterade det inte heller. Då inga personuppgifter samlades in i samband med elevfrågorna, ses vår utökade datainsamling som en etiskt oproblematiserad utvidgning av forskningsprojektet.

Vi artikelförfattare läste boken *Vem har sagt något om kärlek? Att bryta sig fri från bedersförtryck* flera gånger och diskuterade sinsemellan vad vi såg som bokens centrala teman, bland annat genom att samla kärnfulla citat och presentera för varandra. Vi analyserade även formen samt bokens grad av komplexitet. Därefter undersökte vi elevfrågorna kvalitativt genom innehållsanalys, där vi kodade frågorna stegvis. Det första steget var induktivt. Vi satt då tillsammans och sorterade frågorna och artikulerade teman som familj och släkt, författarskap, livsresan. Denna sortering syftade till att få en överblick över vad eleverna intresserade sig för på ett övergripande plan. Denna fas inbegrep diskussioner, eftersom de olika temana ibland överlappade och det inte var givet till vilket tema en viss fråga hörde. Nästa steg innebar att para ihop de kodade elevfrågorna med de teman vi urskilt i boken. Vi angrep på detta sätt frågeställning 1: hur elevfrågorna uttrycker allmänna och textmässiga erfarenheter, normer, ideal och värderingar och genom detta närmar sig boken. Detta steg i analysen var deduktivt, då vi letade efter på förhand givna kategorier, nämligen om elevfrågorna gällde en allmän repertoar eller en litterär repertoar. Här använde vi oss av McCormick (1994) som har ett receptionsteoretiskt perspektiv. McCormick (1994) menar att såväl texten som läsaren är bärare av repertoarer som möts i lässituationen. Dessa repertoarer byggs upp av ideologier. Dels allmänna ideologier som handlar om moral, tankar och idéer om tro, kultur, samt politiska och mänskliga villkor – dels litterära ideologier som bland annat handlar om genre, narrativ och språkliga val. Texten bär en sådan repertoar av allmänna och litterära ideologier som i läsningen möter både läsarens allmänna ideologier, det vill säga idéer och tankar om tro, moral och mänskliga villkor, samt läsarens litterära ideologier, det vill säga de erfarenheter av litteratur, text, språkanvändning och läsande som präglar idéerna om genrer, litterära grepp, språket och läsandet. Läsaren har tillägnat sig sin litterära repertoar genom förståelse och antaganden om vad litteratur är eller bör vara, förståelse och antaganden som baseras på tidigare läserfarenheter samt från

undervisningens och kulturens litterära och allmänna ideologi. Receptionen, alltså mottagandet, av texten uppstår i mötet mellan de repertoarer av ideologier som texten respektive läsaren bär med sig. Figur 1 illustrerar en möjlig matchningsyta mellan läsare och text, i föreliggande studie uttryckt i mötet mellan de upplästa frågorna och den lästa texten.

Figur 1

McCormicks modell för lässituationen.



De elevfrågor som tog upp bokens innehåll utifrån mänskliga villkor, som "Kände du någon lycka när du var liten?", moral, som "Vad fick dig att börja hata hedersnormer?" och tro, som "Vad är dina tankar kring religion och islam?" sorterade vi som tillhörande den allmänna repertoaren. De elevfrågor som tog upp bokens form, som "Hur kom du på att du ville intervjua dina föräldrar?", skrivandets villkor, exempelvis "Skrev du boken själv eller fick du någon annan att skriva?", och publiceringen, som "Har du påverkat dina yngre systrar på ett positivt sätt genom din bok?", sorterade vi som tillhörande den litterära repertoaren. I analysarbetet uppstod dock ytterligare en kategori av frågor, nämligen frågor som riktar sig mot författarens person (det personliga, privata),

snarare än allmänna och litterära spörsmål, exempelvis: ”Har du hållbar ekonomi?”. Denna upptäckt föranledde formuleringen av frågeställning 2 (hur samspelar intresse för författarens person med intresse för boken). För att närma oss denna frågeställning kompletteras därför analysen av en kvalitativ induktiv kategori ”författarens person”. Den kategorin kan bidra med en dimension med relevans i läsandet av fiktionslitteratur, där elevernas frågor pekar mot att författaren förväntas träda fram med fler mänskliga aspekter än en argumenterande författarpersona, då fiktionsförfattaren ger illustrerande exempel ur sitt levda liv.

I studien utgick vi vidare från en funktionell syn på språk (jfr. Halliday, 2014) för att undersöka hur elevfrågorna språkligt närmade sig bokens verklighetsbeskrivning (frågeställning 3). Elevfrågorna ses som språkliga uttryck som rör sig inom språkets tre metafunktioner: att organisera information inom satsen (*textuell metafunktion*), att skapa relationer mellan talare och lyssnare med hjälp av olika språkhandlingar (*interpersonell metafunktion*) och att beskriva och skapa erfarenheter med hjälp av olika typer av verb och deltagare och omständigheter knutna till dessa (*ideationell metafunktion*) (Holmberg och Karlsson, 2006). Elevfrågorna består av korta yttranden, oftast i en enda huvudsats formad som en fråga. Sättet att organisera informationen är relativt fast i frågesatser i svenska och därför ser vi inte tillräcklig variation för att *den textuella metafunktionen* ska vara relevant att analysera. Eftersom eleverna har blivit instruerade att använda frågesatsen ser vi nära nog uteslutande språkhandlingen fråga, och inga påståenden, uppmaningar eller erbjudanden i materialet. Därför ser vi inte heller att *den interpersonella metafunktionen* är relevant att studera utifrån vårt syfte. Vi intresserar oss därför för *den ideationella metafunktionen*, där olika processtyper (Holmberg och Karlsson, 2006) kan sägas utgöra kärnan i hur studiens elevfrågor beskriver och skapar erfarenheter. Vi undersöker om elevfrågorna innehåller: *materiella* processer som frågar om något görs eller händer och därmed leder till förändring i den yttre världen, *mentala* processer som frågar om vad som händer inuti någon, till exempel hur något tänks, känns eller upplevs, *relationella* processer som frågar om egenskaper, tillstånd eller någots existens, och *verbala* processer som frågar om hur eller varför något uttrycks.

Trots att vissa kvantitativa aspekter redovisas ska analysen ses som kvalitativ i första hand. En och samma fråga kan härröra från både elevens allmänna och litterära repertoarer, eller kombinera resurser från endera repertoaren med ett intresse för författarens personlighet.

5 Analys och resultat

Först går vi igenom analys och resultat som rör vår läsning av *Vem har sagt något om kärlek? Att bryta sig fri från hedersförtryck* och därefter redogör vi för analys och resultat för elevfrågorna.

5.1 Vem har sagt något om kärlek? Att bryta sig fri från hedersförtryck av Elaf Ali

I boken skildrar Ali hur hon utsätts för hedersrelaterat våld och förtryck i familjen, men hur hon slutligen lyckas få sina fri- och rättigheter tillgodosedda.

5.1.1 Handling

I första kapitlet möter vi en glad och frimodig nioårig flicka, Elaf Ali, som får ett nytt syskon. Men stämningen i familjen förändras drastiskt redan i nästa kapitel då Elaf får sin första menstruation. Från och med den dagen tillåts hon inte längre göra sådant som hennes bröder får: spela fotboll, göra något på fritiden eller ha en hobby utanför hemmet. När Elafs vänner ringer på dörren säger föräldrarna att hon är upptagen eller inte hemma. Hon får inte heller vara med på simlektionerna i skolan eller följa med på lägerskola. Att gå hem till vänner är uteslutet eftersom Elaf där kan vara i samma rum som pojkar och män. Genom utdragna och envisa argumentationer lyckas hon tillskansa sig små friheter, som att själv välja gymnasieprogram, arbeta extra efter skolan och ta körkort. Elaf undviker aktivt att förkovra sig i egenskaper som kan ses som attraktiva på äktenskapsmarknaden, som att laga mat. Trots detta presenterar hennes föräldrar genomgående nya kandidater för giftermål, som kusiner och andra manliga släktingar. När boken slutar har Elaf blivit vuxen, undvikit äktenskap, flyttat hemifrån, utbildat sig vidare och börjat försörja sig själv. Hennes pappa och hon har en mycket god kontakt där han numera tar avstånd från hedersnormerna. Till mamman är förhållandet mer komplicerat.

5.1.2 Bokens form

Huvudparten av boken utgörs av en självbiografisk del, som skildrar det som redogjorts för under 5.1.1. Denna självbiografiska del är satt i rak stil. Den varvas med ett dagboksinslag i kursiv stil, med en intervju med Elafs mamma och med fem intervjuer med Alis pappa. Intervjuerna markeras med gråvit ram i boksidans yttre marginaler. I boken ingår också en kortare berättelse om två systrar, släktingar till Elaf, vilka bor i Irak och riskerar att bli bortgifta. Även denna del är markerad med gråvit ram. Boken innehåller även korta faktatexter, där den första har rubriken ”Vad är hedersnormer?” Faktatexterna markeras med annat typsnitt och svart kant i yttermarginalen. I

faktaavsnitten använder Ali både en mer objektivt redogörande stil, som ”Betydelsen av begreppet *beder* varierar i olika kulturer och sammanhang” (Ali, 2021, s. 22, kursiv i original), och mer subjektiva passager med pronomen i första person (*jag/vi*): ”I den kontext jag är uppväxt i, och som jag skriver om i den här boken, handlar hedersnormer om att familjen till varje pris försöker värna om sin heder” (Ali, 2021, s. 22). Det subjektiva tilltalet i faktaavsnitten kan även fylla argumenterande syften: ”Jag vill understryka att jag *inte* är emot kvinnor som bär slöja, utan slöjans syfte” vilket återfinns i faktaavsnittet med rubriken ”Kvinnan i religionen” (Ali, 2021, s. 141, kursiv i original). I ett annat faktaavsnitt redogör Ali först för fyra förhållningssätt, beskrivna av Skolverket, för att sedan växla till första person och beskriva vilken strategi hon själv haft: ”Frigörelsestrategin är den jag omedvetet valde att gå, kanske för att skola och utbildning alltid varit centralt i mitt liv” (Ali, 2021, s. 152). Mot slutet av boken finns uppgifter om vart läsaren kan vända sig om hen eller någon i närheten är utsatt, samt referenser till fackböcker, rapporter och artiklar.

5.1.3 Karaktäristik av boken

Som övergripande tema urskiljer vi en kraftfull **argumentation mot hedersnormer**. Boken avslutas med en epilog med flera pregnanta citat: ”För hedersnormer är inget annat än ett gift som långsamt suger livslusten ur en” (Ali, 2021, s. 231). Men även i faktaavsnitten finns, vilket redan nämnts, mer specifik argumentation i enskilda delar, ofta genom att utnyttja första person, som: ”Vi måste lära våra nya invånare om det svenska levnadssättet för att minska risken för onödigt utanförskap” (Ali, 2021, s. 179). Som ett undertema till den övergripande argumentationen mot hedersnormer urskiljer vi **skam**: ”Det starkaste man kan trotsa är sitt eget blod och genom att offentliggöra den här historien drar jag stor skam över min familj” (Ali, 2021, s. 231). Skam tas även upp i faktaavsnitten: ”vissa beteenden (till exempel sådana som har med sexualitet att göra) är skamfyllda” (Ali, 2021, s. 23). Ett andra undertema är motsatsparet **visa–dölja**: ”Jag går inte längre med på att ljuga, eller dra vita lögner, för att godkännas i ett sammanhang jag aldrig bett om att få vara en del av. Jag vill stå fullt ut för den jag är” (Ali, 2021, s. 231). Ett tredje undertema är **frihet–inskränkning**, där inskränkning kan illustreras av citatet: ”Pappa har mitt schema uppsatt på kylskåpet och vet exakt hur lång tid det tar för mig att ta mig hem från skolan. Är jag mer än två minuter sen ringer han och frågar var jag är” (Ali, 2021, s. 72). Inskränkning tas även upp i faktadelarna (t.ex. Ali, 2021, s. 23, 201). Frihet märks i följande citat: ”Det är först när jag blivit

tjugoett, två år efter min flytt till Stockholm, som jag för första gången vågar bära shorts och linne” (Ali, 2021, s. 136). Ett fjärde undertema är **lojalitet–svek**. När Elaf som tioåring får sin första menstruation säger mamman, då Elaf ber henne att inte berätta om menstruationen för någon: ”Jag lovar ... det här stannar mellan oss, din pappa ska ingenting få veta.” (Ali, 2021, s. 18) men när Elaf senare samma dag träffar sin pappa vet han ändå vad som hänt: ”Jag skäms ihjäl. ... mamma lovade att hon inte skulle säga något” (Ali, 2021, s. 19). Ett femte undertema är **hot**. I boken frågar femtonåriga Elaf: ”Pappa, hade du ... kunnat ... hade du mördat mig ... om du fick veta att jag hade pojkvän?” ... Utan att blinka svarar pappa: ’Ja.’” (Ali, 2021, s. 83). Ett sjätte undertema är **mellanförskap**: ”Jag känner ett tydligt mellanförskap och slits ständigt mellan två olika världar” (Ali, 2021, s. 63). Slutligen finns något ljusare teman: **omhändertagande** och **ånger–förlåtelse**. I båda fallen är det pappans och Elafs relation som står i centrum:

för mig har pappa alltid varit en källa till kärlek. Hur hård han än varit har jag alltid känt hans omtanke. Till och med i de stunder när jag önskade att han inte fanns. Tanken på att hedersnormerna berövade mig en normal barndom gör mig dock ledsen. (Ali, 2021, s. 234).

Och slutligen, vad gäller ånger–förlåtelse:

Jag ser att han [pappan] skäms över hur han har varit, men ånger och skam kan inte få händelser ogjorda. Jag vill å andra sidan inte att han ska må dåligt. Och jag har sedan länge bestämt mig för att förlåta och gå vidare. Också för min egen skull. (Ali, 2021, s. 116).

Språkligt präglas boken av ett rakt berättarsätt, som kan vara färgat av Alis journalistfarenhet:

Valet av gymnasium och program är självklart för mig. Jag vill läsa media, för jag vill bli journalist. Jag har alltid gillat att skriva och göra kreativa saker. När jag var yngre vann jag en novelltävling på vårt bibliotek, och jag fick MVG på uppsatsdelen i nationella proven i svenska. Dessvärre tycker mamma och pappa att media inte är tillräckligt fint, det har inte lika hög status som samhällsprogrammet eller naturprogrammet. I deras ögon duger bara yrken som läkare, apotekare, ingenjör och liknande. (Ali, 2021, s. 89)

De självbiografiska delarna utnyttjar dock inte litterära verktygsmedel i särskilt hög grad. Sålunda använder Ali exempelvis inte symbolik, nyskapande metaforik och undertext i så stor utsträckning. Vi menar trots detta att boken kan karaktäriseras som komplex i viss grad, dels för att den tar upp olika perspektiv, både barnets/ungdomens och föräldrarnas, av en och samma fråga, hedersnormer, dels för att boken utnyttjar olika texttyper: självbiografiskt narrativ, intervjuer, faktadelar och insprängda sidoberättelser.

Vem har sagt något om kärlek? Att bryta sig fri från hedersförtryck är ett litterärt verk med sanningsanspråk. Boken inleds med: ”Det här är boken jag önskar fanns när jag växte upp. Jag hoppas att den kan hjälpa andra som befinner sig i liknande situationer” (Ali, 2021, s. 5) vilket signalerar att boken beskriver en problematisk verklighet och att andra kan få hjälp av att läsa om hur Elaf Alis liv varit och utvecklats. Att faktaavsnitten växlar mellan en objektiv stil och en subjektiv stil (se 5.1.2 ovan) förstärker intrycket av att boken skildrar en självupplevd historia. Vi menar att de argumenterande inslagen i faktaavsnitten (se 5.1.2 ovan) får ökad tyngd av att läsaren samtidigt tar del av Elaf Alis historia från barndom och tonår. I Epilogen kan man läsa:

genom att offentliggöra den här historien drar jag stor skam över min familj. Men det är hög tid att kapa banden med det uråldriga tankesätt som jag växt upp med ... Att berätta det här är mitt sätt att äga sanningen och mina val. (Ali, 2021, s. 231)

”Offentliggöra” tillsammans med ”historien” och ”sanningen” visar att det rör sig om en självupplevd verklighet. Mot denna bakgrund vill vi kategorisera boken som faktionslitteratur. Utifrån den collageteknik som används, med självbiografiska delar, dagboksutdrag, intervjudelar, faktaavsnitt, hänvisning till var man kan få hjälp, samt referenser, menar vi att den utgör ett gott exempel på dramadok.

Vi går nu över till att redogöra för vår analys och våra resultat av de elevfrågor som skolungdomarna har förberett under svensklektionerna och som de ställer under Elaf Alis författarbesök på temaveckan.

5.2 Elevfrågorna

På ett övergripande plan visar våra resultat att eleverna ställer frågor utifrån sin allmänna repertoar i högre grad än utifrån sin litterära repertoar. Eleverna har därtill ett stort intresse för olika aspekter av författarens personlighet. De språkliga resurser som utnyttjas i frågorna är främst mentala processer, medan verbala processer inte förekommer i särskilt hög grad i frågorna. Materiella och relationella processer utnyttjas till viss del.

5.2.1 Allmän repertoar, litterär repertoar och intresse för författarens person

Resultaten med avseende på frågeställning 1 visar att eleverna i hög utsträckning ställer frågor med utgångspunkt i sin allmänna repertoar. Drygt hälften av frågorna, 64 av 133, tar avstamp i elevernas

EDUCARE

allmänna repertoar. Frågorna knyter tydligt an till faktionslitteraturens villkor genom att behandla de självbiografiska delarna som sanna. Av de teman vi urskilde i vår läsning (se 5.1.2 ovan) är eleverna främst intresserade av frihet–inskränkning, visa–dölja, hot, omhändertagande och ånger–förlåtelse. De teman som eleverna inte adresserar, åtminstone inte uttalat, är skam, lojalitet–svek och mellanförskap. Elevfrågorna rör enskilda scener i boken, som inskränkning ("Hur kände du dig när din pappa ville att du skulle gifta dig med din kusin?"), narrativet med fokus på enskilt tema, som att dölja ("När du var med din familj, hur undvek du att säga dina hemligheter för dina föräldrar?") eller hot ("Fick du mycket olaga hot av dina anhöriga som varit involverade i denna fruktansvärda situation som utspelade sig i din bok?"), förändringsnarrativet, till exempel angående frihet ("När du väl fick göra det du ville, var det något du gjorde då?") och ånger ("Ångrar sig din pappa i efterhand?"), narrativet i stort (ex. "Hur kände du dig under hela din uppväxt?"), och värderingar, som till exempel berör omhändertagande ("Tycker du inte att din pappa försökte ta hand om dig och skydda dig delvis när han betedde sig så? han kanske gjorde så för att kanske han ville skydda dig?"). I några av frågorna kombinerar eleverna resurser från sin allmänna och sin litterära repertoar (ex. "Hur kändes det att du skrev saker som din pappa gjorde mot dig i boken, som inte är tillåtet i Sverige, bland annat våld mot dig?" där "saker som din pappa gjorde ... bland annat våld mot dig ..." härrör från den allmänna repertoaren medan "hur kändes det att du skrev ..." härrör från den litterära repertoaren).

Men de flesta frågor där eleverna utgår från sin litterära repertoar är mer entydiga vad gäller kategoriseringen allmän vs. litterär repertoar, som frågan "Vad tänkte du när du skrev boken – att dela med dig av din historia?" vilken enbart härrör från den litterära repertoaren. Totalt förekommer 30 frågor (av 133) som enbart eller delvis utgår från elevernas litterära repertoar. Vi noterar att även frågor som rör den litterära repertoaren relaterar tydligt till faktionslitteraturens villkor, som: "Är dina föräldrar skilda – är det på grund av din bok?" Andra frågor är inte lika tydligt kopplade till faktionslitteraturen, som denna om framställningsform: "Varför valde du att skriva bok?", om författarskapets intention "Varför kände du behovet av att skriva en bok om familj och heder när det redan finns böcker om det i Sverige?" och om författarskapets fortsatta mål "Ska du börja sälja boken internationellt?"

Vad gäller frågeställning 2, hur intresse för författarens person samspelar med intresse för boken, ser vi att eleverna ställer 48 frågor (av 133) som rör författaren. De intresserar sig för flera olika aspekter av henne, som arbetsliv "Vad arbetar du som idag?" och framtidsdrömmar "Vill du ha

barn?” Dessa frågor riktas alltså inte primärt mot bokens innehåll. De utgår inte i första hand från en allmän repertoar som eleverna som läsare tar med sig in i mötet med texten. Frågorna fokuserar istället mer på mötet med Alis egen person. Frågorna kan då tolkas som en fortsättning av det faktionslitterära verk som eleverna tagit del av, att de nu kan få veta vad som hände sedan. I ljuset av att det faktionslitterära verket skildrar hur Ali tar avstånd från hedersnormer och lämnar sin muslimska tro, skulle frågor som gäller hennes livsåskådning, tankar och preferenser kunna tolkas som att eleverna vill veta var hon hör hemma kulturellt idag: ”Vad är din favoritmaträtt?”, ”Vad är din favoritlåt?”, ”Kollar du på några serier, och i så fall vilka?”, ”Vilket lag hejar du på?” och ”Vad tror du händer efter döden?” Kanske kan ett intresse för det tema vi urskilde i vår läsning, nämligen mellanförskap, skönjas här. Även om de är ganska få finns här överlappningar: ”Känner du att du har kontroll över ditt liv idag?” härrör både från en allmän repertoar och visar intresse för författaren. Tidsadverbialet ”idag” visar att det rör sig om en jämförelse mellan bokens huvudperson och författaren idag. Vi tolkar också ett intresse och kanske i viss mån en fascination, för att få träffa personen bakom boken, alltså bakom det faktionslitterära verket. Här kan möjligen paralleller dras till det intresse för dokusåpor och realityshower som startade på 1990-talet och som, enligt vår uppfattning, även om vi inte har undersökt det empiriskt, fortsatt är stort bland ungdomar.

5.2.2 Språkliga resurser

Resultaten vad gäller frågeställning 3 visar att eleverna utnyttjar mentala processer i hög utsträckning då de närmar sig bokens verklighetsbeskrivning (de självbiografiska delarna). I 52 av de 133 frågorna används mentala processer. Vi tolkar detta fynd som att eleverna är bekväma med att efterfråga känslor (t.ex. ”Kände du någon lycka när du var liten?”), författarens tankar (t.ex. ”Vilka tankar hade du när du fick inbjudan till skolan i Irak?”) och uppfattningar (t.ex. ”Tror du det finns en gud?”) hos Ali själv (författaren som ju också fungerar som huvudperson i det faktionslitterära verket) eller hos andra runt henne (t.ex. ”Vad hade dina kusiner för tankar?”).

Vidare ser vi att eleverna utnyttjar materiella processer i 37 av sina 133 frågor. I dessa fall frågar eleverna både efter handlingar i det förflutna (t.ex. ”När skilde de sig – hade det med heder att göra?”), nutid (t.ex. ”Vad jobbar du med i dag?”) och framtid (t.ex. ”Ska du gifta dig någon dag?”). Eleverna utnyttjar relationella processer i ungefär lika hög utsträckning, närmare bestämt i 32 av

133 frågor. Här efterfrågar eleverna Alis existentiella villkor (t.ex. ”Hur är ditt liv idag?”), egenskaper (t.ex. ”Hur lång är du?”), karaktärsdrag (t.ex. ”Har du hållbar ekonomi?”) och preferenser (t.ex. ”Vem är din favoritartist?”), men även förhållanden till andra (t.ex. ”Hur är relationen till din familj nu?”), och någon gång även sakförhållande (t.ex. ”Var det nåt i boken som inte är sant?”) samt hur olika fenomen kopplas ihop eller inte (t.ex. ”Var heder sammankopplat med religion?”).

Slutligen utnyttjar eleverna verbala processer i låg grad, enbart i 12 av 133 frågor. Det kan röra yttranden som hör till bokens universum: ”När vågade du erkänna att du inte ville tycka som dina föräldrar?”, eller hur boken är skriven: ”Varför nämner du inte din mamma lika mycket som din pappa i berättelsen?” Eleverna ber också Ali om råd: ”Har du några tips om någon vill skriva en bok?” De vill även veta vilka samtal Ali deltar i och hur dessa samtal låter: ”Brukar du och din familj snacka om det som hänt?”

6 Resultatsammanfattning och slutdiskussion

Det faktum att temaarbetet om hedersproblematik till stor del planerades och genomfördes inom ramen för den aktuella skolans svenskundervisning rimmar väl med det Alkestrand (2016), Bergman (2007), Molloy (2017), Nissen (2024) och Palo och Manderstedt (2016) visat, nämligen att svenskämnets karaktär skapar möjligheter att undervisa på ett sätt så att demokratifrågor och kontroversiella frågor kan utforskas genom såväl språk som gestaltande skönlitteratur och sakprosa. Vår kategorisering av *Vem har sagt något om kärlek? Att bryta sig fri från hedersförtryck* visar att den utgör ett tydligt exempel på faktionslitteratur, mer specifikt dramadok. Årheim (2007) menar att svenskämnet saknar verktyg för att ta hand om faktionslitteratur på ett kritiskt sätt, vilket kan ha att göra med att läsningen sällan följs upp med diskussioner i helklass (jfr. Bommarco 2006). Detta stämmer dock inte med våra data. Vår analys visar att faktionslitteratur visst kan diskuteras i större grupper, i vårt fall i samband med ett författarbesök som samlar årskurs för årskurs och som byggs upp i dialogform, där eleverna ställer förberedda frågor och författaren svarar. Årheim menar vidare att faktionslitteraturen inte är komplex, men medger ändå att enstaka exempel, som *Hedersmordet på Pela. Lillasystern berättar* av Lena Katarina Swanberg kan vara tillräckligt problematiserande på grund av sina skilda perspektiv för att skapa viss förståelse. Nissen (2024) påtalar att ett litterärt verk måste vara komplext för att kunna möjliggöra ett samtal med flera olika infallsvinklar. Vår karaktäristik av boken ger vid handen att den är komplex på grund av sin

problematisering av frihet–inskränkning och omhändertagande och på grund av sin collageteknik, det vill säga dramadokformen. De frågor som eleverna ställer stryker inte alls bara medhårs utan visar på att eleverna har möjlighet att ifrågasätta. Vi vill därför gärna koppla till det som Ågerup (2023) betecknar som didafiktionens fördelar, att den fungerar väl för att diskutera komplexa, laddade ämnen. Medan faktionslitteratur har sanningsanspråk så skildrar didafiktion en fiktiv, men ändå realistisk historia som utspelar sig i en dåtid eller samtid och tar bruk av både berättande och faktiska exempel för att förklara och lära ut. Vår undersökning visar att även faktionslitteratur kan fungera för att diskutera komplexa, laddade ämnen. Den kan då bli ett komplement eller ett alternativ, inte bara till didafiktion utan också till fantasylitteratur, vilken enligt Alkestrand (2016) också fungerar väl för att diskutera värdegrundsfrågor i skolan.

De flesta av elevfrågorna i vårt material rör de självbiografiska delarna, som: ”Kände du någon lycka när du var liten?” Men några frågor rör också val av skrivtekniska grepp, som: ”Hur kom du på att du ville intervjua dina föräldrar?”, vilket ytterligare stärker vår tolkning av att detta faktionslitterära verk tycks inbjuda till olika infallsvinklar. Vi ser dock inga frågor som enbart rör faktadelarna. Det sätt på vilket frågorna formuleras tycks därmed tyda på att eleverna använder de självbiografiska delarna i boken för att omfatta och problematisera frågan om heder och att leva under, och även utöva, hedersnormer på ett fullödigare sätt än faktadelarna (jfr. Nussbaum 1995).

Resultatet för frågeställning 1 visade att elevfrågorna rörde det som McCormick (1994) definierar som allmän repertoar, snarare än det hon definierar som litterär repertoar. I mötet mellan texten och läsarna som framträder i de upplästa frågorna ställs frågor främst riktade mot och utifrån den allmänna repertoaren, som: ”När du var med din familj, hur undvek du att säga dina hemligheter för dina föräldrar?” Boken argumenterar tydligt och kraftfullt mot hedersnormer, men innehåller också problematiserande delar, som att Ali hela tiden känt sin pappas kärlek och omtanke även då han var hård. Elevfrågorna tyder på att denna problematiserande attityd har fångats upp av kollektivet. Kanske kan man till och med på gruppnivå ana en viss ambivalens angående hedersnormer. Flera elevfrågor uttrycker tydligt avståndstagande, som: ”Fick du mycket olaga hot av dina anhöriga som varit involverade i denna fruktansvärda situation som utspelade sig i din bok?” medan enstaka frågor antyder att begränsningar och straff, och även våld, kan ha ursprung i omsorg snarare än förtryck, som i frågan: ”Tycker du inte att din pappa försökte ta hand om dig

och skydda dig delvis när han betedde sig så? Han kanske gjorde så för att kanske han ville skydda dig?”

Eleverna visade vidare stort intresse för författarens personlighet (frågeställning 2). Detta indikerar en styrka i att låta elever möta en författare som arbetar med faktionslitteratur. Eleverna kan då på samma gång ställa frågor om huvudpersonens och därmed författarens dåtid (som den skildras i boken) och om huvudpersonens och författarens nutid och framtid och på så sätt få veta vad som hände sedan, som: ”Känner du att du har kontroll över ditt liv idag?”

De språkliga resurser (frågeställning 3) som användes i frågorna var framför allt vad Holmberg och Karlsson (2006) pekar ut som mentala processer, medan materiella, relationella och verbala processer inte förekom i lika hög grad. Detta ser vi som särskilt intressant eftersom boken konstruerar ett förändringsnarrativ som innebär både yttre förändring för huvudpersonen (livsvillkor) och inre förändring (ifrågasättanden och nya tankar/förståelser) främst för huvudpersonen och huvudpersonens pappa. Att elevfrågorna i så hög grad fokuserar på mentala processer kan tolkas som att läsarna identifierar sig med att man som ung människa inte har så mycket makt att påverka sin situation genom självständiga yttre förändringar (till exempel i sin familj), men att man som ung har många tankar, önskningar, känslor och reflektioner kring hur verkligheten är och borde vara.

Att elevfrågorna i så hög grad utgår från känslor (upplevelser, mentala processer) kan även ses som relevant med tanke på att boken utgör exempel på dramadok. De självbiografiska narrativa delarna parade med intervjuerna och faktaavsnitten kan ha bidragit till hur frågorna formulerats med fokus på känsla och tanke i arbetet med det laddade och kontroversiella ämne som hedersrelaterat våld och förtryck är. Dramadokens collage av självbiografiska avsnitt, dagboksutdrag, intervjuer och faktaavsnitt möjliggjorde att ungdomar fick resonera kring svåra frågor ur flera perspektiv, något som Årman (2024) lyft att de vill göra. Lärarna och skolan har i och med detta tillvägagångssätt också kunnat möta det som Europarådet kritiserat europeiska skolor för: att skolungdomar sällan får argumentera kring laddade ämnen i skolan (jfr. Ågerup, 2023). De frågor som är föremål för vår studie kan ses som en del av ett slags argumentation, även om vi enbart har studerat frågorna och inte svaren från Elaf Ali, och även om frågorna var skrivna på förhand och inte som del av en längre argumentation. Upplägget verkar ha fungerat väl för att hantera den demokratiska paradoxen (jfr. Winlund, 2019). Allas åsikter fick plats, eftersom alla frågor lästes upp och besvarades, även

obekväma frågor som kunde tyda på en ambivalens gentemot hedersnormer bland eleverna som grupp. Genom Alis svar, där hon, liksom i boken, tog tydligt avstånd från hedersnormer, framkom skolans och samhällets värdegrund. I tillägg till detta tillgodosåg personalen att värdegrunden poängterades vid andra tillfällen under temaveckan, som vid värderingsövningar och samtal, då den datainsamlade forskaren också deltog. Vidare kan de studerade elevfrågorna tyda på en förankring mellan känsla och intellekt, tankens inlevelse och känslans skärpa, så som Nussbaum (1995) menar att skönlitteraturen möjliggör. Ett exempel på en sådan fråga är: ”Hur kändes det när du skulle skriva boken och även fick läsa det du gått igenom igen?” där vi menar att elevfrågan uttrycker en brygga mellan det intellektuella arbetet att skriva och läsa och de känslor som dessa processer väckt hos författaren (och kanske också hos frågeställaren). Frågan fokuserar nämligen på ett slags ”spel mellan den framväxande generella uppfattningen och den fullödiga förnimmelsen av det enskilda” (Nussbaum, 1995, s. 112) när den söker författarens upplevelse av sin egen text som om den sade *vad hände i dig när du läste om det som hänt dig?* Dold i sig bär frågan också ett *hur gjorde du?* för att ”navigera rådigt mellan dessa två nivåer” (Nussbaum 1995, s. 112) och därmed *hur ska jag?*

Texten och vetenskapen om att eleverna skulle få träffa författaren tycks alltså ha fått eleverna att fundera kring Alis uppfattningar om sina livsvillkor, vilket kan ge insikter i egna livsvillkor och den egna rollen i omvärlden. Att fokus ligger på känslor, mentala processer, av olika slag utgör dock en risk; narrativet går därmed också att relativisera. Förtrycket och förändringen kan placeras helt inne i författarens huvud. En läsare kan avfärda de upplevelser som skildras i boken med att det kanske bara var så författaren uppfattade det. Att istället formulera frågor med fokus på materiella processer, faktiskt handling, kan möjligen kräva att läsaren reflekterar över sina egna handlingar och val, vilket implicerar ansvar – ansvar som läsaren kanske (ännu?) inte är beredd att ta.

Vår studie har härmed bidragit med ny kunskap om vilka frågor elever formulerar i mötet med en bok om ett laddat ämne och inför mötet med författaren – snarast allmänna erfarenheter, normer, ideal och värderingar, liksom intresse för författarens person, samt vilka språkliga resurser som eleverna använder då de formulerar frågor inför mötet med författaren – främst mentala processer. Det är vår förhoppning att lärare, med hjälp av denna nya kunskap, kan bygga vidare på det som elever själva intresserar sig för, och på så sätt möta elevers önskan att diskutera svåra frågor.

7 Övergripande slutsatser

En slutsats som kan dras av studien är att kompositionen i *Vem har sagt något om kärlek? Att bryta sig fri från bedersförtryck* av Elaf Ali blir ett exempel på det Årheim (2007) betecknar som faktionslitteratur.

En andra slutsats som kan dras är att det i elevfrågorna, repertoarmässigt och språkligt, finns tecken på ett fördjupande möte kring texten och de livsvillkor kring laddade ämnen, som boken lyfter. Exempel på sådana elevfrågor är: ”Hur känns det att din mamma inte respekterar ditt beslut?”, ”Ångrar sig din pappa i efterhand?” och ”Hur kändes det att du skrev saker som din pappa gjorde mot dig i boken, som inte är tillåtet i Sverige, bland annat våld mot dig?” Härmed utmanar vi Årheim (2007) i det att vi, tvärtemot hennes ståndpunkt, menar att faktionslitteratur kan fungera väl för att diskutera komplexa, laddade ämnen, men det kräver lärares didaktiska medvetenhet och en organisation som stöttar elever att våga och kunna ställa frågor till texten.

Resultatet av vår analys av elevfrågorna visar slutligen att detta sätt att organisera ett möte mellan en text, ett laddat ämne, en författare och elever kan erbjuda elever möjligheter att i läsningen av ett faktionslitterärt verk ställa frågor som problematiserar bokens narrativ och argumentation och i och med detta erövra ny kunskap. Vi ser att litteratsamtal med en författare kan vara en gynnsam väg eftersom vi menar att dialogen, att formulera frågor och förvänta sig svar, kan fördjupa läsningen och knyta skolläsningen till världen utanför. Alternativ till ett möte med en författare är bokcirkel i klassrummet eller att skriva ett brev till någon av personerna i boken, där eleven får formulera sina reflektioner, kanske råd eller andra idéer kring svåra situationer i boken. Ytterligare en idé kan vara att göra rollspel utifrån centrala scener i en bok och öppna upp för andra slut. I alla händelser behöver texten sättas i rörelse genom att läsarna engagerar sig och reflekterar kring bokens innehåll.

8 Deklarationer

Inga intressekonflikter finns att deklarerat. Författarna har inte använt AI-genererad text i någon del av arbetet.

Referenser

- Ali, E. (2021). *Vem har sagt något om kärlek? Att bryta sig fri från hedersförtryck*. Rabén & Sjögren.
- Alkestrand, M. (2016). *Magiska möjligheter. Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet]. Makadam.
- Baianstovu, R., Strid, S., Cinthio, H., Särnstedt Gramnaes, E. & Enelo, J.-M. (2019). *Heder och samhälle. Det hedersrelaterade våldets och förtryckets uttryck och samhällets utmaningar*. (Working papers and reports social work 17.) Örebro universitet.
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
- Borsgård, G. (2020). Svenskämnet och demokratiuppdraget. Lärares syn på litteraturundervisning som demokratiarbete. *Utbildning & Demokrati*, 29(1), 65–84.
- Halliday, M.A.K. (2014). *Introduction to functional grammar*. Routledge.
- Harms Larsen, P. (1990). *Faktion – som uttrycksmiddel*. Amanda.
- Holmberg, P., & Karlsson, A. (2006). *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*. Hallgren & Fallgren.
- Jansson, B. G. (2006). *Episkt dubbelspel. Om faktionsberättelser i film, litteratur och tv*. Hallgren & Fallgren.
- McCormick, K. (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester University Press.
- Molloy, G. (2009). Om litteraturläsning som förförelse och maktkamp. I L. Bergman (red.), *Makt, mening, motstånd: Litteraturundervisningens dilemman och möjligheter* (s. 21–52, 1. uppl.) Liber.
- Molloy, G. (2017). *Svenskämnets roll: Om didaktik, demokrati och critical literacy* (1 uppl.) Studentlitteratur.
- Nissen, A. (2024). *Nordic Literature Instruction*. [Doktorsavhandling, Karlstad universitet]. Karlstad University Studies.

- Nussbaum, M. (1990). *Love's knowledge: Essays on philosophy and literature*. Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (1995). *Känslans skärpa, tankens inlevelse: essäer om etik och politik*. Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Palo, A., & Manderstedt, L. (2016). Värdegrund på undantag? Om normbrytande flickmekaniker i litteratursamtal online och i skoluppgifter. I H. Höglund & R. Heilä-Ylikallio (red.), *Framtida berättelser: Perspektiv på nordisk modersmålsdidaktisk forskning och praktik* (s. 121–142). Rapport från fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier. 39. Åbo Akademi.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Studentlitteratur.
- Raattamaa Visén, P., & Vogel, A. (2024). Om du hade levt det livet som din pappa vill, hade du ångrat dig då? Analyser av elevfrågor i ett temaarbete om hedersnormer. I A. Ohlsson, A. Sigrell, P. Strand och M. Sundby (red.), *Språk och litteratur, en omöjlig eller skön förening?* (s. 247–262). Lunds universitet.
- Skolinspektionen. (2022). *Skolans hantering av kontroversiella frågor i undervisningen. Inriktning samhällskunskap och biologi i årskurs 8 och 9*.
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2022/kontroversiella-fragor/overgripande-rapport-kontroversiella-fragor-i-undervisningen.pdf>
- Skolinspektionen. (2018). *Sex- och samlevnadsundervisning. Tematisk kvalitetsgranskning 2018*.
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2018/sex-och-samlevnad/sex-och-samlevnadsundervisning-rapport-feb-2018.pdf>
- Socialstyrelsen.se (2025) Hedersrelaterat våld och förtryck.
<https://www.socialstyrelsen.se/kunskapsstod-och-regler/omraden/vald-och-brott/hedersrelaterat-vald-och-fortryck/>
- Swanberg, L. K. (2002). *Hedersmordet på Pela. Lillaystern berättar*. Forum.
- Vogel, A. (2024). Heder. Ungdomars förhandling kring ett laddat begrepp. *Språk & Stil*, 34, 210–242.

- Winlund, A. (2019). "Man kan tänka men inte säga." Förhandlingar om heteronormativitet inom grundläggande språk- och litteracitetsundervisning för nyanlända ungdomar. *Nordand*, 14(2), 142–157.
- Ågerup, K. (2023). *Using fiction to teach secondary students about the Middle East*. Palgrave Macmillan.
- Årheim, A. (2007). *När realismen blir orealistisk. Litteraturens "sanna historier" och unga läsares tolkningsstrategier*. [Doktorsavhandling, Växjö universitet]. Växjö University Press.
- Årman, K. (2024). Könroller och kolliderande världsåskådningar. I A. Larsson (red.), *Att undervisa i kontroversiella frågor: Didaktiska utmaningar och möjligheter* (s. 27–40). Gleerups.