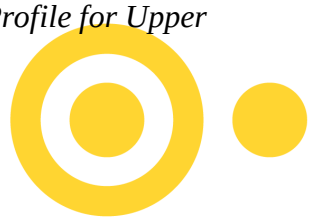
Reading Lolita in high school

A study of high school students' encounter with Lolita: reading styles and emotions as well as didactic implications and considerations regarding controversial literature.

By: Johanna Pavlos

Supervisor: Ann-Sofie Lönngren
Examiner: Karl Ågerup
Södertörn University | School of Culture and Education
Master's Thesis: 15 credits (ECTS)
Subject: Swedish
Program: *Subject Teacher Education Programme with an Intercultural Profile for Upper Secondary School*



SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se

Abstract

This study examines how upper secondary students respond to *Lolita* by Vladimir Nabokov in an educational context, with a particular focus on how reading stances, affective responses, and ethical dilemmas interact within classroom meaning-making practices. Situated within literary didactics research on ethically and aesthetically challenging texts, the study addresses a significant gap by providing an empirical account of how younger students engage with a canonical yet controversial novel.

The empirical material consists of recorded classroom discussions, reading logs, and field notes. The analysis is informed by a theoretical framework combining Rosenblatt's (2002) transactional theory of reading, Felski's (2008) concepts of affect and shock, Persson's (2012) reasoning about instrumental reading styles, provocative literature and didactic risk-taking, and Torell's (2002) model of literary competence. The findings demonstrate that students move between aesthetic, experiential, and moral reading stances, which emerge as dynamic and situational rather than fixed categories. These stances interact continuously, forming a complex interpretive process in which affect is not an obstacle to analysis but a driving force in meaning-making. Discomfort, ambivalence, and moral indignation function as entry points into reflections on language, narrative perspective, and rhetorical manipulation.

At the same time, the study highlights how these processes are shaped by the didactic and social conditions of the classroom. In particular, the findings underscore the importance of instructional design, as written reflection tasks enable more elaborated and text-oriented analysis than whole-class discussions. Student response thus emerges as an interactional and context-dependent practice, where literary competence is activated differently depending on the conditions of participation.

The study's key contribution lies in its empirical demonstration of how affect, ethics, and aesthetics intersect in upper secondary students' reading, and how this intersection is mediated through classroom practices. In doing so, it extends previous research, primarily based on university contexts or theoretical claims, by showing how literary complexity is negotiated in school settings. The findings further suggest that, when supported by ethically informed and pedagogically structured instruction, engagement with controversial literature can serve as a powerful resource for developing students' critical literacy and their capacity to navigate complex aesthetic and ethical interpretive challenges.

Keywords:
Literary didactics; student response; reading stances; affect; ethical dilemmas; *Lolita*; classroom interaction; literary competence; upper secondary education; controversial literature.

Innehållsförteckning

ABSTRACT **2**

1. INLEDNING **4**

2. BAKGRUND **5**

2.1 SKOLANS DEMOKRATIUPPDRAG OCH LITTERATURENS ROLL 5
2.2 LITTERATURENS BILDNINGSIDEAL OCH KANON 6

3. TIDIGARE FORSKNING OM KONTROVERSIELL LITTERATUR, OCH *LOLITA* I UNDERVISNING OCH ROMANENS RECEPTION **7**

4. SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR **10**

5. TEORIANKNYTNING **11**

6. METOD OCH MATERIAL **16**

6.1 DATAINSAMLINGSMETODER 17
6.2 ANALYSMETOD 18
6.3 METODDISKUSSION 18
6.4 ETISKA ÖVERVÄGANDEN 19

7. RESULTAT OCH ANALYS **19**

7.1 LÄSARTER I ELEVRESPONSEN: ESTETISKA, ERFARENHETSBASERADE OCH MORALISKA ORIENTERINGAR 20
7.2 KÄNSLOMÄSSIGA REAKTIONER OCH ETISKA DILEMMAN I KLASSRUMSPRAKTIKEN 22
7.3 FORM OCH INNEHÅLL: ELEVPERSPEKTIV PÅ *LOLITAS* SPRÅK OCH BERÄTTARTEKNIK 24
7.4 DIDAKTISKA IMPLIKATIONER FÖR LITTERATURUNDERVISNINGEN 26

8. DISKUSSION **27**

9. AVSLUTANDE PERSPEKTIV OCH VIDARE FORSKNING **30**

10. REFERENSLISTA **32**

11. BILAGOR **34**

1. Inledning

Litteraturens roll i svenskämnet formas i ett spänningsfält mellan estetik, etik och skolans demokratiska uppdrag. Frågor om vad, hur och varför skönlitteratur läses i undervisningen utgör därmed inte enbart didaktiska överväganden, utan är nära förbundna med bredare föreställningar om kunskap, värdegrund och utbildningens samhällsfunktion. I de svenska styrdokumenten betonas att undervisningen ska bidra till elevers utveckling av kritiskt tänkande, empati och förståelse för andra människors livsvillkor (Skolverket 2011:1), vilket ger litteraturläsningen en central roll i skolans demokratiska uppdrag. Samtidigt präglas samtida utbildningspraktiker av krav på legitimitet, ansvar och förutsägbarhet, vilket aktualiserar frågor om vilka texter som uppfattas som möjliga och försvarbara i klassrummet.

I detta sammanhang får litteraturval en särskild betydelse. Vägledande material, såsom Skolverkets och Kulturrådets (2024) läslista, fungerar formellt som stöd, men bidrar samtidigt till att etablera normer för vilka verk som framstår som didaktiskt legitima. Genom att lyfta fram vissa texter impliceras även gränser för vilka texter som anses lämpliga, medan andra, ofta mer tematiskt eller etiskt utmanande verk, i praktiken marginaliseras. Litteraturundervisning framträder således inte enbart som en fråga om metod, utan som en praktik där värden, risker och ansvar kontinuerligt förhandlas.

Denna problematik blir särskilt tydlig i relation till litteratur som är moraliskt komplex eller provocerande. Sådana texter erbjuder inte entydiga moraliska positioner, utan aktualiserar i stället ambivalens, obehag och tolkningskonflikter, vilket enligt tidigare forskning utgör centrala drivkrafter i litterärt meningsskapande processer (Nussbaum 2010: 48–49; Booth 1988: 158; Persson 2007: 214–216). Detta innebär samtidigt att de kan vara svåra att integrera i en undervisning som förväntas förmedla en tydlig värdegrund. Emellertid kan just dessa egenskaper också förstås som didaktiskt produktiva, eftersom de skapar förutsättningar för kritisk reflektion och etisk prövning. I sådana sammanhang uppstår följaktligen ett didaktiskt spänningsfält mellan en undervisning som bekräftar etablerade värden och en undervisning som öppnar för osäkerhet, konflikt och perspektivförskjutning.

Ett särskilt belysande exempel är *Lolita* av Nabokov (1957), en roman som skildrar en vuxen mans sexuella begär efter ett barn genom ett estetiskt avancerat och retoriskt förföriskt språk. Verket är samtidigt kanoniserat och etiskt djupt problematiskt, vilket gör det till en krävande undervisningstext. Romanen saknar en entydig sensmoral och presenterar övergrepp ur förövarens perspektiv, vilket innebär att läsaren själv måste orientera sig moraliskt i läsningen. Detta kan sättas i relation till skolans värdegrund, där det betonas att "alla tendenser till diskriminering eller kränkande behandling ska aktivt motverkas" samt att "ingen ska i skolan utsättas för […] annan kränkande behandling" (Skolverket 2011:2). Dessa formuleringar rör inte enbart skolans sociala miljö, utan får även didaktiska konsekvenser, eftersom undervisningen, som Kaufmann (1996) och Persson (2007) framhåller, förväntas organiseras på ett sätt som förebygger kränkningar och samtidigt möjliggör trygga samtalsformer när känsliga frågor aktualiseras (Persson 2007: 217–218; Kaufmann 1996: 265). Samtidigt kan dessa skrivningar bidra till en försiktighetslogik i texturvalet, där moraliskt störande skönlitteratur riskerar att framstå som ett värdegrundsmässigt risktagande. En sådan tolkning förutsätter emellertid att problematiska värden främst förstås som något

som bör exkluderas från litteraturen, snarare än som något som kan bearbetas genom litterär analys och gemensam reflektion.

Mot bakgrund av detta syftar föreliggande studie till att undersöka hur gymnasieelever upplever och tolkar *Lolita* som undervisningstext, med särskilt fokus på hur relationen mellan textens estetiska uttryck och dess etiskt laddade innehåll hanteras i elevernas läsning. Genom att analysera elevrespons i en konkret undervisningskontext bidrar studien med kunskap om hur moraliskt komplex litteratur kan användas i undervisningen, samt vilka didaktiska och etiska överväganden detta kräver. Studien placerar sig i skärningspunkten mellan litteraturdidaktik, läsarresponsforskning och utbildningens demokratiska uppdrag, och bidrar till att fördjupa förståelsen av hur estetik, etik och läsning samverkar i klassrummets praktik.

2. Bakgrund

2.1 Skolans demokratiuppdrag och litteraturens roll

Den svenska skolan har ett explicit formulerat demokrati- och värdegrundsuppdrag, inom vilket litteraturen traditionellt tillskrivs en central funktion i svenskämnet. I ämnesplanen framhålls att språk och litteratur ska bidra till reflektion, kommunikation samt förståelse av såväl omvärlden som den egna erfarenhetsvärlden (Skolverket 2011:1). Vidare betonas att skönlitteratur kan ge elever möjlighet att uppfatta både det allmänmänskliga och det särskiljande, samt utveckla förståelse för andra människors livsvillkor. Litteraturläsning framträder därmed inte enbart som en estetisk praktik, utan som en central del av skolans demokratiska uppdrag.

Samtidigt har denna funktion problematiserats inom litteraturdidaktisk forskning. Persson (2007:6) visar hur föreställningar om litteraturens värde historiskt har präglats av normativa antaganden om dess bildande och fostrande potential. Litteraturen har därmed ofta tillskrivits en självklar legitimitet i undervisningen, där dess bidrag till elevers moraliska och demokratiska utveckling sällan görs till föremål för kritisk granskning (Persson 2007:7). Dessa föreställningar har dock omförhandlats över tid, från ett fokus på nationell fostran till en betoning av demokratiska värden, vilket innebär att litteraturens funktion inte har blivit mindre normativ, utan snarare omformulerats i relation till förändrade samhällsideal. I anslutning till detta framhåller Alkestrand (2017) att litteraturundervisning ofta präglas av en spänning mellan olika legitimeringsgrunder, där estetiska, etiska och demokratiska motiv samexisterar och ibland konkurrerar (Alkestrand 2017:29–30). Undervisning som syftar till att behandla värdegrundsfrågor genom litteratur riskerar därigenom att styra tolkningen i förväg, vilket kan begränsa utrymmet för elevernas eget meningsskapande och reducera litteraturen till ett instrument för normativa syften. Detta aktualiserar frågan om litteraturundervisningen ska förstås som en öppen och undersökande praktik, eller som en målstyrd och värdeförmedlande sådan.

Mot denna bakgrund framträder ett centralt didaktiskt dilemma, nämligen huruvida litteraturundervisningen bör inriktas mot att skydda elever från moraliskt utmanande innehåll, eller mot att skapa didaktiska former för att bearbeta sådant innehåll. Forskning visar att undervisning som öppnar för tolkning, ambivalens och konflikt kan synliggöra litteraturens

komplexitet, men att detta samtidigt ställer krav på en medveten didaktisk inramning (Alkestrand 2017; jfr Persson 2007). I linje med detta framhåller även Almqvist (2024) att demokratisk undervisning förutsätter ett visst mått av öppenhet och oförutsägbarhet, eftersom det inte på förhand går att styra vilka positioner som uppstår i mötet mellan elev och innehåll (Almqvist 2024:10). Litteraturundervisningen kan därmed förstås som ett demokratiskt övningsfält, där elevers reaktioner inte enbart ska hanteras pedagogiskt, utan också utgör ett centralt kunskapsinnehåll. Detta är särskilt relevant för föreliggande studie, då fokus riktas mot hur elever reagerar på och tolkar en moraliskt utmanande text, samt hur dessa reaktioner integreras i undervisningens praktik.

2.2 Litteraturens bildningsideal och kanon

Parallellt med skolans demokratiuppdrag har litteraturundervisningen i svenskämnet historiskt präglats av ett bildningsideal, där läsning av klassiska verk tilldelas en central funktion. Detta ideal har sina rötter i en humanistisk tradition där litteratur betraktas som en väg till personlig utveckling, kulturell orientering och intellektuell fördjupning. Litteratur framstår här inte enbart som ett medel, utan som ett kunskapsområde med ett egenvärde, där mötet med komplexa texter antas bidra till fördjupad förståelse av språk, kultur och mänskliga erfarenheter.

I en svensk utbildningskontext visar Brink och Nilsson (2006) att litteraturundervisningen länge har organiserats kring en kanon, där vissa verk tillskrivs särskild betydelse och legitimitet. Denna kanon har ofta dominerats av västerländska klassiker och fungerat som ett sätt att introducera elever till ett gemensamt kulturarv (Brink och Nilsson 2006: 149, 233–235). Urvalet av texter har därmed i hög grad motiverats genom estetiska och litteraturhistoriska kriterier, snarare än genom explicita värdegrundsargument.

Bildningsidealet innebär en betoning av litteraturens estetiska och intellektuella kvaliteter, där komplexitet och tolkningsöppenhet betraktas som centrala för lärande. En sådan syn kan kopplas till en humanistisk bildningstradition där läsning av krävande texter utvecklar analytisk förmåga, omdöme och självreflexivitet. Samtidigt legitimeras litteraturundervisningen här inte genom omedelbar relevans, utan genom dess långsiktiga bildande potential. Under senare decennier har denna tradition dock utmanats. Som Persson (2007:17) visar har motiveringarna för litteraturläsning i ökande grad knutits till frågor om demokrati, identitet och värdegrund, vilket har bidragit till en omförhandling av litteraturens funktion i undervisningen. Detta har skapat en spänning mellan ett bildningsorienterat perspektiv, där litteraturens egenvärde betonas, och ett mer instrumentellt perspektiv, där litteratur används för att uppnå externa mål.

I ett samlat perspektiv framträder litteraturval som en didaktiskt komplex fråga. Å ena sidan betonas vikten av att elever möter estetiskt avancerade och litteraturhistoriskt betydelsefulla verk. Å andra sidan aktualiseras krav på relevans, tillgänglighet och anpassning till elevgruppen. Denna spänning innebär att litteraturval inte enbart handlar om innehåll, utan om vilka kunskapssyner och utbildningsideal som ges företräde. I detta sammanhang blir kontroversiell litteratur särskilt betydelsefull. Texter som kombinerar estetisk komplexitet med etiskt utmanande innehåll synliggör de spänningar som finns mellan bildningsideal, värdegrund och didaktisk praktik. Därigenom fungerar de som prövande exempel på hur

litteraturens roll i undervisningen kan förstås och motiveras inom ramen för svenskämnets kunskapsuppdrag.

3. Tidigare forskning om kontroversiell litteratur, och *Lolita* i undervisning och romanens reception

Forskning om litteraturundervisning har i stor utsträckning uppmärksammat arbete med texter som kan uppfattas som etiskt utmanande eller störande. Sådana texter kännetecknas ofta av att de väcker affektiva reaktioner, skapar tolkningsosäkerhet och utmanar etablerade moraliska föreställningar, vilket i sin tur påverkar både elevers läsarter och klassrummets samtalspraktik (Alkestrand 2016: 45–47; Olin-Scheller och Tengberg 2016: 132–136). I detta sammanhang framhåller Almqvist (2024) att störande litteraturundervisning inte enbart bör förstås som ett problem som ska hanteras, utan som en möjlighet att synliggöra och bearbeta de konflikter och spänningar som präglar såväl litteraturen som samhället i stort (Almqvist 2024: 239–243).

Vidare betonar Almqvist att en sådan undervisning innebär ett visst mått av osäkerhet och risk, eftersom den inte syftar till att leda eleverna mot på förhand givna tolkningar eller värden, utan snarare till att möjliggöra möten med det som upplevs som främmande eller störande (Almqvist 2024:250). Detta ligger i linje med annan forskning som framhåller att motstånd och ambivalens kan fungera som didaktiska resurser, förutsatt att elever ges utrymme att artikulera och bearbeta sina responser i en öppen undervisningspraktik (Almqvist 2024:17–19, 56–57). Sammantaget visar denna forskning att arbete med etiskt utmanande litteratur innebär ett didaktiskt spänningsfält, där affektiva reaktioner och tolkningskonflikter både kan utgöra hinder och skapa förutsättningar för fördjupat meningsskapande.
Mot denna bakgrund framstår *Lolita* av Vladimir Nabokov som ett särskilt relevant exempel i litteraturdidaktisk forskning. Romanen har uppmärksammats för sin kombination av estetisk komplexitet och etiskt provocerande innehåll, vilket har gjort den till ett återkommande fall i studier av litterär reception. Forskning om *Lolita* har visat att läsare ofta upplever en spänning mellan textens retoriska förföriskhet och dess moraliskt problematiska tematik, vilket kan ge upphov till ambivalenta eller motstridiga tolkningar (Booth 1988: 378–381; Phelan 2007: 112–115).

Internationell forskning om kontroversiell litteratur i skolan har ofta utgått från en anglosaxisk kontext där "challenged books", skolcensur och organiserade föräldrapåtryckningar är en återkommande del av samtalet om litteraturundervisning. I en studie av amerikanska lärarstudenter och bibliotekariestudenter analyserar Kimmel och Hartsfield (2019) hur deltagarna talar om förbjudna och ifrågasatta böcker i relation till American Library Association:s listor. Kimmel och Hartsfield (2019) visar att uppgiften konstruerades för att synliggöra censur samt för att få blivande lärare och bibliotekarier att reflektera kritiskt över användning av kontroversiell litteratur i skolbibliotek och klassrum (Kimmel och Hartsfield 2019:220). Samtidigt synliggör studien en central didaktisk spänning. Deltagare kan vara benägna att förhandsfiltrera texter av rädsla för konflikt, vilket i sin tur riskerar att leda till förebyggande självcensur snarare än professionellt motiverade didaktiska val. I diskussionen lyfter författarna explicit att de tidigare har sett lärarstudenter och bibliotekariestudenter vara villiga att censurera en bok därför att de fruktar föräldrareaktioner, och de kopplar detta till behovet av att agera utifrån omsorg om elever snarare än utifrån

rädsla och preventiv censur (Kimmel och Hartsfield 2019:228). Ett problem som uppstår i relation till en studie om kontroversiella klassiker i svensk gymnasieskola är att Kimmel och Hartsfields material inte primärt fångar elevers läsningar, utan blivande vuxna grindvakters tolkningar av vad som kan anses "tillåtet" i skolan. Resultaten blir därför mycket relevanta för frågor om urval och institutionellt tryck, men mindre direkta för frågor om hur elever faktiskt upplever och bearbetar moraliskt komplex skönlitteratur.

För att närma sig elevperspektivet finns forskning som explicit lyfter fram ungdomars egna röster i frågor om censur och kontroversiell litteratur. Enriquez (2006) motiverar sin studie med att vuxnas omdömen riskerar att begränsa elevers tillgång till texter som annars hade kunnat vara meningsfulla, och framhåller därför vikten av att undersöka hur elever själva resonerar kring kontroversiella texter (Enriquez 2006:17). I resultaten framträder en mer komplex bild än vad förenklade debatter om "lämplighet" ofta ger uttryck för. Eleverna formulerar visserligen tydliga gränser för vad de uppfattar som acceptabelt, men uttrycker samtidigt en villkorad öppenhet inför svåra och kontroversiella ämnen, där betydelsen av mognad, kontext och vuxen vägledning betonas (Enriquez 2006:21). Denna typ av empiriskt elevmaterial är särskilt relevant för studier som vill förstå mötet mellan en kontroversiell text och elevgruppen, eftersom det pekar på att mottaglighet inte enbart är en individuell egenskap utan också en funktion av ramarna för undervisningen, såsom lärarstöd, förförståelse och samtalsklimat. Samtidigt behöver denna öppenhet förstås som situerad snarare än generell. Elevernas mottaglighet framstår inte som en stabil egenskap, utan som beroende av hur undervisningen organiseras och vilka tolkningsresurser som görs tillgängliga. I detta avseende kompletterar studien den problematik som synliggörs hos Kimmel och Hartsfield (2019), där blivande lärare och bibliotekarier tenderar att förhandsfiltrera litteratur av rädsla för konflikt. Snarare än att utgöra en enkel motsättning mellan "öppna elever" och "restriktiva vuxna" pekar studierna tillsammans mot en mer komplex relation, där elevers vilja att närma sig kontroversiellt innehåll ofta förutsätter det stöd och den pedagogiska inramning som vuxna aktörer ansvarar för, men där detta ansvar samtidigt kan leda till förebyggande självcensur.

I undervisningssammanhang aktualiserar detta frågor om hur lärare kan arbeta med texter som samtidigt engagerar och utmanar elever. Studier indikerar att arbete med *Lolita* kan synliggöra hur elever förhandlar mellan estetiska och etiska läsarter, men också att texten kan upplevas som problematisk i relation till skolans värdegrund och krav på trygghet i klassrummet. Samtidigt pekar forskningen på att just denna spänning kan skapa förutsättningar för fördjupade samtal om ansvar, perspektiv och tolkning, förutsatt att undervisningen utformas på ett medvetet och reflekterat sätt. Det finns ett begränsat men betydelsefullt forskningsfält som direkt behandlar *Lolita* som undervisningstext

En central studie är Edelstein (2008), som analyserar arbetet med romanen i en universitetskurs med universitetsstudenter på grundnivå. Studien visar att studenter, trots medvetenhet om romanens tematik, ofta upplever en oväntad närhet till berättaren Humbert Humbert, samtidigt som de uttrycker avsky inför hans handlingar (Edelstein 2008:46–47). Detta skapar en motsägelsefull läsarposition där affektiv närhet och moraliskt avstånd samexisterar. Vidare framkommer att berättarens språkliga och retoriska skicklighet bidrar till att fördröja ett entydigt moraliskt avståndstagande, vilket innebär att läsaren initialt dras in i berättelsen innan ett kritiskt förhållningssätt etableras (Edelstein 2008:47). Edelstein tolkar

denna ambivalens som didaktiskt produktiv, då den synliggör hur läsarens responser formas i mötet med textens retoriska struktur (Edelstein 2008:47–48).

Samtidigt är denna produktivitet beroende av undervisningens utformning. Edelstein betonar att läraren aktivt behöver synliggöra berättarens opålitlighet och de maktrelationer som gestaltas (Edelstein 2008:47). Ambivalensen framstår därmed inte som en inneboende egenskap i texten, utan som ett resultat av en medvetet iscensatt undervisningspraktik. Detta aktualiserar frågan i vilken utsträckning liknande läsarpositioner uppstår i andra utbildningskontexter, exempelvis i gymnasieskolan. Studien är dessutom genomförd i en universitetskontext, vilket begränsar dess överförbarhet till yngre elevgrupper. Därutöver ligger studiens fokus främst på tolkningens produktivitet, medan frågor om exempelvis elevtrygghet, institutionella ramar och klassrummets sociala dynamik behandlas mer indirekt. Denna begränsning aktualiserar behovet av att komplettera den empiriska bilden med mer övergripande och teoretiskt orienterade tolkningar av romanens funktion, vilket leder vidare till nästa forskningsinriktning.

I kontrast till empiriskt orienterade klassrumsstudier erbjuder teoretiska och normativa tolkningar ett mer övergripande perspektiv på *Lolita* som litterärt och etiskt fenomen. Med normativa tolkningar avses här läsningar som inte i första hand undersöker hur texten faktiskt tolkas i konkreta sammanhang, utan som formulerar antaganden om vilken betydelse litteraturen kan eller bör ha för läsaren, exempelvis i relation till demokrati, etik eller bildning. Ett framträdande exempel är Nafisi (2005), som diskuterar romanens betydelse i relation till demokrati, läsning och självreflexivitet. Med självreflexivitet avses här en process där läsaren reflekterar över sina egna föreställningar, värderingar och tolkningspositioner. Nafisi (2005) argumenterar för att *Lolita* kan förstås som en demokratisk roman, inte genom ett explicit budskap, utan genom att den kräver att läsaren hanterar komplexitet och etisk osäkerhet (Nafisi 2005:36–38). Läsningen framstår här som en process där individen konfronteras med sina egna moraliska gränser, vilket kan bidra till kritiskt tänkande och självreflexion (Nafisi 2005:38, 161). Nafisis studie utgår från en specifik kontext, nämligen läsning i Teheran, och placerar därigenom romanen i ett bredare resonemang om litteraturens betydelse i relation till demokratiska och existentiella frågor. Sammantaget representerar denna typ av forskning ett teoretiskt perspektiv där litteraturens potentiella betydelse står i fokus, i kontrast till studier som undersöker hur sådana betydelser tar form i konkreta undervisningspraktiker. Mot denna bakgrund aktualiseras en spänning mellan litteraturens möjliga funktioner och de villkor under vilka dessa funktioner realiseras i undervisning. Detta motiverar ett fortsatt fokus på empiriskt orienterad forskning som undersöker hur läsare i utbildningssammanhang konkret hanterar romanens estetiska och etiska komplexitet.

Ett empiriskt perspektiv erbjuds av Persson (2010), som analyserar svenska lärarstudenters läsning av *Lolita* inom högreutbildning. Studien visar att texten ofta väcker starka affektiva reaktioner, där obehag kombineras med ett behov av att formulera en tydlig moralisk position (Persson 2010:9–10). Samtidigt framträder en tendens att reducera romanen till ett entydigt budskap, exempelvis som en varning för övergrepp (Persson 2010:10). När en sådan tolkning inte är möjlig uppstår frustration, vilket i vissa fall leder till att texten avfärdas (Persson 2010:10). Detta synliggör hur en nyttobetonad läsart kan dominera i mötet med en text som är konstruerad för att skapa tolkningsosäkerhet.

I relation till Edelstein och Nafisi innebär detta en förskjutning från textens potentiella verkan till läsarens faktiska respons. Ambivalens leder inte nödvändigtvis till fördjupad reflektion, utan kan också resultera i förenkling eller avvisning. Samtidigt framhåller Persson att dessa reaktioner kan utgöra didaktiska resurser, förutsatt att undervisningen möjliggör en förskjutning från affekt till reflektion (Persson 2010:12). Även denna studie är dock genomförd i en universitetskontext, vilket begränsar överförbarheten till gymnasieskolan. Resultaten speglar en läsargrupp med hög litterär kompetens, vilket aktualiserar frågan hur gymnasieelever, i en annan pedagogisk och institutionell kontext, hanterar motsvarande tolkningsutmaningar. Därutöver fokuserar studien främst på individuella responser, medan klassrummets interaktionella och institutionella villkor ges mindre utrymme.

När Edelsteins klassrumsnära analys ställs bredvid Nafisis mer idéburna argument framträder både likheter och skillnader som kan hjälpa att rama in föreliggande studie. Likheten ligger i betoningen av att Lolita verkar genom friktion, eftersom romanen kan skapa ett glapp mellan vad läsaren intellektuellt vet om berättaren och vad läsaren känslomässigt erfar under läsningen. Båda perspektiven pekar därmed mot att textens etiska kraft inte främst ligger i temat i sig, utan i hur form, röst och berättarteknik organiserar läsarens position och tvingar fram ställningstaganden. Skillnaden ligger emellertid i nivå och kontext. Edelstein bygger sitt resonemang på ett konkret undervisningsupplägg med universitetsstudenter och synliggör hur lärarens didaktiska iscensättning, exempelvis genom frågor om berättarröst, ansvar och omdöme, blir avgörande för att ambivalensen ska kunna bearbetas snarare än fastna i antingen moralisering eller estetiserande (Edelstein 2008:46–48). Nafisi formulerar i stället en normativ idé om romanens demokratiska kvalitet, där tonvikten ligger på litteraturens möjlighet att träna fantasi och empati genom att visa människors komplexitet (Persson 2010:12).

Genomgången visar att *Lolita* konsekvent beskrivs som en text som aktiverar spänningar mellan estetisk förförelse och etiskt obehag. Samtidigt varierar hur denna ambivalens förstås. Edelstein (2008:47–48) betonar dess didaktiska potential, medan Persson (2010:10–12) visar att den också kan leda till förenkling eller avvisning. Nafisi (2005:36–38, 161) tillskriver komplexiteten en normativt positiv betydelse, men utan empirisk prövning. Detta pekar mot en central spänning mellan litteraturens potentiella verkan och dess faktiska mottagande. Samtidigt baseras forskningen i stor utsträckning på vuxna läsare i akademiska sammanhang, vilket innebär att kunskapen om gymnasieelevers läsning är ytterst begränsad. Mot denna bakgrund framträder behovet av empiriska studier i gymnasieskolans kontext, där estetiska, etiska och affektiva dimensioner möts under specifika didaktiska villkor. Det är inom detta forskningsmässiga tomrum som föreliggande studie positionerar sig.

4. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med uppsatsen är att undersöka gymnasieelevers läsning av den kontroversiella romanen *Lolita*, med särskild tonvikt på vilka *läsarter*, *känslomässiga reaktioner* samt didaktiska och etiska implikationer som uppstår i mötet med texten. Genom att analysera elevernas respons på romanens estetiska kvaliteter respektive moraliskt utmanande innehåll ska studien klarlägga dels *vilka* läsartade förhållningssätt som eleverna intar (till exempel estetiskt upplever, erfarenhetsbaserat identifierar sig eller moraliskt

värderar), dels *hur* dessa förhållningssätt uttrycks i klassrumspraktiken. Vidare syftar studien till att utreda vilka möjligheter och utmaningar som uppkommer när en kontroversiell litterär text används i undervisningen, ur såväl elevernas som lärarens perspektiv. Därigenom är förhoppningen att bidra med kunskap om hur svensklärare didaktiskt kan hantera komplexa och känsloladdade texter inom svenskämnet på gymnasiet. För att uppnå syftet ovan utgår uppsatsförfattaren från följande forskningsfrågor:

1. Hur ger sig elevernas *läsarter* till känna under läsningen av *Lolita*? Vilka tecken finns på estetisk läsning (fokuserad på språk, stil och upplevelse),
   respektive erfarenhetsbaserad eller personlig läsning (där eleverna kopplar handlingen till egna erfarenheter) och moralisk läsning (där de tar ställning till textens etiska dimensioner)?
2. Vilka känslor väcks hos eleverna under och efter läsningen av *Lolita*? Förekommer reaktioner av chock, obehag, medkänsla, fascination eller avståndstagande, och hur uttrycker eleverna dessa känslor i samtal och diskussioner samt i skrift?
3. På vilket sätt påverkar textens kontroversiella natur samtalet och interaktionen i klassrummet? Bidrar *Lolita* till fördjupade diskussioner om språkets estetik och berättarteknik, eller dominerar etiska frågor debatten? Hur hanterar eleverna och läraren balansen mellan att diskutera textens form och dess moraliska innehåll?
4. Vilka pedagogiska vinster kan identifieras med att arbeta med kontroversiell litteratur som *Lolita* i svenskundervisningen (till exempel ökad motivation, djupare förståelse, värdegrundsdiskussioner), och vilka utmaningar eller risker uppkommer (till exempel risk för starka negativa reaktioner, svårigheter att leda moraliska diskussioner, föräldrareaktioner)? Hur kan läraren navigera de etiska frågor som texten väcker, och vilka strategier visar sig framgångsrika för att stödja eleverna i denna läsning?

5. Teorianknytning

För att uppnå studiens syfte och besvara forskningsfrågorna krävs en teoretisk ram som kan fånga hur litterär mening uppstår i mötet mellan text och läsare, hur olika former av litterär kompetens blir synliga i elevers samtal, hur stark affekt och moralisk friktion kan förstås som en estetisk erfarenhet och hur undervisningssituationen i sig rymmer didaktiska och etiska spänningsfält. I en gymnasiekontext där en kontroversiell roman som *Lolita* läses inom ramen för kursen Svenska 2 sammanfaller dessa dimensioner i praktiken. Elevernas respons är samtidigt en fråga om läsprocess och meningsskapande, en fråga om vilka tolkningsresurser som mobiliseras, en fråga om affekt och värdering samt en fråga om de villkor som skolan och läraren etablerar genom textval, uppgiftsdesign och samtalsledning. Därför kombineras Rosenblatts (2002) transaktionella teori, Torells (2002) modell för litterär kompetens, Felskis (2008) begreppsliggörande av chock som läserfarenhet samt Perssons (2012) resonemang om instrumentella läsarter, provocerande litteratur och didaktiskt risktagande. Tillsammans bildar dessa perspektiv ett analytiskt redskap som möjliggör förståelsen av elevrespons som en situerad klassrumspraktik där text, elev och undervisningsram samverkar.

Rosenblatts transaktionella läsningsteori etablerar utgångspunkten att litterär mening inte ligger färdig i texten som ett objektivt innehåll, utan realiseras i läsakten genom en transaktion

mellan text och läsare där meningsskapandet sker i en aktiv interaktion. Rosenblatt använder termen *transaktion* för att klargöra att läsning inte enbart handlar om en enskild aspekt utan snarare om en process där alla element ingår som delar av en helhetsupplevelse (Rosenblatt 2002:36). Rosenblatt delar in läsningen i två huvudtyper: *estetisk läsning*, som innebär en känslomässig och personlig upplevelse av texten, och *efferent läsning*, som syftar till att samla information och analysera språkliga strukturer (Rosenblatt 2002:40-41,48-49). Det är av vidare betydelse att påpeka att Rosenblatt inte ser *efferent* och *estetisk* läsning som motsatser eller enskilda komponenter, utan snarare som en del av ett spektrum av möjliga sätt att interagera med texten (2002:14–16). Rosenblatt menar att den plats vi intar på detta spektrum beror på vårt syfte med läsningen. Enligt Rosenblatt uppmuntrar skolan ofta explicit till estetisk läsning, samtidigt som eleverna implicit förväntas läsa mer efferent (Rosenblatt 2002:16). Hon framhåller senare att undervisning som ignorerar de estetiska eller sociala dimensionerna av läsupplevelsen begränsar elevernas möjlighet att tillgodogöra sig den fulla mångfalden av erfarenheter och perspektiv som läsning och litteratur kan erbjuda (Rosenblatt 2002:88–90).

Rosenblatt (2002) framhåller vidare att läsningen erbjuder språkliga och formella möjligheter, men den får betydelse först när läsaren aktualiserar erfarenheter, föreställningar och känslor i mötet med texten. En central följd av detta synsätt är att divergerande tolkningar och reaktioner inte i första hand behöver förstås som avvikelser från en ”rätt” mening, utan som uttryck för att olika läsare aktiverar olika erfarenhets- och värderepertoarer i samma textmöte (Rosenblatt 2002:14). För en undersökning av läsning av *Lolita* är detta teoretiskt utslagsgivande eftersom romanen ofta utlöser starka värderande responser som annars riskerar att avfärdas som ovidkommande för litterär förståelse. Rosenblatt gör det tvärtom möjligt att analysera hur elevers moraliska gränser, identitetsfrågor och erfarenhetsvärldar ingår i meningsskapandet och påverkar vad som blir synligt i texten. Teorin preciserar dessutom hur läsning kan orienteras mot olika syften genom distinktionen mellan efferent och estetisk läsning. Just denna distinktion blir särskilt relevant i skolans institutionella läsning, där elever ofta socialiseras in i att efterfråga budskap, lärdomar eller ”vad texten vill säga” som en form av legitimering av läsningen.

Rosenblatts syn på läsning som en meningsskapande process i mötet mellan text och läsare kan också relateras till ett hermeneutiskt perspektiv på förståelse. Hos Gadamer (1997) beskrivs förståelse som en cirkulär och historiskt situerad process, där tolkning alltid sker i relation till tidigare erfarenheter och förförståelser. I likhet med Rosenblatt innebär detta att mening inte kan reduceras till något som finns i texten som sådan, utan uppstår i mötet mellan text och läsare. Den hermeneutiska kopplingen fungerar här snarare som en teoretisk fördjupning än som ett självständigt analytiskt ramverk. Detta innebär att elevers reaktioner på en text som *Lolita* inte bara kan förstås som individuella responser, utan som uttryck för hur tidigare erfarenheter och värderingar aktiveras i själva tolkningsakten. Samtidigt är det viktigt att understryka att denna studie tar sin teoretiska utgångspunkt i Rosenblatts transaktionella teori, då den erbjuder ett mer didaktiskt preciserat begreppsspråk för att analysera läsning som klassrumspraktik.

Rosenblatts modell behöver emellertid hanteras med analytisk försiktighet. En första begränsning är att distinktionen mellan efferent och estetisk läsning, om den behandlas som stabila och åtskilda kategorier, riskerar att bli alltför dikotom i relation till den faktiska

klassrumspraktiken. I undervisningssituationer växlar elever ofta snabbt mellan att uppleva, värdera, analysera och positionera sig socialt i förhållande till texten, vilket gör att läsakten framstår som mer dynamisk än vad en strikt uppdelning kan fånga. Samtidigt betonar Rosenblatt själv att efferent och estetisk läsning inte bör förstås som separata eller ömsesidigt uteslutande komponenter, utan snarare som positioner på ett kontinuum. Det är därför mer fruktbart att betrakta dem som olika orienteringar inom ett spektrum av möjliga sätt att interagera med texten (Rosenblatt 2002:14–16). En andra begränsning är att den transaktionella utgångspunkten i sig inte specificerar vilka språkliga och tolkningsmässiga resurser som möjliggör vissa typer av läsningar, vilket innebär att variation i elevrespons kan bli svår att differentiera i termer av kompetens, tolkningsstrategi och skolspråkliga villkor. Trots dessa begränsningar är Rosenblatt central eftersom teorin ger den principiella legitimeringen av elevrespons som meningsskapande data och ger ett nödvändigt begreppsspråk för att analysera läsarorienteringar som pendlar mellan upplevelse och instrumentell nytta. Det som riskerar att bli grovt i Rosenblatts begreppsvärld kan i stället preciseras genom de övriga teorierna i ramverket.

Denna precisering möjliggörs av Torells modell för litterär kompetens, där litterär förståelse inte reduceras till en allmän ”läsförmåga” utan beskrivs som en balans mellan delkompetenser som aktualiseras i olika lässituationer. Särskilt fruktbara för en analys av gymnasieelevers samtal om *Lolita* är begreppen *literary transfer* och *performanskompetens*. Literary transfer betecknar läsarens benägenhet att knyta textens situationer och problem till egna erfarenheter, värden och identitetspositioner, vilket ofta intensifierar engagemanget och laddar läsningen existentiellt (Torell 2002:82). Performanskompetens beskriver i sin tur den skolade förmågan att uppfatta och artikulera textens estetiska och retoriska dimensioner, exempelvis berättarteknik, perspektiv, ironi, motiv, symbolik och stilnivå (Torell 2002:82). I en roman som *Lolita* kan spänningen mellan dessa kompetenser bli särskilt synlig eftersom texten kombinerar en estetiskt avancerad berättarröst med ett moraliskt provokativt innehåll. Elever kan därför komma att reagera starkt på handlingens etiska dimensioner och samtidigt behöva resurser för att kunna tala om hur texten retoriskt skapar sympati, distans eller manipulation. Torells modell blir här analytiskt viktig eftersom den gör det möjligt att skilja mellan en respons som primärt bygger på självupplevt och värdegrundat igenkännande och en respons som mobiliserar ett mer formmedvetet textseende, utan att någon av dessa dimensioner behöver förstås som oväsentlig.

Även Torells modell har begränsningar som behöver synliggöras. En begränsning är att *transfer* och *performans* i praktiken kan börja fungera normativt, där performans implicit upphöjs till ”rätt” läsning och transfer nedvärderas som subjektivitet. En annan begräsning är att delkompetenserna reifieras som stabila egenskaper hos individer snarare än som situerade praktiker som beror av uppgift, samtalsklimat, trygghet och lärarens stöttning. I gymnasiets klassrum kan samma elev framstå som mer eller mindre performativt kompetent beroende på om undervisningen erbjuder begrepp, modeller och tolkningsstöd eller om samtalet domineras av spontan värdering. Trots detta är Torells modell central att behålla i föreliggande studie eftersom studiens syfte inte är att rangordna elever, utan att analysera vilka typer av resurser som aktualiseras i mötet med en komplex text och hur undervisning kan skapa förutsättningar för rörelser mellan erfarenhetsanknytning och formmedvetenhet. Just som en modell för balans och spänning blir Torell därför didaktiskt relevant.

Medan Rosenblatt och Torell främst gör läsprocess och kompetens synliga, bidrar Felski (2008) med ett begreppsligt ramverk för att förstå varför vissa texter framkallar kraftiga affektiva reaktioner som inte kan avfärdas som ”störningar” vid sidan av den estetiska erfarenheten. Felski (2008) kritiserar en dominerande akademisk tolkningshållning där kritisk läsning ofta likställs med distans och misstänksam avmaskering, vilket i sin tur riskerar att göra det svårt att förklara varför litteratur fortsatt upplevs som meningsfull och engagerande (Felski 2008:1–4). Detta är relevant för skolans litteraturundervisning, eftersom klassrummet ofta rymmer ett dubbelt krav där eleverna förväntas uppvisa analytisk distans samtidigt som de också förväntas bli berörda och engagerade i läsningen. Vidare understryker Felski att läsning inte enbart handlar om att läsaren projicerar mening in i texten, utan att läsaren även kan bli utsatt för texten och påverkas på sätt som inte är fullt kontrollerbara (Felski 2008:3–4). Denna betoning blir särskilt användbar i relation till *Lolita*, eftersom läsare kan erfara en kognitiv och etisk dissonans när de uppmärksammar att berättarröstens språkliga briljans kan samexistera med en stark avsky inför handlingens premisser.

Särskilt central är Felskis begrepp om *chock* som ett av flera sätt att relatera till litteratur. *Chock* förstås då inte som en ren psykologisk reaktion och inte heller som en inneboende textegenskap, utan som en flernivåinteraktion där text och läsare samverkar på ett sätt som rubbar invanda sätt att ordna och förstå världen (Felski 2008:14–16). Felski betonar att sådana kategorier skiljs åt för analytisk tydlighet trots att de i faktisk läsning ofta är sammanflätade (Felski 2008:15). Det öppnar för att analysera hur elever i samma samtal kan röra sig mellan fascination, avståndstagande, medkänsla och vrede. Felski ger även ett viktigt korrektiv mot idén att texter kan ”lagstifta” sina effekter, och markerar att mottagande förändras med kontext och tolkningsgemenskaper, vilket gör att politisk eller etisk funktion inte kan härledas direkt ur litterär struktur (Felski 2008:9). I skolkontext innebär detta att varken farhågan att en kontroversiell text automatiskt skadar eller föreställningen att den automatiskt bildar är analytiskt hållbar utan empirisk prövning.

Begränsningen i att använda chock som analytiskt verktyg i en klassrumsstudie är att chock inte är direkt observerbar som ett inre tillstånd, utan måste tolkas genom språkliga och interaktionella uttryck som tystnad, nervöst skratt, abrupta ämnesbyten, intensifierade värdeomdömen eller explicit motstånd. Vidare finns risken att affekt estetiseras, så att elevers obehag romantiseras som produktivt oavsett intensitet. Här blir det dock betydelsefullt att Felski själv betonar chockens instabilitet och möjligheten att effekten kan misslyckas genom likgiltighet eller genom att reaktionen blir så stark att fortsatt engagemang avbryts (Felski 2008:130–131). Just denna dubbelhet gör teorin relevant trots begränsningarna, eftersom den erbjuder ett språk för att analysera gränsen mellan produktiv friktion och pedagogiskt överkrav, vilket i sin tur förbereder en etiskt informerad didaktisk diskussion.

Slutligen behövs Perssons (2012) didaktiska perspektiv för att elevresponsen inte ska förstås isolerat från skolans legitimeringslogiker och från lärarens ansvar i iscensättningen av *Lolita* som undervisningsobjekt. Persson visar hur frågor om litteraturval och litteraturundervisning ofta binds till nytta, relevans och professionalitet, vilket kan skapa en instrumentell logik där texter förväntas kunna motiveras genom direkt användbarhet (Persson 2012:9). I Perssons material blir detta synligt när läsare efterfrågar extralitterära svar och handlingsråd snarare än att tala om textens estetiska och narrativa villkor, vilket illustrerar en efferent orientering som ligger nära Rosenblatts begreppsapparat (Persson 2012:10). Persson

synliggör också hur en provocerande text kan föra in litteratursamtalet i ett spänningsfält där stark moralisk upprördhet inte nödvändigtvis stänger det litterära samtalet, utan i vissa fall kan fungera som katalysator för diskussioner om berättarteknik, språk och litteraritet (Persson 2012:11). Det didaktiska värdet ligger då inte i provokationen i sig, utan i att texten öppnar ett rum där elever tvingas hålla flera tolkningsnivåer i spel och där undervisningen kan stödja att etisk friktion blir ett motiv för formmedveten analys.

Perssons perspektiv rymmer samtidigt begränsningar när det överförs från den kontext han analyserar till gymnasieskolan. Institutionella villkor skiljer sig åt i fråga om ålder, omsorgsansvar, betygstryck och deltagandets frivillighet, vilket innebär att argument för didaktiskt risktagande inte kan appliceras mekaniskt utan behöver prövas mot elevgruppens förutsättningar och skolans uppdrag. Trots detta är Persson central att behålla i föreliggande studie, då hans analys tydliggör just den konflikt som *Lolita* tenderar att aktualisera i skolan, nämligen konflikten mellan krav på moralisk trygghet och behovet av att kunna hantera estetisk och etisk komplexitet i litteraturundervisningen. Persson bidrar därmed med ett begreppsligt stöd för att diskutera vad textvalet gör med undervisningens villkor och vilka former av ansvar det förutsätter.

Teorierna stärker varandra genom att de fångar olika men sammanhängande nivåer av samma empiriska fenomen. Rosenblatt synliggör hur mening uppstår transaktionellt och hur läsning kan orienteras mot upplevelse eller mot instrumentell nytta. Torell preciserar vilka tolkningspraktiker som aktualiseras i dessa orienteringar och möjliggör att analysera hur elever rör sig mellan erfarenhetsanknytning och formmedvetenhet. Felski ger ett språk för att förstå att affektiva reaktioner som chock, fascination och avståndstagande kan vara estetiskt meningsbärande snarare än störande, samtidigt som hon insisterar på kontextens avgörande roll för vilka effekter som faktiskt uppstår. Persson binder samman dessa nivåer med undervisningens villkor och synliggör att responsen inte bara är ett möte mellan elev och text utan också ett resultat av didaktiska val, legitimeringskrav och etiska ramar. I kombination minskar teorierna dessutom risken för ensidighet. Rosenblatt ensam riskerar att ge en alltför grovkornig kategorisering av läshållningar, Torell ensam riskerar att glida mot kompetensbedömning snarare än situerad praktik, Felski ensam riskerar att göra affekt till tolkningsmål utan didaktisk kontext, och Persson ensam riskerar att överteoretisera textvalet utan att visa hur elever faktiskt läser och samtalar. Det är just därför de fyra teorierna, trots sina respektive begränsningar, framstår som nödvändiga att hålla samman i en studie där läsarter, affekt, klassrumssamtal och didaktiska konsekvenser ska analyseras i ett integrerat förlopp.

Med hjälp av detta ramverk kan studiens forskningsfrågor besvaras på ett systematiskt sätt. Den första frågan om hur elevernas läsarter ger sig till känna kan analyseras genom att Rosenblatt används för att identifiera när elever orienterar sig estetiskt mot språk, stil och upplevelse och när de orienterar sig efferent mot budskap, nytta och moraliska slutsatser (Rosenblatt 2002:35–37). Torell möjliggör därefter en precisering av hur erfarenhetsbaserad läsning tar form som literary transfer och hur analytisk textuppmärksamhet tar form som performanskompetens, vilket gör det möjligt att beskriva läsningen som rörlig och flerdimensionell snarare än som en stabil elevkategori (Torell 2002:82–89). Den andra frågan om känslomässiga reaktioner kan få analytisk skärpa genom Felskis begrepp om chock och hennes syn på affekt som en del av litterär erfarenhet, där elevernas uttryck för obehag,

fascination eller avståndstagande kan förstås som potentiellt meningsbärande reaktioner i mötet med en text som rubbar invanda kategorier (Felski 2008:14–16). Den tredje frågan om klassrumssamtalet kan besvaras genom att ramverket används för att analysera hur olika läsarter och kompetenser konkurrerar eller samspelar i interaktionen, samtidigt som Felski erbjuder ett raster för att förstå affektens roll i samtalsdynamiken och Persson erbjuder ett didaktiskt tolkningsstöd för att förstå varför etiska frågor ibland dominerar och hur moralisk indignation i vissa fall kan fungera som katalysator för formdiskussion (Felski 2008:15; Persson 2012:11). Den fjärde frågan om didaktiska möjligheter och utmaningar kan slutligen diskuteras genom att Perssons resonemang om instrumentella legitimeringskrav och risktagande relateras till Felskis betoning av kontextberoende effekter och till Rosenblatts och Torells begreppsliggöranden av hur undervisningen kan styra elever mot vissa läsarter och göra vissa kompetenser möjliga att praktisera (Persson 2012:9–11; Felski 2008:9; Rosenblatt 2002:35–37; Torell 2002:82–89). På så sätt blir det möjligt att inte bara beskriva att elever reagerar starkt på *Lolita*, utan att analysera hur reaktionerna formas i transaktionen med texten, hur de tar språklig gestalt i klassrumssamtalet och vilka didaktiska villkor som gör dem produktiva eller problematiska ur ett etiskt perspektiv.

6. Metod och material

Föreliggande studie är utformad som en kvalitativ klassrumsstudie med ett tydligt fallperspektiv, där en avgränsad undervisningssekvens undersöks i sin naturliga skolkontext. Analysen riktas inte mot romanen *Lolita* som litterärt verk i sig, utan mot elevers tal om texten, deras tolkningar, affektiva responser samt de didaktiska implikationer som aktualiseras när en kontroversiell roman behandlas i undervisning. Fokus ligger således på hur mening konstitueras i interaktionen mellan elever, text och undervisningspraktik.

Valet av en kvalitativ fallstudiedesign är teoretiskt och metodologiskt motiverat utifrån studiens syfte att undersöka ett komplext, kontextbundet fenomen i detalj. Fallstudier möjliggör, enligt Yin (2014:16–18), en fördjupad analys av samtida fenomen i deras verkliga kontext, särskilt när gränsen mellan fenomen och kontext är flytande. Detta är särskilt relevant i föreliggande studie, där elevrespons, undervisningspraktik och texttolkning framträder som ömsesidigt konstituerande. Samtidigt innebär designen en begränsad statistisk generaliserbarhet, vilket här hanteras genom en strävan efter analytisk generalisering, där resultaten relateras till teoretiska begrepp och därigenom ges överförbar relevans (Yin 2014:40).

Urvalet är strategiskt i den meningen att det möjliggör en fördjupad analys av ett informationsrikt fall (Bryman 2016:408). Studien genomfördes i en gymnasieklass i årskurs 2, bestående av cirka 28 elever på samhällsvetenskapsprogrammet. Eleverna var huvudsakligen 16-17 år gamla och urvalet motiveras av att elevgruppen i årskurs 2 befinner sig i en utbildningsfas där avancerade litterära och etiska frågor utgör en integrerad del av svenskämnets kunskapsinnehåll.

Det empiriska materialet består av klassrumsobservationer, ljudinspelade textsamtal samt skriftliga elevtexter producerade inom ramen för undervisningen. Kombinationen av dessa datakällor möjliggör en flerdimensionell analys av elevrespons, där både muntliga och

skriftliga uttrycksformer samt samspelet mellan individuella och kollektiva meningsskapande processer kan synliggöras. En central metodologisk förutsättning är att uppsatsförfattaren samtidigt har fungerat som undervisande lärare. Detta innebär en närhet till det studerade fältet som kan bidra till en fördjupad förståelse av klassrummets dynamik, men det aktualiserar också frågor om forskarens påverkan på såväl datainsamling som analys. För att hantera denna dubbelposition har studien präglats av en systematisk reflexiv hållning, där forskningsprocessens villkor och konsekvenser kontinuerligt synliggjorts och problematiserats (Kvale och Brinkmann 2014:108–109).

6.1 Datainsamlingsmetoder

Empirin har, som nämnts ovan, samlats in genom en kombination av klassrumsobservationer, ljudinspelade textsamtal samt skriftligt elevmaterial. Denna metodkombination möjliggör en analys av elevrespons som både situerad och mångfacetterad, då elevers tolkningar tar olika form beroende på uttrycksmodalitet och social kontext.
De ljudinspelade textsamtalen utgör studiens huvudsakliga empiriska material, eftersom forskningsintresset riktas mot hur elever formulerar, prövar och omförhandlar tolkningar i interaktion. Samtal kan i detta avseende förstås som en central arena för kunskapskonstruktion (Linell 2009:17–18), där mening uppstår dialogiskt snarare än som enbart individuella kognitiva processer. Samtidigt innebär användningen av inspelningar en metodologisk begränsning, då medvetenheten om att bli dokumenterad kan påverka vad som uttrycks och hur det uttrycks. Detta är särskilt relevant i relation till kontroversiellt innehåll, där sociala normer och upplevd exponering kan leda till återhållsamhet eller strategisk anpassning.

För att delvis hantera denna problematik har materialet kompletterats med gruppsamtal i mindre konstellationer, där graden av social exponering minskar. Tidigare forskning indikerar att mindre samtalsgrupper kan skapa förutsättningar för mer prövande och ambivalenta yttranden (jfr Dysthe 1996:221). Samtidigt kvarstår det faktum att även dessa samtal är socialt situerade och därmed präglade av gruppdynamik och normer, vilket innebär att materialet inte kan förstås som en direkt representation av individuella uppfattningar, utan som situerade responser.

Klassrumsobservationerna, dokumenterade genom fältanteckningar, används för att fånga interaktionella och affektiva aspekter som inte framträder i ljudmaterialet, såsom kroppsspråk, tystnader och emotionella uttryck. Observation möjliggör därigenom en kontextualiserad analys av klassrummets dynamik (Bryman 2016:423). Metoden är emellertid beroende av forskarens selektion och tolkning i stunden, vilket innebär att materialet ofrånkomligen präglas av subjektiva val. Detta hanteras genom att observationsmaterialet används i relation till övriga datakällor, snarare än som fristående evidens.

Det skriftliga elevmaterialet tillför ytterligare en analytisk dimension genom att synliggöra mer individuella och reflekterade responser. I skrift ges elever möjlighet att formulera resonemang utan den omedelbara sociala press som präglar muntliga samtal. Därtill produceras elevtexter inom ramen för skolans bedömningspraktik, vilket innebär att de påverkas av uppgiftsinstruktioner, normativa föreställningar om vad som utgör ett legitimt svar samt elevernas strategier för att uppnå goda resultat. Materialet bör därför förstås som situerat i en institutionell kontext snarare än som en spontan respons.

Sammantaget möjliggör denna kombination av datakällor en metodologisk triangulering, där olika aspekter av elevrespons kan belysas och relateras till varandra (Kvale och Brinkmann 2014:281). Trianguleringen syftar dock inte till att fastställa en entydig "sanning", utan till att skapa en mer nyanserad och flerdimensionell förståelse av fenomenet.

6.2 Analysmetod

Analysen har genomförts som en kvalitativ, teoristyrd analys med fokus på hur elevers responser tar form i samtal och skrift. En teoristyrd ansats innebär att analysen vägleds av studiens analytiska begrepp, vilket möjliggör en systematisk och begreppsligt informerad tolkning av materialet (Bryman 2016:584). Samtidigt innebär detta att vissa aspekter av materialet framträder tydligare än andra, eftersom uppmärksamheten riktas mot det som är analytiskt relevant i relation till studiens syfte. Analysprocessen har genomförts i tre steg. I det första steget identifierades återkommande och analytiskt centrala situationer i materialet, exempelvis där samtalet försköts mellan estetiska och etiska perspektiv eller där starka affektiva reaktioner artikulerades. Detta steg innebär en nödvändig selektion av materialet, vilket likväl innebär att vissa delar ges företräde framför andra. I det andra steget kodades materialet med hjälp av studiens analytiska begrepp. Kodningen syftar till att strukturera materialet och synliggöra mönster i hur elever orienterar sig mot texten. Samtidigt är kodning en tolkande praktik, där forskaren aktivt kategoriserar och tillskriver betydelse åt materialet (Bryman 2016:585), vilket innebär att analysen inte kan betraktas som en objektiv avbildning, utan som en teoretiskt informerad tolkning. I det tredje steget prövades tolkningarna genom jämförelser mellan olika datakällor och situationer. Genom att relatera muntliga yttranden till skriftliga formuleringar och observationer möjliggörs en analys av både återkommande mönster och variationer. Denna jämförande ansats bidrar till att stärka studiens trovärdighet, men innebär samtidigt att komplexiteten i enskilda yttranden delvis reduceras när de sätts in i övergripande kategorier. En central metodologisk utgångspunkt är att elevrespons förstås som situerad och kontextberoende. Analysen syftar således inte till att fastställa vad elever "tycker" om *Lolita*, utan till att undersöka hur deras responser formas i samspelet mellan text, klassrum och didaktiska villkor.

6.3 Metoddiskussion

Studiens metodval har möjliggjort en fördjupad analys av elevrespons som situerad och mångdimensionell, men de medför också ett antal metodologiska begränsningar. En central utgångspunkt är att det empiriska materialet består av elevyttranden i en undervisningskontext, vilket innebär att responserna är socialt formade snarare än direkta uttryck för individuella uppfattningar. Klassrumssamtal präglas av normer kring vad som är möjligt och legitimt att uttrycka, särskilt i relation till kontroversiellt innehåll, vilket kan innebära att vissa perspektiv förstärks medan andra förblir outtalade. Vidare påverkas det skriftliga materialet av sin institutionella kontext, där elever skriver inom ramen för bedömning och givna uppgiftsinstruktioner. Detta innebär att elevtexter inte enbart speglar individuella tolkningar, utan också strategiska anpassningar till skolans krav. Elevrespons bör därför förstås som något som formas i ett spänningsfält mellan personlig reaktion och

skolpraktik. Uppsatsförfattarens dubbla roll som lärare och forskare innebär ytterligare en metodologisk utmaning. Denna position skapar en närhet till fältet som kan fördjupa analysen, men den innebär också en risk att datainsamling och tolkning påverkas av forskarens didaktiska intentioner. Detta har hanterats genom en konsekvent reflexiv hållning, där tolkningar kontinuerligt prövats i relation till alternativa läsningar (Kvale och Brinkmann 2014:108–109). Slutligen innebär fallstudiedesignen att resultaten inte är statistiskt generaliserbara. Studiens giltighet ligger i stället i dess analytiska fördjupning och dess bidrag till en teoretiskt informerad förståelse av hur elevrespons kan ta form i arbete med kontroversiell litteratur.

6.4 Etiska överväganden

De forskningsetiska övervägandena har varit integrerade i hela forskningsprocessen, särskilt med tanke på att studien genomförts i en skolkontext med minderåriga deltagare och med ett innehåll som kan uppfattas som känsligt. Studien har utformats i enlighet med Vetenskapsrådets (2024) principer om information, samtycke och riskhantering (Vetenskapsrådet 2024:62–64, 70). Elever och vårdnadshavare informerades om studiens syfte, datainsamlingens omfattning samt hur materialet skulle hanteras. Informationen betonade att studien fokuserar på elevers läsarter och kritiska litterära förståelse, snarare än på att legitimera det innehåll som behandlas. Efter invändningar från vissa vårdnadshavare förtydligades syftet ytterligare, vilket bidrog till ökad förståelse och acceptans. Detta kan ses som en etisk kvalitet i genomförandet, då det stärker förutsättningarna för informerat samtycke.

Eftersom undervisning och datainsamling sammanföll har etiken även hanterats som en didaktisk fråga. Undervisningen har utformats för att minimera exponering och möjliggöra deltagande utan krav på personligt utlämnande, exempelvis genom att erbjuda alternativa arbetssätt och betona frivillighet i känsliga moment. Konfidentialitet har säkerställts genom anonymisering och säker hantering av materialet. Identifierbara uppgifter har utelämnats eller förändrats, och materialet hanteras i enlighet med principer om dataskydd och integritet. Sammantaget har studien eftersträvat en balans mellan forskningsintresset och kravet på att skydda deltagarnas integritet och välbefinnande. Etiken har därmed inte enbart varit en formell aspekt, utan en integrerad del av studiens didaktiska och metodologiska genomförande.

7. Resultat och analys

I detta avsnitt presenteras studiens resultat tillsammans med en analys som kopplar fynden till relevant teori och tidigare forskning. Resultaten struktureras tematiskt utifrån de fyra forskningsfrågorna. Under varje tema ges autentiska exempel på elevkommentarer i transkriberad form följt av en analytisk diskussion. Analysen knyter an till uppsatsens teoretiska ramverk, däribland Rosenblatts transaktionella läsningsteori, Torells modell för litterär kompetens, Felskis begrepp om chock som läserfarenhet samt Perssons resonemang om instrumentella läsarter, provocerande/kontroversiell litteratur och didaktiskt risktagande. Avslutningsvis relateras resultaten till tidigare forskning och de motiv som lyftes i uppsatsens

inledning. De muntliga citat som används i analysen återfinns i Bilaga A och de skriftliga elevutdragen återfinns i Bilaga B, vilket möjliggör transparens utan att hela materialet behöver återges i brödtext. Utdragen från transkriptionerna av inspelningarna samt elevernas skriftliga svar återges oredigerade för att säkerställa en autentisk återgivning av deltagarnas språkliga och uttrycksmässiga egenart. Detta tillvägagångssätt syftar till att ge en rättvisande bild av deras perspektiv och resonemang samt att bevara den individuella språkliga prägeln som kan vara betydelsefull för tolkningen av deras svar.

7.1 Läsarter i elevresponsen: estetiska, erfarenhetsbaserade och moraliska orienteringar

Ett framträdande resultat i materialet är att elevernas respons på *Lolita* inte kan förstås som enhetlig eller stabil, utan präglas av en rörlighet mellan olika sätt att orientera sig mot texten. Tre återkommande läsarter identifieras: en estetisk läsart med fokus på språk och form, en erfarenhetsbaserad läsart där personliga reaktioner och affekt står i centrum samt en moralisk läsart där etiska bedömningar dominerar. Avgörande är emellertid inte enbart att dessa läsarter förekommer, utan att de i hög grad samspelar och överlappar inom samma elevs resonemang och ofta inom samma samtalssekvens. Resultatet pekar därmed mot att läsarterna inte bör förstås som individuella egenskaper eller fasta kategorier, utan som situerade och dynamiska orienteringar som aktualiseras i mötet mellan text, elev och undervisningspraktik.

Den estetiska läsarten framträder tydligt när elever riktar uppmärksamheten mot berättarteknik, stilnivå och språkets verkan, men det analytiskt centrala är hur dessa iakttagelser samtidigt är tätt sammanflätade med etiska reaktioner. I samtalen beskriver exempelvis en elev hur "språket i *Lolita* är ju så himla fint, nästan poetiskt, och man glömmer nästan hur hemskt det egentligen är det han beskriver" (Bilaga A, E1), medan en annan framhåller hur jagperspektivet begränsar tillgången till Lolitas röst och därigenom styr läsarens förståelse (Bilaga A, E2). Liknande iakttagelser utvecklas i läsloggar och reflektionsuppgifter, där elever mer systematiskt identifierar retoriska grepp såsom metaforer, ironi och direkt tilltal, exempelvis när Humbert vänder sig till "mina damer och herrar i juryn" (Bilaga B, E3–E4). Dessa drag beskrivs som strategier som både förför och manipulerar läsaren.

I relation till Rosenblatts begrepp om estetisk läsning, som betonar upplevelsen i läsakten och språkets form (Rosenblatt 2002:35–37), framstår dessa utsagor som tydliga exempel på estetisk orientering. Samtidigt nyanserar materialet denna distinktion, eftersom elevernas estetiska uppmärksamhet här inte är frikopplad från moralisk värdering, utan tvärtom fungerar som en förutsättning för den. Det är genom att uppmärksamma språkets förföriska kvalitet som eleverna kan formulera den ambivalens som präglar deras läsning. Därmed utmanas en förenklad uppdelning mellan estetisk och efferent läsning som separata kategorier, och i stället framträder en dynamik där estetisk sensibilitet och etisk reflektion ömsesidigt förstärker varandra (Rosenblatt 2002:14–16). Ur ett didaktiskt perspektiv blir detta särskilt betydelsefullt, då elevernas förmåga att identifiera och benämna textens retoriska och narratologiska drag kan förstås som uttryck för performanskompetens (Torell 2002:82). Samtidigt visar materialet att denna kompetens inte enbart är individuell, utan i hög grad beroende av undervisningens begreppsliga stöd. De analytiska verktyg som introducerats,

såsom opålitlig berättare, tycks fungera som redskap som gör det möjligt för elever att inte bara reagera på texten utan också reflektera över hur deras reaktioner uppstår. Den estetiska läsarten framstår därmed inte som ett isolerat tolkningssätt, utan som en central resurs i arbetet med att bearbeta textens etiska komplexitet.

Parallellt framträder en erfarenhetsbaserad läsart där elevernas personliga reaktioner och affektiva responser får en framträdande roll i meningsskapandet. I samtalen uttrycks detta genom formuleringar som "jag mådde nästan illa av att läsa vissa delar" (Bilaga A, E5) och "man känner sig så maktlös när man läser om *Lolita*, för ingen skyddar henne" (Bilaga A, E6). I elevtexterna utvecklas dessa reaktioner till mer reflekterande resonemang, exempelvis när en elev beskriver behovet av att "alltid tänka två steg fram" för att inte dras med i berättarens perspektiv (Bilaga B, E7) eller när en annan markerar att hen "vägrar bli manipulerad" (Bilaga B, E4). Här framträder en kontinuerlig förhandling mellan inlevelse och distans. Dessa responser kan förstås i termer av litterär transfer, där läsaren relaterar texten till egna erfarenheter och värdegränser (Torell 2002:82). Samtidigt visar materialet att denna typ av respons inte enbart fungerar som ett komplement till analytisk förståelse, utan ofta utgör själva drivkraften i tolkningen. Affekten framträder därmed inte som ett störningsmoment, utan som en central komponent i läsakten, vilket ligger i linje med Felskis betoning av hur litteratur engagerar genom igenkänning, förtrollning, kunskap och chock (Felski 2008:14–16).

Särskilt framträdande i materialet är det som kan förstås som chock, förstått som estetisk erfarenhet som rubbar invanda föreställningar och skapar moralisk friktion. Elevernas formuleringar om avsmak, skuld och ambivalens kan tolkas som uttryck för denna typ av erfarenhet, exempelvis när en elev beskriver en "konflikt mellan hur han vill att vi ska känna och hur vi faktiskt borde känna" (Bilaga B, E9). Samtidigt problematiserar materialet chockens pedagogiska potential, eftersom reaktionerna varierar. I vissa fall leder affekten till fördjupad reflektion, medan den i andra fall resulterar i avståndstagande eller motstånd. Detta bekräftar Felskis poäng att chock är en instabil effekt som kan både möjliggöra och hindra förståelse (Felski 2008:130–131). För undervisningen innebär detta att affekt inte automatiskt kan betraktas som en resurs, utan måste förstås som något som formas i relation till klassrummets samtalsklimat och didaktiska iscensättning.

Den tredje läsarten som framträder är en moralisk orientering där eleverna formulerar tydliga etiska omdömen och söker klarhet i frågor om rätt och fel. I samtalen uttrycks detta exempelvis genom att en elev fastslår att "det han gör är fel, punkt slut" och att romanen bör läsas som en varning (Bilaga A, E10), medan en annan ifrågasätter textvalet i sig: "är det verkligen okej att vi läser en sån här bok i skolan?" (Bilaga A, E11). I elevtexterna återkommer liknande resonemang där berättarens försök att förskjuta ansvar och romantisera relationen kritiseras (Bilaga B, E12–E13). Denna orientering kan förstås som en efferent läsning, där fokus ligger på vad texten "ska ge" i form av budskap eller lärdomar (Rosenblatt 2002:40–41, 48–49). Samtidigt visar materialet att denna läsart inte enbart är ett individuellt val, utan också kan relateras till skolans institutionella logik, där elever ofta socialiseras in i att efterfråga budskap och tydliga tolkningar. Persson visar hur en sådan nyttobetonad läsart kan leda till frustration när texten inte erbjuder entydiga svar (Persson 2010:10), vilket också kan spåras i föreliggande material.

Samtidigt behöver den moraliska läsarten förstås i sin dubbelhet. Å ena sidan kan den ses som ett uttryck för etisk vaksamhet och omsorg, vilket i en skolkontext är både legitimt och

nödvändigt. Å andra sidan finns en risk att litteraturen reduceras till ett instrument för moralisk fostran, där textens ambivalens neutraliseras genom entydiga omdömen. Det empiriska materialet visar emellertid att denna reduktion inte är given. Flera elever rör sig från moralisk indignation till analyser av hur indignationen produceras genom språk och berättarteknik, vilket tyder på att moralisk respons i sig kan fungera som en ingång till mer komplex förståelse, snarare än som ett hinder. Avgörande i materialet är således inte förekomsten av enskilda läsarter, utan den kontinuerliga rörelsen mellan dem. Elever växlar mellan att analysera språk, uttrycka affekt och formulera moraliska omdömen, ibland inom samma yttrande. Detta pekar mot en läsprocess där estetisk uppmärksamhet, erfarenhetsbaserad inlevelse och etisk värdering inte kan separeras, utan samverkar i en dynamisk helhet. I linje med Felskis förståelse av läsning som ett mångfacetterat samspel mellan olika former av engagemang (Felski 2008:15) framträder läsarterna här som situationsbundna praktiker snarare än stabila kategorier. Detta resultat har tydliga didaktiska implikationer. Det tyder på att undervisning om etiskt utmanande litteratur inte bör inriktas på att styra elever mot en "rätt" läsart, utan snarare på att skapa förutsättningar för att dessa olika orienteringar kan mötas, synliggöras och bearbetas. I detta perspektiv framstår klassrummet inte som en plats där elevrespons ska korrigeras, utan som ett rum där spänningen mellan estetik, affekt och etik kan göras till föremål för gemensam undersökning.

7.2 Känslomässiga reaktioner och etiska dilemman i klassrumspraktiken

Den andra forskningsfrågan riktar uppmärksamheten mot hur känslomässiga reaktioner och etiska dilemman aktualiseras och hanteras i klassrummets samtal. Resultatet visar att mötet med *Lolita* ger upphov till starka affektiva responser såsom avsky, ilska, sorg och förvirring, men att dessa reaktioner inte enbart utgör individuella upplevelser utan formas och förhandlas i social interaktion. Analysen pekar därmed mot att affekt i denna kontext bör förstås som en situerad och kollektiv praktik, där elever orienterar sig både mot texten och mot varandra. Här blir fältanteckningarna analytiskt avgörande, eftersom flera centrala uttryck för affekt framträder genom interaktionella markörer, exempelvis tystnad, skratt och förändringar i deltagande, snarare än genom explicit formulerade utsagor.

Redan i samtalets inledande skede artikuleras ett starkt obehag. En elev utbrister: "Usch, jag känner mig verkligen äcklad av Humbert, hur ska man ens prata om det här utan att må dåligt?" (Bilaga A, E1). Samtidigt visar fältanteckningarna hur detta obehag hanteras socialt genom korta skratt, blickar och en initial osäkerhet i deltagandet, vilket kan tolkas som försök att avväpna situationen innan ett gemensamt samtalsläge etableras. I linje med Felskis resonemang framträder chock här inte som ett direkt observerbart tillstånd, utan som något som måste tolkas genom språkliga och interaktionella uttryck (Felski 2008:14–16). Det uppstår därmed ett klassrumsmässigt spänningsfält där affekt både uttrycks och regleras, vilket synliggör hur känslor i undervisning inte enbart är individuella reaktioner utan också socialt koordinerade responser.

Denna dynamik återkommer i elevtexterna, där affektiva reaktioner utvecklas till mer reflekterande resonemang. En elev beskriver exempelvis hur språket skapar förvirring genom att framstå som poetiskt eller "rimligt" samtidigt som handlingarna upplevs som moraliskt oacceptabla (Bilaga B, E2), medan en annan formulerar en "konflikt mellan hur han vill att vi

ska känna och hur vi faktiskt borde känna” (Bilaga B, E7). Dessa utsagor är analytiskt betydelsefulla eftersom de visar en metamedvetenhet om hur läsarens respons formas i spänningsfältet mellan textens retorik och socialt etablerade normer för vad som är en legitim reaktion. Affekt framträder därmed inte enbart som en spontan känsla, utan som en normativt reglerad praktik där elever kontinuerligt orienterar sig mot vad som är möjligt att uttrycka i klassrummet.

Under samtalets gång sker en förskjutning från omedelbara reaktioner till mer nyanserade affektiva och etiska resonemang. När en elev uttrycker sorg över Lolitas situation och beskriver henne som “bara ett barn som får hela sin barndom förstörd” (Bilaga A, E3), följs detta enligt fältanteckningarna av nickningar och en kort tystnad, vilket kan tolkas som en kollektiv bekräftelse av affekten. En annan elev riktar i stället sin ilska mot omgivningen: “Varför gjorde ingen något i tid?” (Bilaga A, E6). Här förskjuts fokus från individ till struktur, vilket indikerar att affekt inte enbart leder till avståndstagande, utan också kan fungera som en ingång till bredare analyser av makt, ansvar och samhälleliga villkor. Detta ligger i linje med Perssons resonemang om att etisk upprördhet inte nödvändigtvis begränsar litterära samtal, utan i vissa fall kan fungera som en drivkraft för fördjupad tolkning (Persson 2012:11).

Ett centralt resultat är att de affektiva reaktionerna successivt nyanseras genom reflektion över den egna påverkan. En elev uttrycker exempelvis: “Jag hatar Humbert, men jag märker ju att boken fick mig att tänka till. Varför känner jag ens lite sympati för honom ibland?” (Bilaga A, E4). Liknande ambivalens framträder i elevtexterna, där fascination och avsky beskrivs som samtidiga erfarenheter (Bilaga B, E1, E4). Dessa utsagor kan förstås genom Rosenblatts transaktionella teori, där läsning ses som ett ömsesidigt utbyte mellan text och läsare (Rosenblatt 2002:36). Eleverna beskriver inte enbart textens innehåll, utan reflekterar över hur texten påverkar dem, vilket innebär att deras reaktioner blir en del av analysen snarare än något som behöver neutraliseras. Detta pekar mot en läsprocess där affekt och analys inte är motsatser, utan integrerade delar av meningsskapandet.

Samtidigt aktualiseras flera etiska dilemman som kräver explicit bearbetning i klassrummet. Ett återkommande dilemma gäller huruvida det är acceptabelt att känna sympati med en moraliskt förkastlig berättare. Här uppstår en tydlig spänning mellan elever som insisterar på ett konsekvent avståndstagande och elever som betonar textens komplexitet. Lärarens samtalsledning framträder i detta sammanhang som avgörande, särskilt genom introduktionen av begrepp som opålitlig berättare och distinktionen mellan berättare och författare. När en elev sammanfattar att “man kan gilla hur boken är skriven, men ändå ogilla vad den handlar om” (Bilaga A, E2), synliggörs en didaktiskt central förskjutning där elever ges möjlighet att hålla flera perspektiv samtidigt. Detta kan förstås i relation till Torells modell, där en rörelse sker mellan affektiv respons ”transfer” och analytisk förståelse ”performans” (Torell 2002:82).

Ett annat framträdande dilemma rör romanens plats i undervisningen och de risker som kan vara förknippade med att arbeta med en text som behandlar sexuella övergrepp. När en elev lyfter frågan om att texten kan vara “triggande” för någon i klassen (Bilaga A, E7), förändras samtalets tonläge markant. Fältanteckningarna visar en längre tystnad och en mer försiktig interaktion, vilket kan tolkas som ett moment av kollektiv normförhandling där fokus förskjuts från textanalys till omsorg om gruppen. Lärarens respons, där trygghet, frivillighet

och stödresurser betonas, etablerar en etisk ram som möjliggör fortsatt arbete med texten utan att förneka dess potentiella risker. Detta ligger i linje med Perssons betoning av att arbete med provocerande texter innebär ett didaktiskt risktagande som måste kombineras med ansvar och beredskap (Persson 2012:9–11).

Hur affekt och etiska dilemman hanteras i samtalet framstår därmed som ett centralt resultat i sig. Analysen visar en återkommande didaktisk rörelse där elevernas känslor först ges utrymme och erkänns, för att därefter successivt föras tillbaka till textanalys. Denna rörelse kan förstås i relation till Perssons argument om att det är problematiskt både att avfärda elevers reaktioner och att stanna i dem utan analytisk fördjupning (Persson 2010:5–7). I föreliggande material framträder en praktik där affekt inte undertrycks, men heller inte lämnas oreflekterad, utan integreras i en undersökande process. Detta ligger även nära Molloys betoning av att litteraturundervisning bör skapa utrymme för att bearbeta svåra känslor snarare än att undvika dem (Molloy 2002:186–187). Mot denna bakgrund framstår affekt och etiska dilemman inte som hinder för litterärt samtal, utan som centrala komponenter i det. Samtidigt visar resultaten att deras produktiva potential är beroende av en undervisningsram som möjliggör rörelser mellan känsla, värdering och analys. Elevresponsen kan därmed förstås som en situerad klassrumspraktik där textens provokation, elevernas erfarenheter och lärarens didaktiska iscensättning samverkar i skapandet av mening.

7.3 Form och innehåll: elevperspektiv på *Lolitas* språk och berättarteknik

Den tredje forskningsfrågan avser hur eleverna beskriver relationen mellan romanens form och dess innehåll. Resultatet visar att elevernas förståelse successivt förskjuts från en primärt innehållsorienterad och affektivt präglad respons till en mer analytisk uppmärksamhet på hur textens språkliga och narrativa konstruktion producerar just dessa reaktioner. Särskilt i läsloggar och reflektionsuppgifter framträder en fördjupad metareflektion, där eleverna inte enbart reagerar på det kontroversiella innehållet utan också analyserar hur detta innehåll gestaltas och görs verksamt genom språket. Denna förskjutning framstår som ett centralt resultat, eftersom den synliggör hur undervisning kan möjliggöra en rörelse från reaktion till analys utan att affekten neutraliseras.

Ett genomgående tema i materialet är elevernas uppmärksamhet på språkets estetiska kvalitet i relation till dess etiska implikationer. I samtalen formuleras detta ofta som en paradox: “Det är galet hur något så hemskt kan beskrivas med så vackra ord” (Bilaga A, E2). I de skriftliga materialen konkretiseras denna iakttagelse genom analyser av metaforer, jämförelser och stilistiska kontraster. En elev beskriver hur poetiska bilder och ironiska formuleringar bidrar till att romantisera besattheten och skapa en tillfällig sympati för berättaren (Bilaga B, E1), medan en annan uppmärksammar hur uttryck som “nymfett” fungerar som ett retoriskt grepp för att estetisera och därigenom förskjuta det moraliskt förkastliga (Bilaga B, E2). Flera elever identifierar också hur humor och självdistans bidrar till att etablera berättaren som charmig och intellektuellt överlägsen, vilket i sin tur påverkar läsarens hållning (Bilaga B, E4). Dessa iakttagelser kan förstås som uttryck för performanskompetens i Torells mening, där eleverna inte enbart upplever texten utan också kan artikulera hur dess estetiska och retoriska dimensioner verkar (Torell 2002:82). Samtidigt framträder en analytiskt viktig spänning: elevernas irritation över att språket “fungerar” visar

att denna kompetens inte är värdeneutral, utan inbäddad i en etisk förhandling om relationen mellan form och innehåll. Här synliggör materialet hur estetisk analys och moralisk respons inte står i motsats till varandra, utan utvecklas i ett ömsesidigt beroende.

Ett särskilt framträdande mönster är att eleverna beskriver språket som en form av förförelse, eller manipulationsapparat. I läsloggarna formuleras detta explicit som en parallell mellan berättarens manipulation av *Lolita* och hans manipulation av läsaren. Eleverna noterar hur berättaren selektivt organiserar sitt material, utelämnar belastande detaljer och konstruerar sig själv som offer. En elev skriver att Humbert är "väldigt noggrann och väljer vad han vill berätta och hur" (Bilaga B, E2), medan en annan framhåller att han endast återger sådant som får honom att framstå i bättre dager (Bilaga B, E7). Denna typ av textmedvetenhet kan dels förstås som ett resultat av undervisningens explicita fokus på narratologiska begrepp, såsom opålitlig berättare, dels som ett uttryck för en transaktionell läsning där eleverna reflekterar över hur deras egen respons förändras i takt med att de genomskådar textens strategier (Rosenblatt 2002:36–37). I detta avseende framträder ett centralt didaktiskt resultat: när elever ges begreppsliga verktyg för att tala om textens form, förskjuts deras position från att vara "påverkade" läsare till att bli analyserande och kritiskt reflekterande subjekt.

Berättarperspektivet framstår i materialet som en nodalpunkt där form och innehåll möts. Eleverna återkommer till förstapersonsperspektivet som en avgörande faktor för läsupplevelsen, eftersom det tvingar läsaren att ta del av händelserna genom Humberts filter. I samtalen uttrycks detta som en upplevelse av att "tvingas se allt genom hans ögon" (Bilaga A, E4), vilket i vissa fall beskrivs som obehagligt och manipulativt. I de skriftliga materialen utvecklas detta till mer avancerade resonemang om direkt tilltal, "juryn" och berättelsens karaktär av försvarstal (Bilaga B, E1). Här blir Felskis begrepp om chock och ambivalens analytiskt fruktbart, eftersom elevernas beskrivningar av att samtidigt dras in i och ta avstånd från berättelsen illustrerar hur estetisk erfarenhet kan vara både engagerande och störande (Felski 2008:14–16). I stället för att förstå denna ambivalens som ett hinder framträder den som en central del av textens estetiska funktion, vilket också eleverna i ökande grad tycks uppmärksamma.

Vidare visar materialet att flera elever utvecklar en metareflektion kring läsarens roll och ansvar. Formuleringar som att man "måste tänka två steg fram" eller aktivt motstå berättarens påverkan indikerar en medvetenhet om läsning som en aktiv och etiskt situerad praktik. När elever beskriver hur de blir "äcklade av komplimangerna" eller upplever en form av medskyldighet, synliggörs hur språklig form inte bara förmedlar innehåll utan också positionerar läsaren på ett sätt som kräver aktivt ställningstagande. Denna rörelse kan relateras till Perssons diskussion om instrumentella läsarter, där läsare initialt söker tydliga budskap men senare kan utveckla en mer komplex förståelse av textens värde som något annat än moralisk vägledning (Persson 2012:9–10). I föreliggande material framträder en sådan förskjutning, där vissa elever rör sig från krav på sensmoral till en acceptans av textens ambivalens som analytiskt produktiv. Detta kan förstås som ett resultat av undervisningens utformning, där eleverna ges möjlighet att utveckla ett språk för att tala om hur mening skapas, snarare än enbart vad texten "säger".

Detta resultat har en tydlig didaktisk implikation. Det visar att arbete med kontroversiell litteratur inte enbart handlar om att hantera innehållets känslomässiga och etiska dimensioner, utan också om att möjliggöra en fördjupad förståelse av hur dessa dimensioner är beroende av

textens form. När elever utvecklar förmågan att analysera hur språk, perspektiv och berättarteknik producerar affekt och värdering, förskjuts fokus från att bedöma texten till att undersöka dess verkningssätt. Detta innebär att litteraturundervisningen kan fungera som en plats där estetisk analys och etisk reflektion integreras snarare än separeras.

Avslutningsvis visar detta tema att elevernas förståelse av relationen mellan form och innehåll är dynamisk och situerad. I Torells termer framträder en successiv förstärkning av performanskompetens, samtidigt som transfer fortsatt är närvarande i elevernas värderingar och affektiva responser (Torell 2002:82). Det är just i samspelet mellan dessa dimensioner som elevresponsen blir analytiskt fruktbar. I stället för att reducera läsningen till antingen subjektiv reaktion eller objektiv analys framträder den som en flerdimensionell praktik, där estetisk form, etisk värdering och personlig erfarenhet kontinuerligt samverkar i meningsskapandet.

7.4 Didaktiska implikationer för litteraturundervisningen

Den fjärde forskningsfrågan avser vilka didaktiska implikationer som kan identifieras utifrån studiens resultat. Analysen visar att arbete med kontroversiell litteratur aktualiserar centrala frågor om textval, affekt, samtalsledning och litteraturundervisningens kunskapsuppdrag. Dessa implikationer rör inte enbart hur *Lolita* kan undervisas, utan pekar mer principiellt mot hur litteratur kan förstås som en praktik där estetisk analys, etisk reflektion och affektiv erfarenhet samverkar.

En första implikation rör villkoren för att arbeta med etiskt utmanande texter i undervisning. Resultaten visar att sådana texter kan fungera som kraftfulla resurser för fördjupad analys och engagerade samtal, men endast under förutsättning att undervisningen erbjuder en tydlig didaktisk inramning. I linje med Perssons kritik av föreställningen om den "goda litteraturen" framgår att kontroversiella texter inte per automatik underminerar skolans värdegrundsuppdrag, utan tvärtom kan synliggöra språkets makt och moralisk komplexitet (Persson 2012:9–11). Samtidigt visar materialet att detta arbete förutsätter en medveten beredskap. När elever lyfter frågor om obehag, utsatthet och potentiella triggerreaktioner förändras samtalets villkor, vilket ställer krav på lärarens förmåga att både upprätthålla ett analytiskt fokus och säkerställa ett tryggt klassrumsklimat. Den didaktiska implikationen ligger därmed inte i provokationen i sig, utan i hur undervisningen strukturerar möjligheten att röra sig mellan affektiv respons och analytisk bearbetning.

En andra implikation avser affektens status i litteraturundervisningen. Resultaten visar tydligt att känslomässiga reaktioner inte kan reduceras till störningar i läsningen, utan utgör en central del av meningsskapandet. Detta ligger i linje med Rosenblatts transaktionella teori, där läsarens erfarenheter och responser ses som konstitutiva för förståelsen (Rosenblatt 2002:14–16), samt med Felskis syn på affekt som en integrerad del av estetisk erfarenhet (Felski 2008:14–16). I föreliggande material framträder affekt ofta som en ingång till analys, där obehag, ambivalens och irritation leder till frågor om berättarteknik, perspektiv och retorik. Samtidigt visar resultaten att affekt inte automatiskt blir analytiskt produktiv. Utan didaktisk bearbetning riskerar starka reaktioner att leda till avståndstagande eller förenklade moraliska tolkningar. En central didaktisk uppgift blir därför att skapa strukturer där affekt

kan erkännas, artikuleras och successivt omvandlas till analytiska resurser, snarare än att antingen dämpas eller lämnas oreflekterad.

En tredje implikation rör litteraturens legitimering i skolans praktik. Materialet visar att elever initialt ofta efterfrågar tydliga budskap, sensmoral och moralisk vägledning, vilket kan förstås mot bakgrund av en institutionell förväntan på litteraturens nytta. Perssons begrepp om instrumentell läsning blir här analytiskt relevant (Persson 2012:9–10). Samtidigt visar resultaten att denna förväntan inte är statisk. Genom undervisning som riktar uppmärksamheten mot textens form och verkningssätt utvecklar eleverna en mer komplex förståelse av litteraturens värde. I stället för att enbart efterfråga vad texten "säger", börjar de undersöka hur texten fungerar och vilken typ av erfarenhet den producerar. Detta pekar mot en didaktisk möjlighet att omförhandla litteraturens roll i skolan, från ett instrument för värdeöverföring till en praktik där komplexitet, ambivalens och kritisk reflektion utgör centrala kunskapsformer.

En fjärde implikation gäller utvecklingen av litterär kompetens och relationen mellan olika läsarorienteringar. I materialet framträder att erfarenhetsbaserade och analytiska läsarter inte nödvändigtvis står i konflikt, utan kan stödja varandra när undervisningen möjliggör rörelser mellan upplevelse och analys. Detta ligger i linje med Torells modell, där performans och transfer förstås som ömsesidigt beroende dimensioner av litterär kompetens (Torell 2002:82). Samtidigt visar studien att dessa rörelser är starkt beroende av undervisningens utformning. De skriftliga materialen, såsom läsloggar och reflektionsuppgifter, möjliggör ofta mer utvecklad analys än vad som framträder i muntliga samtal, där social exponering och gruppdynamik påverkar vad som artikuleras. Detta innebär att variation i arbetsformer inte enbart är en pedagogisk strategi, utan en epistemologisk nödvändighet för att synliggöra bredden i elevers meningsskapande.

Mot denna bakgrund framträder en övergripande didaktisk slutsats: arbete med kontroversiell litteratur kräver en undervisningspraktik som inte separerar känsla, värdering och analys, utan aktivt organiserar deras samspel. Det handlar inte om att "balansera" mellan dessa dimensioner i betydelsen att hålla dem åtskilda, utan om att skapa förutsättningar för att de ska kunna informera och fördjupa varandra. I detta perspektiv framstår lärarens roll inte främst som normförmedlare eller diskussionsledare, utan som en aktör som iscensätter villkor för kvalificerat meningsskapande i ett spänningsfält mellan estetik, etik och affekt. Sammantaget pekar studiens resultat mot en förståelse av litteraturundervisning som en komplex och situerad praktik, där kunskap inte enbart utvecklas genom analys av textens innehåll eller form, utan genom elevernas aktiva förhandlingar av vad texten gör, hur den verkar och vilka positioner den erbjuder. Det är i detta dynamiska samspel mellan text, läsare och undervisning som litteraturens didaktiska potential framträder som mest betydelsefull.

8. Diskussion

I föreliggande studie framträder elevresponsen på *Lolita* som en situerad och flerdimensionell praktik där läsarter, affekt och institutionella villkor samverkar i komplexa och stundtals spänningsfyllda mönster. Resultaten visar att elever rör sig mellan estetiskt orienterad uppmärksamhet på form, erfarenhetsbaserad inlevelse och moralisk värdering, men att dessa

orienteringar sällan uppträder isolerat. I stället växlar de inom samma resonemang och ibland inom samma yttrande. Detta ger empiriskt stöd åt en transaktionell förståelse av läsning i Rosenblatts mening, där mening inte överförs från text till läsare utan realiseras i mötet mellan textens strukturer och läsarens erfarenheter och värderingar (Rosenblatt 2002:14–16, 35–37). Samtidigt utvecklar studien denna teoretiska utgångspunkt genom att visa att denna transaktion är institutionellt medierad. Elevresponsen formas inte enbart i relation till texten, utan också i relation till skolans legitimeringskrav, omsorgsansvar och sociala dynamik, vilket innebär att vissa sätt att läsa framstår som mer möjliga eller legitima än andra.

I relation till tidigare forskning bekräftar resultaten att mötet med en text som *Lolita* aktiverar affektiva och etiska spänningar, men studien bidrar med en mer finmaskig analys av hur dessa spänningar tar form i klassrumsinteraktion. Medan Felski betonar chock och ambivalens som centrala estetiska erfarenheter (Felski 2008:14–16), och Persson visar att provocerande texter kan leda till både reflektion och förenkling (Persson 2010:9–10), synliggör denna studie hur elever aktivt positionerar sig i förhållande till dessa erfarenheter i en social praktik. Särskilt framträder den moraliserande läsarten som en form av positionering snarare än enbart en tolkningsstrategi. När elever efterfrågar tydliga budskap eller ifrågasätter textens plats i undervisningen aktualiseras inte bara frågor om mening, utan också om vad som är legitimt att uttrycka i en skolkontext där värdegrund och omsorg är centrala. Detta innebär att den efferenta orientering som Rosenblatt beskriver inte enbart kan förstås som ett individuellt val, utan också som ett svar på institutionella normer.

I detta sammanhang blir Torells modell analytiskt användbar, men resultaten visar också behovet av att nyansera den. I materialet framträder både literary transfer och performanskompetens, men dessa kompetenser visar sig vara beroende av samtalsformat, begreppsligt stöd och upplevd trygghet. Transfer blir synlig i elevernas affektiva och moraliska responser, medan performans framträder i deras förmåga att identifiera och analysera retoriska och narratologiska strategier. Det avgörande är emellertid att dessa dimensioner inte bör förstås som stabila egenskaper hos individer, utan som praktiker som möjliggörs eller begränsas av undervisningens organisering. Därmed utvecklar studien tidigare forskning genom att visa att litterär kompetens inte enbart är något elever “har”, utan något som aktualiseras olika beroende på situation.

Ett centralt resultat är att affekt inte enbart ackompanjerar läsningen, utan fungerar som en drivkraft i meningsskapandet. I linje med Felski framträder chock och ambivalens som centrala erfarenheter, men studien bidrar genom att visa hur dessa erfarenheter bearbetas i interaktion. Elevernas uttryck av obehag, skuld och förvirring fungerar ofta som utgångspunkt för reflektion kring textens retoriska strategier, särskilt i relation till berättarröstens manipulation. Samtidigt visar materialet att affektens didaktiska potential inte är nödvändig. I likhet med vad Persson (2010:10–12) påvisar kan starka reaktioner också leda till förenkling eller avvisning. Det som denna studie tillför är en tydligare koppling mellan denna variation och undervisningens utformning. När elever ges tillgång till analytiska begrepp och alternativa uttrycksformer, såsom skriftliga loggar, ökar möjligheten att affekt omformas till analys. Affekt framstår därmed som en didaktisk resurs, men endast under vissa villkor.

Relationen mellan estetik och etik framträder som ett särskilt produktivt spänningsfält. Tidigare studier, såsom Edelstein (2008:46–47), har visat att läsare kan uppleva en motsägelsefull kombination av närhet till och avstånd från berättaren. Denna studie bekräftar

denna ambivalens, men visar också hur den bearbetas i en gymnasiekontext där elever successivt utvecklar strategier för att hantera den, exempelvis genom att skilja mellan berättare och författare. I detta arbete framträder en rörelse där moralisk indignation inte ersätts av analys, utan snarare driver den. Därmed utvecklas Michael Torells modell genom att visa att transfer och performans inte enbart balanseras, utan också kan samverka på ett produktivt sätt.

En annan central aspekt rör skolans legitimeringslogiker. I likhet med vad Persson (2012:9–10) beskriver framträder en tendens att elever söker motivera litteraturläsning genom nytta, budskap och moralisk tydlighet. Denna studie visar dock att denna orientering inte är statisk. I takt med att eleverna får verktyg att tala om textens form sker en förskjutning mot en mer analytisk hållning där fokus riktas mot språkets retoriska funktion. Detta resultat är särskilt betydelsefullt för skolans praktik, eftersom det visar att arbetet med komplex litteratur kan bidra till att utveckla elevers kritiska textmedvetenhet, även när utgångspunkten är moralisk osäkerhet eller motstånd.

Vidare synliggör studien hur olika samtalsformat påverkar vad som blir möjligt att uttrycka. Medan helklassamtal tenderar att förstärka normförhandling och moralisk positionering, möjliggör mindre grupper och skriftliga loggar mer nyanserade och ambivalenta resonemang. Detta innebär att litterär kompetens framträder som formatkänslig och situerad. En elev som i helklass uttrycker tydlig moralisk positionering kan i skrift formulera avancerade analyser av berättarteknik och läsarpositionering. Detta resultat utvecklar tidigare forskning genom att visa att undervisningens sociala och kommunikativa struktur har direkt betydelse för vilka former av förståelse som aktualiseras. Studien bör samtidigt förstås i ljuset av sina metodologiska förutsättningar. Som fallstudie möjliggör den en kontextnära och fördjupad analys, men resultaten kan inte generaliseras i statistisk mening. Däremot erbjuder de analytiska insikter som kan prövas i andra sammanhang. Vidare bör elevyttranden förstås som situerade handlingar i en social praktik, där även tystnader, skratt och omformuleringar utgör betydelsefulla data. Detta perspektiv möjliggör en mer nyanserad förståelse av hur affekt och normer samverkar i klassrummet.

Sammantaget bidrar studien till forskningsfältet genom att empiriskt synliggöra hur mötet med en etiskt och estetiskt komplex text faktiskt gestaltas i gymnasieskolans praktik. Till skillnad från tidigare forskning, som i hög grad baserats på universitetsstudenter eller teoretiska resonemang, visar denna studie hur gymnasieelever navigerar mellan affekt, analys och normer i realtid. Därmed fyller studien en identifierad forskningslucka och erbjuder kunskap som är direkt relevant för undervisning.

En central slutsats är att det didaktiska värdet i kontroversiell litteratur inte ligger i provokationen i sig, utan i hur undervisningen möjliggör att elever kan bearbeta och analysera den. När detta sker inom en ram som kombinerar analytiskt stöd med etisk medvetenhet framstår litteraturundervisningen som en praktik där elever utvecklar både litterär kompetens och kritisk förståelse för språkets makt. På så sätt visar studien att arbete med komplex litteratur inte bara är möjligt i gymnasieskolan, utan också kan vara en särskilt fruktbar väg för att utveckla elevers förmåga att hantera och analysera komplexa och motsägelsefulla erfarenheter.

9. Avslutande perspektiv och vidare forskning

Fynden väcker samtidigt frågor som motiverar vidare studier. Det vore relevant att pröva hur olika undervisningsdesigner påverkar övergången från moralisk indignation till formanalys, liksom hur olika elevgrupper och skolkontexter förändrar mottagandet av provocerande litteratur. Det vore också fruktbart att jämföra *Lolita* med andra texter som producerar moralisk friktion men med andra estetiska strategier, för att undersöka om samma rörlighet mellan läsarter uppstår och vilka former av stöd som då blir avgörande. Sådan forskning kan bidra till en mer precis förståelse av hur litteraturundervisning kan hantera spänningsfältet mellan estetik, etik och omsorg på ett sätt som både tar elevernas reaktioner på allvar och utvecklar deras analytiska tolkningsrepertoarer.

10. Referenslista

Alkestrand, M. 2016. *Magiska möjligheter: Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Göteborg: Makadam förlag.

Alkestrand, M. 2017. Engelsforstrilogin och skönlitteraturens didaktiska potential: värdegrundsfrågor. I: Hedemark, Å. & Karlsson, M. (red.). Unga läser: läsning, normer och demokrati. Möklinta: Gidlunds förlag

Almqvist, L. (2024). *Störande litteraturundervisning: litteratur, demokrati och värdegrundsarbete*. Malmö: Ellerströms förlag.

Booth, W. C. (1988). The Company We Keep: An Ethics of Fiction.

Brink, L. & Nilsson, R. (red.) (2006). *Kanon och tradition: Ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning.* Gävle: Högskolan i Gävle.

Bryman, A. (2016). *Social research methods*. 5 uppl. Oxford: Oxford University Press.

Dysthe, O. (1996). Det flerstämmiga klassrummet. Lund: Studentlitteratur.

Edelstein, M. (2008). 'Teaching Lolita in a Course on Ethics and Literature'. (I.) Kuzmanovich, Z. & Diment, G. (red.) *Approaches to Teaching Nabokov's Lolita*. New York:

Enriquez, G. (2006). The Reader Speaks Out: Adolescent Reflections about Controversial Young Adult Literature: Youth, censorship, and the contested spaces of reading. *English Journal*, 95(4), 16–22.

Felski, R. (2008). *Uses of Literature*. Malden & Oxford: Blackwell Publishing.

Gadamer, H-G. (1997). *Sanning och metod i urval*. Göteborg: Daidalos.

Kimmel, S. C. & Hartsfield, D. E. (2019). Does ALA ban books? Examining the discourse of challenged books. *The Library Quarterly*, 89(3), 217–231. https://doi.org/10.1086/703469

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Kaufmann, D. (1996). "Redeeming Mimesis: Critical Theory, Cultural Theory, Literature". I Ahrens & Volkmann (red.), *Why Literature Matters*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically*. Charlotte: Information Age Publishing.

Molloy, G. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa.* Lund: Studentlitteratur.

Nabokov, V. (1957). *Lolita*. Stockholm: Bonniers.

Nussbaum, M. C**.** (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.

Nafisi, A. (2005). *Att läsa Lolita i Teheran*. Övers. Maria Ekman. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.

Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (red.) (2016). *Läsa mellan raderna*. Malmö: Gleerups.

Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, M. (2010). *Att läsa Lolita på lärarutbildningen.* Malmö: Malmö Universitet.

Persson, M. (2012). *Den goda boken: Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.

Phelan, J. (2007). *Experiencing Fiction: Judgments, Progressions, and the Rhetorical Theory of Narrative*. Columbus: The Ohio State University Press.

Rosenblatt, L. M. (2002). The Reader, the Text, the Poem. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2011/2022). *Läroplan för gymnasieskolan (Lgy11/Lgy22)*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket & Kulturrådet. (2024). *Läslista för gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket/Kulturrådet.

Torell, O. (2002). *Litterär förståelse: Teoretiska och didaktiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet**.** (2024). *God forskningssed 2024*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Yin, R.K. (2014). *Case study research: Design and methods*. 5 uppl. Thousand Oaks: Sage.

11. Bilagor

11.1 Bilaga 1. Veckoplanering och vägledande frågor (v.46–v.49)

Denna bilaga sammanställer undervisningsupplägget för de fyra lektionsveckorna då romanen *Lolita* lästes och bearbetades inom ramen för Svenska 2. Upplägget är organiserat tematiskt för att stödja successiv fördjupning i romanens berättartekniska, språkliga och etiska komplexitet. Varje vecka innehåller ett fokusområde samt vägledande diskussions- och reflektionsfrågor som användes i helklass och i mindre grupper. De korta reflektionsuppgifterna syftade till att fånga elevers spontana respons och successiva omförhandlingar av läsarpositioner under läsprocessen.

Vecka 1 (v.46) – Introduktion och första mötet med Humbert

Fokus: Författarkontext, berättarperspektiv och opålitlig berättare.
Moment:

1. Kort presentation av Vladimir Nabokov och romanens publiceringskontext.
2. Genomgång av berättarperspektiv och begreppet opålitlig berättare.
3. Läsning av utdrag i klass (gemensamt eller individuellt).

Vägledande diskussionsfrågor:

- Vad säger språket om Humberts personlighet? Vilka adjektiv och beskrivningar använder han om sig själv och om Lolita, och vilka effekter får detta?
- Hur skapas empati eller medkänsla för en moraliskt problematisk karaktär? Finns det poetiska eller humoristiska drag som påverkar läsarens hållning?
- Hur skulle förståelsen av karaktären förändras om berättelsen berättades av någon annan än Humbert?

Kort reflektionsuppgift – vägledande frågor:

- Vilket ord eller uttryck i utdraget fångade mest och varför?
- Vilka känslor väckte Humbert som berättare efter denna inledning?
- Vad framstod som oklart, oväntat eller störande i texten?

Vecka 2 (v.47) – Humberts manipulation och rationalisering

Fokus: Manipulation, retorik och rationaliseringsstrategier.
Moment:

1. Kort repetition av föregående vecka och uppföljning av centrala iakttagelser.
2. Läsning av utdrag i klass.
3. Diskussion i par eller smågrupper med stöd av vägledande frågor.

4. Språkstöd: fraser för att uttrycka åsikter, nyansera omdömen och analysera text.

Vägledande diskussionsfrågor:

- Hur rättfärdigar Humbert sina handlingar? Vilka ord, formuleringar eller resonemang används för att framställa det oacceptabla som acceptabelt?
- Vilka språkliga medel används för att manipulera både Lolita och läsaren, exempelvis metaforer, poetiska beskrivningar, ironi eller självironi?
- Finns det ställen där Humbert försöker styra berättelsen så att läsaren ska uppfatta honom på ett särskilt sätt?

Kort reflektionsuppgift – vägledande frågor:

- På vilka sätt försöker Humbert övertyga läsaren om att handlingarna är acceptabla?
- Vilka konkreta exempel på manipulation framträdde i utdraget?
- Hur påverkade språk och stil upplevelsen av karaktärerna?

Vecka 3 (v.48) – Lolitas perspektiv

Fokus: Makt, samtycke och spår av Lolitas perspektiv och motstånd.
Moment:

1. Inledande samtal om makt och samtycke som analytiska begrepp i relation till fiktion och berättarteknik.
2. Läsning av utdrag i klass.
3. Diskussion i helklass eller grupper utifrån vägledande frågor.
4. Kort skrivuppgift med fokus på perspektivförskjutning.

Vägledande diskussionsfrågor:

- Hur framställs Lolitas perspektiv trots att Humbert kontrollerar berättelsen? Vilka handlingar, repliker eller markörer kan tolkas som motstånd eller egen vilja?
- Hur påverkar de partier där Lolita träder fram läsarens förståelse av relationen? Hur skiljer sig Humberts beskrivningar från de ställen där Lolitas reaktioner kan skönjas?
- Var blir maktobalansen särskilt tydlig, exempelvis genom kontroll av situation, miljö eller handlingsutrymme?

Kort skrivuppgift – reflektion från Lolitas perspektiv (vägledande frågor):

- Vilka känslor uttrycks i utdraget, explicit eller implicit?
- Var syns försök att stå emot eller påverka situationen?
- Hur skiljer sig detta perspektiv från Humberts, och vad gör skillnaden med textens etik?

Vecka 4 (v.49) – Konsekvenser och etisk reflektion

Fokus: Skuld, ansvar, moral och relationen mellan språkets estetik och textens etiska dimension.
Moment:

1. Läsning av utdrag i klass.
2. Diskussionsmoment i grupp och helklass med fokus på etik och tolkning.
3. Avslutande skrivuppgift: personlig reflektion över romanens tematik och läsarens position.

Vägledande diskussionsfrågor:

- Vad säger romanen om skuld, ansvar och moral? Hur framställer Humbert ånger, skuld eller brist på ånger, och hur bör det förstås?
- Hur kan textens tematik relateras till samhälleliga frågor om makt, manipulation och ansvar utan att reducera romanen till ett enskilt "budskap"?
- Hur påverkar språk och stil läsarens upplevelse av berättelsens etik? Vad händer när poetiska eller estetiskt tilltalande drag bär ett moraliskt problematiskt innehåll?

Avslutande skrivuppgift – vägledande frågor:

- Hur beskrivs skuld och ansvar, och vilka konsekvenser blir synliga?
- Vilka reaktioner väcker texten, och hur förändras de över läsningen?
- Hur kan relationen mellan estetisk kvalitet och etiskt obehag förstås?

11.2 Bilaga 2. Examination (v.50): Utredande text om central tematik i *Lolita*

Denna bilaga återger examinationsuppgiften som genomfördes vecka 50, efter avslutad läsperiod. Eleverna skrev en utredande text där de undersökte en central tematik i *Lolita* med stöd av både romanen och externa källor. Uppgiften syftade till att pröva elevens förmåga att tolka skönlitteratur textnära, använda textbevis samt föra ett sakligt och strukturerat resonemang i utredande form.

Uppgift:

Skriv en utredande text på 2–3 sidor där du undersöker en central tematik i Vladimir Nabokovs roman *Lolita*. Texten ska vara saklig, strukturerad och formellt utformad. Du ska formulera en tydlig frågeställning och besvara den genom att analysera romanen med hjälp av citat och genom att sätta temat i relation till minst två relevanta artiklar.

Du ska visa att du kan

- läsa och tolka romanens innehåll och tematik,
- välja ut relevanta citat och använda dem som textbevis,
- resonera, förklara och dra slutsatser utifrån analys,
- använda minst två relevanta artiklar utöver romanen och granska dem källkritiskt,
- skriva en utredande text med tydlig struktur, rubriker och formellt språk.

Valbara teman

Tema 1 – Berättarperspektiv och opålitlig berättare
Hur formar Humberts perspektiv förståelsen av handlingarna, och hur hade berättelsen förändrats om den berättats ur Lolitas perspektiv?

Tema 2 – Manipulation och retorik
På vilka sätt använder Humbert språket för att manipulera både Lolita och läsaren, och vilka effekter får detta på tolkningen av moral och skuld?

Tema 3 – Makt, kontroll och samtycke
Hur skildras maktobalansen i relationen mellan Humbert och Lolita, och på vilka sätt blir bristen på samtycke tydlig i texten?

Tema 4 – Lolitas perspektiv och motstånd
Hur uttrycker Lolita sina känslor och sin vilja trots att Humbert kontrollerar berättelsen, och vad avslöjar detta om hennes situation?

Tema 5 – Skuld, moral och ansvar
Hur beskriver Humbert skuld och ansvar, och i vilken grad framstår hans reflektioner som äkta eller strategiska?

Tema 6 – Språk, stil och samhällskopplingar
Hur använder Nabokov språk och stil för att kommentera makt, moral och samhällsstrukturer?

Tema 7 – Moral och ansvar: Får konst vara omoralisk?
Hur förhåller sig *Lolita* som konstverk till de omoraliska handlingar som skildras, och hur påverkar Nabokovs stil läsarens syn på skuld, ansvar och etik? Kan ett litterärt verk vara estetiskt "vackert" även när det skildrar något djupt omoraliskt?

<u>Checklista innan inlämning</u>

- Har texten en tydlig frågeställning?
- Finns minst tre relevanta citat från romanen?
- Analyseras varje citat, och kopplas analysen till frågeställningen?
- Har minst två relevanta artiklar använts, och syns källkritisk granskning?
- Är texten uppdelad i rubriker med tydlig disposition?

- Finns en slutsats som tydligt besvarar frågeställningen?
- Är språket formellt, korrekt och sakligt?

11.3 Bilaga A

I denna bilaga presenteras ett urval av utdrag ur det transkriberade material som samlats in genom ljudinspelade textsamtal. Materialets fulla omfång gör att en komplett transkription skulle uppta oproportionerligt stort utrymme i uppsatsen och därmed riskera att tränga undan analysen. Urvalet har därför gjorts för att synliggöra centrala samtalssekvenser som är särskilt relevanta för uppsatsens forskningsfrågor, exempelvis situationer där eleverna uttrycker stark affekt, där samtalet förskjuts mellan estetiska och moraliska läsarter eller där begrepp och tolkningsramar förhandlas i interaktionen.

Utdragen återges i anonymiserad form. Deltagare markeras med neutrala beteckningar (E1, E2 osv.) och läraren anges som Lär. Identifierande uppgifter, såsom egennamn, specifika platser och andra detaljer som kan möjliggöra indirekt igenkänning, har utelämnats eller justerats. Denna hantering motiveras av hänsyn till deltagarnas integritet och av det beroendeförhållande som kan prägla en skolkontext, där elever inte fullt ut kan kontrollera hur deras utsagor kan uppfattas eller cirkulera utanför undervisningssituationen. Vidare kan samtal om kontroversiella och känsliga teman innehålla personliga markörer eller erfarenhetsnära formuleringar som inte bör återges i sin helhet i en offentlig text. Transkriptionen är genomförd med fokus på innehåll och betydelsebärande drag i interaktionen. Pauser, tvekan och vissa responsmarkörer återges när de är relevanta för förståelsen av samtalets riktning, medan detaljer som inte tillför analytiskt värde har utelämnats. Utdragen ska därmed läsas som dokumentation av centrala moment i materialet, inte som en fullständig återgivning av samtliga inspelade samtal.

Utdrag A1: Första reaktionen och att sätta ord på obehag

E1: Jag blir typ äcklad. Alltså jag fattar att det är fiktion, men det känns som att man sitter fast i huvudet på någon som är sjuk, och det gör mig illamående.

E2: Jag håller med. Det är som att han vill att man ska tycka synd om honom, och jag vill inte det. Men samtidigt märker jag att språket gör något, alltså att man ibland nästan glömmer vad han faktiskt beskriver.

E3: Det är det som gör mig arg. För jag känner att han försöker få mig att slappna av. Han skämtar, han är ironisk, han låtsas vara självkritisk, och då känns det som att man blir lurad.

Lär: Obehaget ni beskriver är viktigt att ta på allvar. Samtidigt kan vi använda det som ett spår in i en analys. Om ni blir äcklade eller arga, försök då också att fråga er vad i texten som gör det. Är det vad som händer, eller är det hur han berättar det, eller båda.

E1: Men får man ens säga att språket är bra, utan att det låter som att man… jag vet inte, typ accepterar det?

Lär: Man får säga att språket är skickligt och samtidigt säga att handlingarna är oacceptabla. Det är en av de svåra sakerna med den här romanen. Vi ska träna på att hålla två tankar samtidigt: estetisk bedömning och moralisk bedömning.

Utdrag A2: Berättarröst, manipulation och direkt tilltal

E4: Jag reagerade på att han pratar till läsaren som om vi sitter i en rättegång. Typ "mina damer och herrar". Det är som att han vill övertyga oss.

E2: Ja exakt, han är som en advokat för sig själv. Han väljer ord som gör att han låter känslig och missförstådd, och så framställer han henne som… jag vet inte, "farlig" eller lockande.

E5: Och han kallar henne "nymfett" och sånt. Det är som att han gör henne till en fantasi. Då slipper han säga att hon är ett barn.

Lär: Det där är en väldigt viktig iakttagelse. När han byter ord, byter han också verklighet. Vilken effekt får det när han väljer ett ord som låter poetiskt eller mytiskt i stället för ett ord som är mer konkret.

E4: Jag tycker det är manipulativt. För det blir som en dimma. Man ser inte riktigt vad det är längre.

E2: Jag märker också att han hoppar över saker. Han är så noggrann med vad han berättar. Och när han berättar något som är hemskt så kan han typ skynda förbi det, och sen stanna länge vid något som gör honom sympatisk.

Lär: Så ni ser både språket och urvalet, alltså vad som tas med och vad som inte tas med. Det är två centrala strategier när en berättare försöker styra en läsare.

Utdrag A3: Ambivalens och känslan av att "dras med"

E6: Jag hatar honom, men jag märker ändå att jag ibland… inte sympatiserar, men att jag följer med i hans perspektiv. Och det känns sjukt. Jag vill inte göra det.

E1: Exakt. Man blir nästan rädd för sig själv. Typ varför reagerar jag inte starkare hela tiden.

E3: Men är det inte för att han skriver så vackert. Han beskriver saker så poetiskt att man glömmer att han pratar om ett barn. Och sen kommer man på det igen och då blir det värre.

Lär: Jag vill stanna vid det ni säger nu, för det är en nyckel. Ni beskriver en rörelse i er själva när ni läser. Först blir man meddragen, sedan kommer en korrigering, och då kommer obehaget. Den rörelsen kan vi undersöka utan att skamma er själva.

E6: Jag tror jag kände skuld när jag tyckte en formulering var snygg.

Lär: Det är en vanlig reaktion. Men om vi gör det till ett analysobjekt i stället, då kan vi fråga: hur skapar texten den effekten. Då blir det inte en moralisk dom över dig som läsare, utan en undersökning av textens retorik.

Utdrag A4: Lolitas frånvaro och att läsa "mellan raderna"

E5: Det som gör mig mest ledsen är att man aldrig får höra henne. Allt är bara hans version.

E2: Ja, hon blir typ en idé i hans huvud. Han beskriver henne, men hon får aldrig själv säga vad hon vill.

E7: Och när hon väl "syns" är det ofta genom hans ord, och då kan man inte lita på det. Man måste läsa mellan raderna.

Lär: När ni säger att hon är frånvarande, då pekar ni på något centralt. Vems perspektiv får tolkningsföreträde i texten. Och vad händer med vår etik när den som drabbas inte får en egen röst.

E5: Det känns som att man tvingas vara inne i hans version, och det är det som är så obehagligt.

Lär: Ja. Och då blir en fråga vi kan arbeta med: hur kan vi som läsare försöka återfinna spår av henne ändå. Inte genom att hitta på, men genom att se vad texten råkar avslöja.

Utdrag A5: Förordet och förväntan om sensmoral

E1: Jag trodde faktiskt först att boken skulle ha en tydlig sensmoral, för att förordet låter som att "det här ska lära oss något".

E4: Jag med. Jag letade efter en poäng, typ "så här skyddar man barn" eller "så här är pedofiler". Men den kommer aldrig, och då blev jag frustrerad.

E2: Och sen när man fattar att förordet också är en del av fiktionen, då känns det som att man blir lurad igen.

Lär: Det är en intressant erfarenhet, för den visar hur paratext kan styra läsningen. Om man tror att det finns en tydlig sensmoral, då läser man på ett visst sätt. Och när man inte får den, då blir man antingen arg eller tvingas ompröva vad man förväntar sig av litteratur.

E1: Jag blev typ irriterad, men också imponerad. Det är smart gjort, även om jag inte gillar det.

Lär: Den dubbelheten är värdefull att kunna formulera. Att något kan vara skickligt och samtidigt etiskt problematiskt. Det är exakt den spänningen vi arbetar med.

11.4 Bilaga B: Utdrag ur skriftliga elevreflektioner och läsloggar (anonymiserade)

I denna bilaga presenteras ett urval av utdrag ur skriftliga elevtexter, främst kortare reflektionsuppgifter och läsloggar som producerats inom ramen för undervisningsmomentet. Det insamlade skriftliga materialet omfattar en större mängd elevsvar än vad som är möjligt och ändamålsenligt att återge i sin helhet i uppsatsen. För att uppnå en rimlig balans mellan transparens och utrymme redovisas därför ett selektivt urval som belyser återkommande mönster och variationer i hur eleverna formulerar tolkningar, beskriver affektiva reaktioner och uppmärksammar berättartekniska och språkliga strategier i romanen.

Utdragen har anonymiserats. Eleverna identifieras med neutrala beteckningar (E1, E2 osv.) utan koppling till kön, bakgrund eller andra attribut som kan underlätta igenkänning. Identifierande uppgifter, liksom formuleringar som kan uppfattas som alltför personligt exponerande, har utelämnats eller försiktigt justerats. Detta är särskilt viktigt i en skolkontext där deltagarna är minderåriga och där det kan finnas en asymmetri mellan elev och lärare eller forskare. Eftersom reflektioner kan innehålla erfarenhetsnära resonemang och känslomässigt laddade formuleringar behöver redovisningen i bilaga utformas med integritetsskydd som överordnat princip. Urvalet tjänar därmed också en etisk funktion, eftersom en total återgivning skulle öka risken för indirekt identifiering samt förstärka exponeringen av enskilda elevers uttryck i frågor som kan vara känsliga.

Bilagan ska förstås som ett komplement till resultatdelen genom att den synliggör typiska och analytiskt relevanta formuleringar från elevmaterialet, utan att göra anspråk på att representera varje enskild elevs samlade skrivande. Utdragen syftar således till att ge läsaren inblick i materialets karaktär och bredd, samtidigt som konfidentialitet och utrymmeshänsyn upprätthålls.

Utdrag B1

E1: Humbert använder ett vackert och romantiskt språk för att få det att låta som kärlek. Han beskriver henne som en “nymf” och gör henne till något magiskt, så att man nästan glömmer att han pratar om ett barn. Det känns som att han vill att man ska se honom som känslig och

missförstådd. Jag blir förvirrad, för ibland låter han nästan rimlig, men man vet att det är fel. Och när jag märker att språket försöker försköna blir jag mer äcklad, inte mindre.

Utdrag B2

E2: Han styr berättelsen genom att välja vad han berättar och hur. Det känns som att han hoppar över detaljer som skulle få honom att se mer skyldig ut, men att han stannar länge vid saker som gör att man nästan ska tycka synd om honom. Han pratar till läsaren som om vi är en jury, och då vill han få oss på sin sida. Han försöker också flytta ansvar genom att beskriva Lolita som förförisk eller farlig, fast hon är ett barn.

Utdrag B3

E3: Humbert använder metaforer och poetiska bilder som gör att allt låter vackrare än det är. Han kan skriva så fint att man nästan rycks med, men samtidigt känner man obehag hela tiden. Det blir som en konflikt mellan hur han vill att jag ska känna och hur jag faktiskt borde känna. Jag tycker att man märker att han förvränger verkligheten för att rättfärdiga det han gör.

Utdrag B4

E4: Jag märker att han ibland är ironisk eller skämtar, och då kan han framstå som charmig. Men jag tror det är en del av manipulationen, för när man skrattar till så släpper man på allvaret. Sen kommer man på vad det handlar om igen och då känns det ännu värre. Det är som att texten vill att man ska gå in och ut ur obehag.

Utdrag B5

E5: Det som gör mig mest upprörd är att Lolita nästan inte får någon röst. Hon finns bara genom hans beskrivningar. Ju mer man läser, desto mer känns hon som ett offer, och desto mer känns det som att hans språk är ett sätt att ta kontroll även över berättelsen.

11.5 Bilaga C: Utdrag ur fältanteckningar

I denna bilaga presenteras ett urval av fältanteckningar från undervisningssekvensen om *Lolita* inom Svenska 2. Urvalet har gjorts eftersom fullständiga fältanteckningar, i kombination med transkriptioner och skriftliga elevtexter, skulle bli för omfattande att återge i sin helhet inom ramen för uppsatsen. Urvalet är också etiskt motiverat. Fältanteckningar innehåller ofta situationsnära detaljer om klassrumsinteraktion, reaktioner och deltagandemönster som, även utan namn, kan öka risken för indirekt igenkänning om allt material återges i sin helhet. De utdrag som redovisas här är därför selektiva, avidentifierade och formulerade med fokus på sådant som är analytiskt relevant för studiens forskningsfrågor, nämligen hur läsarorienteringar blir synliga, hur affekt och moralisk friktion tar form, hur

form- och innehållsdiskussioner utvecklas samt hur undervisningens ramar påverkar samtalets villkor.

Eleverna betecknas med neutrala markörer (E1, E2, E3 osv.) och läraren betecknas som Lär. Noteringarna återges i den form de fördes i stunden, vilket innebär en blandning av beskrivningar, korta citatfragment och kommentarer om interaktion och samtalsklimat.

Vecka 46: Introduktion, berättarperspektiv och opålitlig berättare

Övergripande stämning och deltagande
Klassrummet är koncentrerat men avvaktande vid introduktion av romanen. Flera elever visar initial osäkerhet inför textvalet, vilket märks i blickar, korta leenden och lågmält prat innan undervisningen börjar. När romanens tematik nämns skiftar stämningen mot ett mer spänt fokus. Några elever sitter med armarna i kors och lutar sig bakåt.

Lärarens inramning
Lär betonar att undervisningen handlar om att analysera hur språk och berättarteknik kan skapa förskjutningar i läsarens hållning samt att deltagande inte kräver personliga erfarenheter. Lär markerar att diskussioner ska hållas respektfulla och att elever kan välja olika former av deltagande.

Samtalsobservationer

- E1 frågar om texten “är tänkt att lära oss något” och om det “finns en sensmoral”. Flera nickar.
- E2 säger med låg röst att det “känns konstigt” att läsa i skolan. Kort tystnad i gruppen, någon skrattar nervöst.
- När begreppet opålitlig berättare introduceras förändras samtalet. E3 blir mer aktiv och säger att “om man bara får hans perspektiv så blir det som att man fastnar i hans hjärna”.
- Flera elever uttrycker tidigt en lässtrategi som liknar “mental korrigering” (läsa med vaksamhet). E4 säger att man “måste ha det i bakhuvudet hela tiden” (syftande på ålder och makt).

Affektiva markörer
Vid högläsning av kort passage är reaktionen blandad. Några skruvar på sig. Två elever byter blickar och ler kort, vilket upphör när Lär ställer textnära fråga om berättarröstens självpresentation.

Lärarens samtalsstyrning
Lär låter elever formulera spontan respons först, men återför sedan till textens “hur”: vilka ordval som gör att berättaren verkar intelligent, rolig eller sårbar. Detta uppfattas som en tydlig vändpunkt. Fler elever börjar tala om språk, inte bara om handling.

Vecka 47: Manipulation, rationalisering och direkt tilltal

Övergripande stämning och deltagande
Mer aktivitet än vecka 46. Eleverna verkar ha läst längre in i romanen. Samtalet startar med ett tydligt behov av att ventilera. Flera pratar samtidigt innan turordning etableras. När Lär ger ordet blir det snabbt allvar.

Samtalsobservationer: växling mellan läsarorienteringar

- E5 uttrycker avsky och säger att "det är äckligt att vara i hans huvud". E6 instämmer och säger att läsningen "nästan känns som att man tvingas lyssna på en försvarare".
- E7 tar upp språket och säger att "det värsta är att han skriver fint", vilket gör att man "nästan glömmer". Flera reagerar starkt på detta och någon säger "ja exakt, det är det sjukaste".
- E8 säger att berättaren "pratar som om han har en jury" och försöker "få oss att gå med på det". E8 tittar ner i boken och pekar på en passage, vilket får fler att bläddra och leta textstöd.
- E9 säger att berättaren "gömmer detaljer" och "väljer vad han berättar". Det blir en kort sekvens där flera elever bygger vidare på varandras iakttagelser om selektivt berättande.

Affektiva och interaktionella markörer
När E5 säger att hen "mår illa" blir det en tydlig tystnad. Några nickar. En elev suckar hörbart. Efter tystnaden kommer ett kort skratt från en annan elev som snabbt tystnar, vilket tyder på spänningsreglering genom humor.

Lärarens samtalsstyrning
Lär bekräftar obehag som förväntad reaktion och ställer därefter fråga som flyttar fokus från moralisk dom till retorisk analys: "Vad är det han gör språkligt för att få oss att stanna kvar i hans perspektiv?" Det leder till att fler elever börjar använda begrepp som "försköna", "romantisera", "förminska".

Grupparbete (4–5 elever)
I smågrupper framträder mer ambivalens. E10 säger att hen "inte vill känna något alls för honom" men märker att språket "vill dra med" läsaren. E11 säger att hen blir arg "på sig själv" när hen läser vidare. Gruppen uttrycker både skam och fascination, men formulerar det försiktigt.

Vecka 48: Makt, samtycke och frånvarande perspektiv

Övergripande stämning och deltagande
Samtalet är mer eftertänksamt. Färre avbrott. Fler elever hänvisar till textställen. Diskussionen

glider snabbt mot frågor om samtycke och makt, men återknyts återkommande till berättarteknik.

Samtalsobservationer: moralisk friktion som katalysator

- E12 säger att hen "blir förbannad" på att Lolitas perspektiv saknas. E13 säger att hon "bara är ett barn i texten men blir beskriven som något annat".
- Flera elever börjar tala om att berättaren "gör henne äldre" språkligt. E14 säger att det "är som att ordvalen gör jobbet åt honom".
- E15 säger att det blir "läskigt" när man känner sig "medskyldig" som läsare eftersom man bara får hans version. Detta blir en tydlig punkt i samtalet där flera elever visar igenkänning genom nickningar och "mm".

Fältanteckning om kroppsspråk och tystnader
När E16 säger "tänk om någon här har varit med om något liknande" uppstår en längre tystnad. Flera elever tittar ner. Någon skruvar på sin penna. Tonläget förändras tydligt efter detta, mer lågmält och försiktigt.

Lärarens respons på omsorgsaspekt
Lär tar upp att deltagande inte innebär personligt utlämnande och påminner om stödresurser vid behov. Lär markerar att det går att prata om textens mekanismer utan att tala om egna erfarenheter. Efter detta återvänder samtalet gradvis till analys, men med ett tydligt mer varsamt tempo.

Kort skrivuppgift i slutet av lektionen
Flera elever skriver snabbt. Några sitter länge utan att skriva, stirrar i boken och börjar sedan formulera. Detta kan tyda på att vissa elever behöver längre bearbetningstid när temat rör samtycke och övergrepp.

Vecka 49: Konsekvenser, ansvar och relationen mellan estetik och moral

Övergripande stämning och deltagande
Hög intensitet men mer strukturerat än tidigare. Eleverna verkar mer bekväma med att växla mellan känsla och analys. Samtidigt uppstår tydliga normförhandlingar om vad som är "okej" att tycka.

Samtalsobservationer: skuld, lättnad och analytisk distinktion

- E17 säger att det känns "fel" att språket är vackert, och att hen "kände skuld" när hen uppskattade formuleringar.
- E18 svarar att man kan "hata honom" men ändå "se att det är skickligt gjort". Detta leder till en diskussion om att skilja på berättare och författare.

- När Lär återkopplar till distinktionen mellan författare och berättare syns kroppslig avspänning hos flera elever, bland annat genom att axlar sjunker och att någon skrattar lättare. Det framstår som en "lättnad" i rummet när eleverna får ett språk för att hålla isär estetiskt omdöme och moralisk värdering.

Affekt som rör sig mot reflektion
E19 säger att hen "hatar honom, men ändå…" och stannar upp, letar ord, och säger sedan att boken "fick mig att tänka på hur lätt man påverkas". Denna sekvens fungerar som en brygga från affekt till metareflektion. Flera elever hakar på med exempel om att de "måste påminna sig" om flickans ålder.

Lärarens samtalsstyrning
Lär låter eleverna tala färdigt när de uttrycker obehag och ställer sedan textnära frågor som fångar upp affekten: "Vad i språket skapar den där känslan?" "Vilka ord förskjuter ansvaret?" Detta leder till att elever citerar eller parafraserar formuleringar om "öde", "kärlek" och "naturliga känslor" (elevernas ord), och kopplar det till rationalisering.

Normförhandling och klassrumsklimat
I ett läge säger E20 att texten "borde vara förbjuden" i skolan. E21 invänder att det "är därför man måste läsa" för att kunna "se hur manipulation funkar". Gruppen delar sig kort i två spår, där Lär samlar ihop genom att formulera frågan som didaktisk: "Vad krävs för att det här ska gå att läsa i skolan på ett ansvarsfullt sätt?" Detta öppnar för samtal om ramar, stöd och samtalsregler.

Vecka 50: Examinationslektion och efterföljande iakttagelser

Övergripande stämning och arbetsro
Vid examinationsstart är det tyst och koncentrerat. Flera elever bläddrar mellan roman och sakprosatexter. Några ser stressade ut men börjar skriva relativt snabbt.

Iakttagelser kopplade till skrivande och källor
Elever använder citat ur romanen i olika omfattning. Det märks att vissa elever prioriterar etiska resonemang och andra prioriterar berättartekniska aspekter. Några elever byter fokus under skrivningen, vilket syns genom att de stryker rubriker och skriver om inledningar.

Kort efterreflektion (informell, i klassrummet)
Efter skrivningen säger några elever spontant att de "inte gillade" boken men att den "gav mycket att prata om". Andra uttrycker att de "aldrig läst något som gör en så arg men ändå imponerad". Tonen är mer sammanfattande än affektintensiv, vilket kan tyda på att processen under veckorna rört sig från omedelbar chock till mer reflekterad positionering.

Sammanfattande kommentar om bilagans användning i uppsatsen

Utdragen i Bilaga C är avsedda att fungera som kontextualiserande stöd för resultat- och analysdelen, särskilt i de partier där affektiva reaktioner och samtalsdynamik beskrivs som interaktionella markörer snarare än enbart som verbala utsagor. Bilagan kan därför hänvisas till där uppsatsen behandlar exempelvis nervöst skratt, tystnader, deltagandeförändringar, normförhandlingar och lärarens strategier för att föra samtalet mellan känsla och textanalys.

11.6 Bilaga: Samtyckesblankett för deltagande i studie

Information om studien

Denna studie genomförs inom ramen för ett examensarbete i samband med verksamhetsförlagd utbildning. Studien undersöker hur gymnasieelever läser, reagerar och samtalar om den skönlitterära romanen *Lolita* i kursen Svenska 2. Syftet är att analysera vilka läsarter som blir synliga i klassrumssamtal och elevtexter, hur känslomässiga reaktioner och etiska dilemman tar form, hur relationen mellan romanens form och innehåll diskuteras samt vilka didaktiska möjligheter och utmaningar som aktualiseras när en kontroversiell text behandlas i undervisning. Studiens fokus ligger på undervisningspraktiken och elevrespons i textarbete och samtal, inte på att värdera enskilda elevers personliga erfarenheter.

Studien genomförs av [Ditt namn], lärarstudent vid [Lärosäte]. Vid frågor om studien kan [Ditt namn] kontaktas på [e-post] och [telefon, valfritt]. Handledare/examinator vid lärosätet är [Namn], [titel], [institution], [e-post].

Vad deltagandet innebär

Deltagande innebär att material som uppstår i den ordinarie undervisningen under arbetsområdet kan komma att användas i examensarbetet. Materialet består av ljudinspelningar av helklass- och gruppsamtal, fortlöpande fältanteckningar från undervisningen samt skriftligt elevmaterial som produceras inom ramen för momentet, exempelvis läsloggar, kortare reflektioner och den avslutande utredande examinationen. Inga extra uppgifter tillkommer enbart för forskningens skull. Inspelningar och texter används för att kunna analysera hur elever uttrycker tolkningar, värderingar, affekter och resonemang i relation till romanen och undervisningens upplägg.

Frivillighet och möjlighet att avbryta

Deltagandet är helt frivilligt. Ett samtycke kan när som helst återkallas utan att det behöver motiveras. Ett återkallat samtycke innebär att elevens material inte används i examensarbetet i den mån det är praktiskt möjligt. Deltagande eller icke-deltagande påverkar inte elevens undervisning, relationen till läraren eller betygssättning. Eleven kan också välja att avstå från att få sin röst inspelad i vissa moment eller avstå från att en viss text används som forskningsmaterial, utan att det påverkar deltagandet i undervisningen.

Hantering av integritet och konfidentialitet

Allt insamlat material hanteras konfidentiellt. I examensarbetet anonymiseras deltagarna genom att fingerade beteckningar används, och uppgifter som kan möjliggöra direkt eller indirekt identifiering utelämnas eller ändras. Detta innebär att namn på personer och skola inte kommer att anges, och att citat kan bearbetas lätt i syfte att minska igenkänningsrisk utan att förändra innehållets innebörd. Ljudfiler, transkriptioner och elevtexter förvaras på ett sätt som begränsar åtkomst och hanteras i enlighet med gällande riktlinjer för forskningsetisk integritet. Materialet används endast för examensarbetet och raderas eller avidentifieras när arbetet är färdigställt och examinerat, i den utsträckning regelverk och lärosätets rutiner medger.

Särskilda etiska hänsyn

Eftersom studien genomförs i en skolkontext med minderåriga deltagare och behandlar en roman med potentiellt känsligt innehåll tas särskild hänsyn till trygghet och frivillighet. Undervisningen är utformad för att minska onödig exponering och för att möjliggöra deltagande på olika sätt utan krav på personligt utlämnande. Om en elev upplever obehag eller vill prata om innehållet finns möjlighet att ta kontakt med undervisande lärare och vid behov med skolans elevhälsa enligt skolans ordinarie rutiner.

Samtycke

Genom underskrift bekräftas att information om studien har tagits del av, att deltagandet är frivilligt och att samtycke kan återkallas när som helst utan negativa konsekvenser. Underskriften innebär även att deltagaren samtycker till att de datatyper som anges ovan får samlas in och användas i anonymiserad form i examensarbetet.

Samtycke från elev (deltagare)

Jag har tagit del av informationen ovan och samtycker till deltagande i studien enligt beskrivningen.

Namn (texta): _____
Klass: _____
Datum: _____
Underskrift: _____

Samtycke från vårdnadshavare (för elev under 18 år)

Jag har tagit del av informationen ovan och samtycker till att mitt barn deltar i studien enligt beskrivningen.

Vårdnadshavarens namn (texta): _____
Kontaktuppgift (telefon eller e-post, valfritt): _____
Datum: _____
Underskrift: _____

Samtycke till ljudinspelning

Jag samtycker till att elevens röst kan spelas in under textsamtal som del av studiens material.
□ Ja □ Nej