

Att närma sig Mellanöstern genom fiktionsläsning – gymnasieelever läser Yasmina Khadras *Sirenerna i Bagdad*

Karl Ågerup

Sammanfattning

I syfte att öka kunskaperna om hur litterära texter kan användas för att nå läroplansmål relaterade till globalt medborgarskap och interkulturell förståelse gjordes en läsarundersökning kring nittiotvå gymnasieelevers läsning av Yasmina Khadras roman *Sirenerna i Bagdad*. Tidigare receptionsstudier med vuxna läsare har antytt att romanen förmedlar värdefulla kunskaper om Mellanöstern på ett underhållande sätt. Läsarundersökningen syftade också till metodutveckling. Enkätsvaren visar att eleverna identifierade sig med huvudpersonen och upplevde ökad förståelse för situationen i Irak och för terrorismens drivkrafter. Önskade effekter som våldsbenägenhet var inte signifikanta. Hypotesen att fiktiva berättelser av det studerade slaget är lämpliga att använda på svenska gymnasieskolor bekräftades tentativt, men mer praktiska forskning behövs för att dra generella slutsatser. Den genomförda undersökningen har bidragit till att utveckla metoder för ett sådant arbete.

Nyckelord: didaktik, mellanöstern, svenska, litteraturundervisning, interkulturell förståelse, global rättvisa, gymnasiet



Karl Ågerup undervisar och forskar i litteraturvetenskap och didaktik vid Örebro Universitet

Ågerup

Abstract

With the aim of examining how literary texts can be used to reach curricular goals relating to global citizenship education and intercultural understanding, a reader study was conducted with ninety-two high school students around Yasmina Khadra's *The Sirens of Baghdad*, a novel about an aspiring terrorist in Iraq. A twenty-seven-item survey was conducted, covering nine aspects of learning and engagement. The results suggest that the novel produced high levels of transportation, contextualized understanding, and identification with the protagonist's emotions. No significant undesired effects, such as an appetite for violence, were observed. The underlying hypothesis that the studied type of fictional narratives are suitable for upper secondary education was tentatively confirmed, but more research is needed to generalize the findings. The present study has contributed to developing methods for such continued research.

Keywords: Teaching and learning, High school, Curriculum, L1, Global citizenship, Iraq, Fiction.

Introduktion

Som svar på den senaste tidens islamistiska terroristhandlingar och högerextrema hatbrott mot muslimer har Europarådet (2021) uppmuntrat skolvärlden att planera och genomföra undervisning från ett interkulturellt hållbarhetsperspektiv. Även UNESCO (2021) har hävdad behovet av utbildning i globalt medborgarskap, interkulturell tolerans, förståelse och empati. Redan tidigare hade forskare och filosofer som Martha Nussbaum (2002) betonat att skolor bör fostra ungdomar att bli fungerande medborgare i en komplex och kulturellt sammankopplad värld. Nussbaum betonade att humaniora bör spela en avgörande roll i denna satsning. Nussbaums tes har nyanserats av forskare som har betonat läsarkollektivets heterogenitet och betydelsen av uppföljande läraktiviteter, såsom boksamtal (Keen, 2007; Persson, 2012).

I samma anda uppmuntrar den svenska läroplanen för gymnasiet användningen av litteratur från olika kulturer. Internationaliseringen av det svenska samhället och medborgarnas ökande rörlighet kräver, enligt läroplanen, att människor lär sig att leva med kulturell heterogenitet och att se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang. Denna utbildningspolitik har stöd i mycket forskning (Cruz, 2010; Langer, 2010; Sarland, 1991; Wyse, 2009). Men kan fiktionsberättelser verkligen hjälpa elever förstå komplexa historiska, politiska och sociologiska fenomen?

Syfte och forskningsfrågor

Studien syftar till att öka kunskaperna om hur en roman om en ung irakier tas emot av svenska gymnasieelever. Olika aspekter på interkulturellt lärande undersöks liksom vilka risker som är förenade med läsningen, till exempel ökad våldsbänagenhet. Det faktum att intresset riktas mot elevernas upplevelse ska inte förstås som att uppföljande läraktiviteter, såsom boksamtal, inte behövs, utan som ett försök att öka förståelsen för vilka ingångsvärden sådana samtal kan ha.

Ett sekundärt syfte är att bidra med metodutveckling inför framtida undersökningar. Enkätdata genomgår statistisk analys för att undersöka vilka frågor som förefaller redundanta och vilka frågor är lämpliga att sammanföra i en mer effektiv enkät.

Yasmina Khadra och Sirenerna i Bagdad

För att uppnå dessa syften fick fyra svenska gymnasieklasser läsa Yasmina Khadras (2007) roman *Sirenerna i Bagdad*, en berättelse om en ung blivande självmordsterrorist i Irak, och svara på frågor om sin läsupplevelse. Boken utgavs ursprungligen på franska men det är den svenska pocketutgåvan, i översättning av Ragna Essén, som använts i undersökningen. Elever med dokumenterade läsproblem fick använda en ljudboksversion.

Efter att ha skrivit detektivromaner nådde författaren Yasmina Khadra en internationell publik med böcker om politiskt våld i Israel och Mellanöstern. Hans sympati ligger hos offren, vare sig de är muslimer, judar, kristna eller någonting annat. Som före detta officer i den algeriska armén har Khadra sett med egna ögon att krigets våld slår blint. Författaren har visat hur förövare också är offer och därmed problematiserat denna dualism. Efter att ha varit bosatt i Europa en längre tid är Khadra också en kunnig skildrare av kulturella likheter mellan Öst och Väst: han kan teckna personer och miljöer som västerländska läsare kan relatera till. Khadra skriver romaner för att, som han sa till en fransk journalist, ta västerlänningarna i handen och öka deras medvetenhet, sensibilisera dem (Regnier, 2005). Han hade inte besökt Irak när han skrev *Sirenerna i Bagdad* men han hade växt upp i en del av Algeriet som liknar huvudpersonens hemort. Yasmina Khadra är en pseudonym (för Mohammed Moulessehoul) som författaren använde för att undvika censur.

Sirenerna i Bagdad berättas av en ung man från Kafr Karam, en liten stad i den irakiska öknen. Samhället beskrivs i detalj. Författaren tillhandahåller information som ger intryck av att vara historiskt korrekt. Därtill möts läsaren av fantasifulle dialoger på det lokala kaféet och i frisersalongen, där konkurrerande åsikter om Saddam Hussein och USA stöts mot varandra. Närvaron av amerikanska soldater blir alltmer påtaglig för berättaren och hans bekanta. Först misstas en förståndshandikappad pojke för en självmordsbombare och skjuts i huvudet. Sedan landar en missil på en bröllofsfest och dödar sjutton civila. Slutligen slår amerikanska soldater till mot Kafr Karam och vänder upp och ner på berättarens hem. För första gången ser han sin pappas nakna kropp, en syn som ödelägger honom i och med att den patriarkala hedern kränks. Berättaren bestämmer sig för att lämna staden och efter flera misslyckade försök att hitta en fristad i Bagdad ansluter han sig till en Al Quaida-relaterad terrorcell. Uppmuntrad av en tidigare gängledare från Kafr Karam går berättaren med på att injiceras med ett dödligt virus och sprida det på flygplatserna och tågstationerna i London. Slutligen, efter att ha betraktat de människor som skulle gå ombord på planet till England med honom, avbryter han sitt uppdrag och låter sig dödas av terroristerna.

Romanen är tydligt förankrad i 2000-talets Irak. Scenen med den bombade bröllofsfesten liknar massakern i Mukaradeeb som ägde rum i verklighetens Irak den

Ågerup

19 maj 2004. I romanen skildras massakern dock ur ett mer personligt perspektiv. Berättarens väg in och ut ur extremismen inbjuder läsarna att reflektera på både historiska, etiska och politiska nivåer.

Franska recensenter menade att Yasmina Khadras roman förde dem närmare Irak än vad tv-nyheterna gjorde. Flera betonade författarens förmåga att förmedla kunskap om arabvärlden. Det fanns också recensenter, framför allt i Tyskland och Algeriet, som tvivlade på Khadras förmåga att sprida kunskap om Mellanöstern, men i Frankrike, USA och Skandinavien var mottagandet övervägande positivt (Ågerup, 2018). Göteborgs-Postens recensent hävdade till exempel att Yasmina Khadra "måste räknas som en av de viktigaste författare som vi kan läsa i dagsläget, helt enkelt därför att han inifrån beskriver sådant som vi annars bara betraktar på långt håll" (Dahlbäck, 2007).

Flera forskare har lyft fram Khadras didaktiska förmåga. Olivia C. Harrison (2016) hävdade till exempel att författaren, genom att visa irakiernas smärta under kriget, förklarade terrorismens grunder. Likaledes har Dominique Garand (2008) betonat att Khadras romaner strävar efter att göra arabisk kultur begriplig. Youssef Abouli (2013), å sin sida, betonade författarens förmåga att beskriva den verkliga världen ur en personlig synvinkel och därmed skapa en egen sorts blandestetik (*esthétique du mélange*).

Teoretiska utgångspunkter

Psykologiska experiment har visat att läsare skiljer fakta från fiktion i mindre utsträckning än vad gängse definitioner antyder (Appel & Maleckar, 2012; Appel & Mara, 2013; Jones, 2019). Kunskapsinnehåll tas emot även när den fiktiva statusen uttryckligen påpekas för läsaren. Det avgörande tycks i stället vara talarens trovärdighet och kompetensnivå – oavsett om hen är en påhittad karaktär eller en verklig människa. För att nämna två konkreta exempel har Mollyann Brodie (2001) visat att det medicinska dramat *Cityakutens* tittare skapade sig långlivade övertygelser om medicinska frågor. På samma sätt har Richard Gerrig (1993) visat att många som såg filmen *Hajen* sedan tvekade att simma i vissa vatten, trots att de förnuftsmässigt förstod att filmen inte hade gjort dessa vatten osäkrare. Fiktionen påverkar inte bara hur vi föreställer oss och känner för den verkliga världen, utan också hur vi betar oss i den.

Det är lätt att inse farorna med denna sammanblandning av fakta och fiktion. Utöver att sprida falska bilder av verkligheten kan fiktionsberättelser fungera som en ställföreträdande projektyta som minskar läsarens empati i det verkliga livet, den så kallade självlicensieringseffekten (Effron & Conway, 2015). Vad som är mindre utrett är hur fiktionsberättelser också kan nyttjas för att skapa lärande och utveckling inom didaktiskt svårarbetade kunskapsområden. Det har hävdats att litteraturläsning förbättrar vår empatiska kapacitet, ger nya visioner och tränar oss att bli lyhörda och ansvarsfulla (Currie, 2020; Hakemulder, 2000). Med utgångspunkt i Gadammers applikationsteori har Anders Pettersson (2012) utvecklat konceptet litterär applikation för att beskriva hur fiktionsberättelser hjälper läsare att placera något bekant i ett nytt ljus eller återuppliva ett gammalt perspektiv. Jessica Black och Jennifer Barnes (2015) har också visat att berättelser kan hjälpa människor att sätta sig in i andra

människors tankar och känslor. Experiment utförda av David Comer Kidd och Emanuele Castano (2013) visade att *Theory of Mind*, det vill säga förmågan att identifiera och förstå andras subjektiva tillstånd, förbättras genom fiktionsläsning. Som Luc Boltanski (1999) har betonat passar romanformen perfekt för att förmedla lidande och andra former av mentalt liv eftersom den tillåter känslor att beskrivas utförligt och representeras genom inre monolog. På liknande sätt har Aurélie Renault (2012) hävdade att romanförfattare, genom intern fokalisering och polyfoni, har möjlighet att skapa karaktärer som är lättare att identifiera sig med än faktabokens och reportagens intervjupersoner. Den som vill beskriva hur radikaliserings fungerar psykologiskt kan alltså ha stor nytta av romanformen, vilket också Francis C. Blessington (2007) visat. Från didaktisk synvinkel är hypotesen att litterära narrativ kan föra eleverna nära ett sociologiskt och psykologiskt komplicerat kunskapsinnehåll naturligtvis intressant. Som ovan nämnts är relationen mellan fiktionsläsning och empati komplex och svår-fångad; det finns anledning att fortsätta pröva och nyansera Nussbaums altruismhypotes.

En annan teoretisk utgångspunkt är att lärande av det slag vi diskuterar inte är någonting binärt som antingen sker eller inte. Interkulturell och historisk förståelse handlar om att utveckla gradvis förbättrade antaganden om verkligheten. Man ackumulerar, med Gregory Curries (2020) ord, bättre grundade trosföreställningar, *better beliefs*. För att låna Curries exempel är det bättre att tro att planeter rör sig i ellipser än i cirklar. Det är inte så att den senare uppfattningen är värdelös men tron på ellipser är bättre. På motsvarande sätt är historiska och sociologiska fenomen inte någonting man antingen kan eller inte, utan det är någonting man kan öka sin förståelse för, skapa mer välgrundade trosföreställningar som i sin tur möjliggör en relevant och produktiv demokratisk diskussion i och utanför våra klassrum. Här har Lotta Bergman med kollegor (2021) betonat betydelsen av elevernas tidigare erfarenheter och av den kontext i vilken läsning sker och bearbetas. Det är i mötet mellan elevers förståelsehorisont och den fiktionaliserade kulturelle andre som demokratisk förmåga, kritiskt tänkande och interkulturell förståelse kan utvecklas.

En sista teoretisk precisering som ska göras gäller begreppet interkulturell förståelse. Genom att fokusera mötet mellan individuella läsare och en kulturellt främmande miljö skapas möjligheter att förstå den andre genom ett konkret exempel: en fiktiv karaktär. Interkulturalitet äger från detta perspektiv rum i gränssnittet mellan individen och den andre (Alred m.fl., 2003). Som Pirjo Lahdenperä (2004) har påpekat kan interkulturella processer eliminera, eller åtminstone utmana, de begränsningar som läsarens kultur och erfarenhet ansamlat i henne. Den något tekniska och psykologiskt inriktade designen av föreliggande studie ska inte förstås som att forskaren är ointresserad av de sociokulturella grundstenar på vilka läroplan och den studerade litteraturen vilar.

Tidigare forskning

Svensk forskning om litteraturundervisning och interkulturellt lärande på gymnasiet har bedrivits av Bergman, Bringéus och Economou (2021), vilka i en monografi har

Ågerup

syntetiserat teoriutvecklingen och redovisat sin egen praktisknära forskning i syfte att vägleda praktiserande och blivande lärare i svenska och svenska som andraspråk. Holländsk forskning om interkulturell historisk förståelse genom fiktionsläsning på gymnasiet har också visat att lärandet blir effektivare när pedagogerna skapar läraaktiviteter med interaktion och elevautonomi (Shrijvers m.fl., 2017). Vad gäller elevernas självuppskattade lärande har två oberoende studier visat att mellan 30 och 37 procent av läsarna lärde sig något väsentligt om det behandlade kontexterna (Nilsson, 2015; Shrijvers m.fl., 2017). I en studie av Chad Hoggan och Patricia Cranton (2015) ansåg 15 procent av eleverna att berättelsen hade hjälpt dem att relatera till sina erfarenheter på ett nytt sätt. Dessa resultat bör jämföras med försiktighet då de olika elevgrupperna hade läst olika texter. Mary Ingemansson (2020) har också visat att elever utvecklar olika historiska förståelser beroende på läsförmåga, intresse och personlighet. På liknande sätt har Maria Wennerström Wöhrne (2015) visat att förmågan att koppla fiktiva världar till verkligheten är avhängigt läsarnas analytiska och verbala kapacitet. Frågan återstår vilka verk och metoder som kan överbrygga dessa hinder och skapa meningsfulla läsoplevelser med bäring på den historiska världen.

Ingrid Johnston och Joyti Mangat (2012) intervjuade gymnasieelever av europeisk och östindisk härkomst som hade läst en novell av Bharati Mukherjee som handlade om politik, invandring, mångkultur och terrorism. Forskarna fann att elever från båda kategorierna lärde sig av texten, men att läsningen verkade särskilt värdefull för eleverna med östindisk bakgrund då dessa fick se sin erfarenhet återspeglas i litteraturen. Läs-sessionen var också fruktbar för läsare med europeisk bakgrund som undantagsvis såg sig förflyttade till en position som kulturellt avvikande.

Annette Årheims (2007) studie av samtidslitteratur med sanningsanspråk visade att paratext och marknadsföring var avgörande för tolkningen av texten. I motsättning till detta, men i samstämmighet med ovan citerade psykologiska experiment, har Torsten Pettersson (2015) visat att det inte spelade någon större roll om eleverna fick veta att texten de läste var fiktion eller självbiografi, de tolkade den likadant oavsett vilken genre som angavs. Det har också visats att kvinnliga läsare och elever på teoretiska program visar högre nivåer av etiskt engagemang vid läsningen av en berättelse som handlade om en israelisk pojkes tankar om Förintelsen (Nilsson, 2015).

Material och metod

För att ta reda på hur *Sirenerna i Bagdad* tas emot, det vill säga hur läsarna tolkar innehållet med avseende på kunskaper om verklighetens Irak och terrorism, fick nitiotvå elever från fyra svenska gymnasieskolor svara på frågor som formulerats med utgångspunkt i den professionella Khadra-receptionen (Ågerup, 2013, 2018).

Ett antal problem är förknippade med den här typen av läsarundersökningar. För det första är det osäkert om respondenterna kan ge adekvata redogörelser för vad de har tagit till sig. Currie (2020) betonar att det finns skäl att tvivla på att människor har tillgång till sina egna inre kognitiva processer, varav lärande är en. Vi vet också att människor är benägna att se positivt på saker de har valt att investera i, som läsning. Studien har utformats med dessa risker och problem i åtanke. Respondenterna har

inte valt boken själva. De flesta frågor handlar bara indirekt om lärande. Det ska tilläggas att lärande inte bara är en passiv och undermedveten process utan också aktiv och medveten (Dewey, 1997). Enkäten innehåller därför både frågor kring medvetet lärande och frågor avsedda att upptäcka tolkningsmönster som respondenterna potentiellt var omedvetna om.

Urval

Ett urval av nittiotvå gymnasieelever i åldrarna sexton till nitton år (medelåldern var 17,2 år) gjordes enligt följande. I april 2021 skickades en projektbeskrivning och inbjudan att delta till gymnasielärare i svenska genom Svenskläraryöreningen. Nitton lärare kontaktade forskaren och fick detaljerad information. Det betonades att elevgruppen måste klara av att läsa en 300-sidig roman utan guidning. Lärarna behövde också avsätta en månads svensklektioner till att läsa romanen i klassrummet kommande hösttermin. Det betonades att romanen inte kunde diskuteras med eleverna innan enkäten hade besvarats och skickats in. Däremot var någon form av uppföljande läraktivitet och granskning obligatorisk. Detta krav tjänade två syften. För det första antogs den obligatoriska uppföljningen minimera avhopp. För det andra var det meningen att peka på möjligheten att skapa undervisningsaktiviteter kring boken och motivera lärare att bidra med idéer. Läsarundersökningen följdes upp med lärarintervjuer kring boksamtal, vilka ska redovisas i en annan artikel. Flera lärare svarade med att avstå och angav som skäl antingen att de bara skulle undervisa förstaårsstudenter, vilkas läskapacitet de var okunniga om, eller att de fruktade att en bok om terrorism skulle behöva diskuteras med eleverna under läsprocessen.

Fyra svensklärare från fyra olika skolor uppfyllde kriterierna, vilket innebar 92 respondenter. Det avtalades att september månad skulle ägnas åt att läsa boken. Cirka två undervisningspass per vecka, det vill säga totalt åtta pass, ägnades åt tyst läsning av romanen. Resterande läsning skedde utanför skolan. Det ställdes inga krav på lärarna utöver att inte diskutera boken med eleverna innan enkäten var genomförd. Den första lektionen i oktober var avsatt för att fylla i enkäten. Det avtalades också att elever och lärare skulle få ett exemplar vardera av boken (på Örebro universitets bekostnad) och att forskaren senare skulle presentera resultat och slutsatser på ett seminarium dit elever och lärare skulle bjudas in. Tanken bakom seminariet var att dela de preliminära resultaten med eleverna och bereda dem möjlighet att ge återkoppling.

Individuell webbenkät

En individuell enkät valdes som metod eftersom syftet var att fånga privata intryck av en bok som behandlar potentiellt känsliga frågor. Risken att respondenterna anpassar sina svar till vad som är socialt accepterat är mindre i anonyma enkäter än i intervjuer (Persson, 2016). Medan öppna frågor kan ge mer information, är slutna frågor lättare att bearbeta och analysera. Därför består huvuddelen av undersökningen av tjugo-sju slutna frågor. Frågorna kan delas in tematiskt i nio kategorier: *förflyttning* (från engelskans *transportation*), *kontextualiserad förståelse*, *affekt*, *handlingsvilja*, *inkorpo-*

Ågerup

ring, tillit till författaren, identifikation med huvudpersonen, attityder och moral. Av pedagogiska skäl kommer kategorierna att närmare presenteras först i samband med att resultaten redovisas. Tre frågor per kategori ställdes, varav en var reverserad.

En webbaserad enkät användes för att underlätta logistik och analys. Ett inledande samtyckesformulär informerade deltagarna om att syftet var att samla in data som beskriver hur de tolkar boken i fråga. Respondenterna fick också forskarens namn och affiliering samt informerades om sin rätt att avsluta sitt deltagande när som helst.

Den första delen av enkäten handlade om personlig information. Respondenterna svarade på frågor om sina föräldrars bakgrund och om de hade besökt Irak. Det fanns också frågor som rörde deras läsupplevelse och intressen, liksom deras tidigare erfarenhet av att läsa Yasmina Khadras böcker eller söka information om honom. Efter denna inledande del följde tjugosju slutna och obligatoriska frågor som gällde respondenternas upplevelse av att läsa romanen. Frågorna formulerades som påståenden som respondenterna besvarade med hjälp av en femgradig Likert-skala graderad från "instämmer helt" (värde 1) till "instämmer inte alls" (värde 5), kompletterade med delvis instämmande och avståndstagande (värde 2 respektive 4) samt ett helt neutralt alternativ (värde 3). Det neutrala alternativet kan locka lågmotiverade respondenter och därmed platta till resultaten, men det finns också fördelar med att inkludera ett mellanalternativ: vissa respondenter har en ärlig neutral reaktion som annars inte representeras. Samtyckeseffekter och slentriansvarande kontrollerades genom att reversera en tredjedel av frågorna. De nio kategorierna av frågor alternerades för att undvika assimileringseffekter, det vill säga att respondenter utan att reflektera ger samma svar på liknande frågor som följer på varandra. Efter de tjugosju slutna frågorna följde tre öppna frågor för att samla in ytterligare data och för att inhämta eventuell kritik mot frågeformuläret. Att komplettera med öppna frågor ger också möjlighet att kontrollera om de slutna frågorna tolkats som avsett. De mer tidskrävande öppna frågorna var icke-obligatoriska och placerades i slutet för att minimera risken för att respondenter avstod från att lämna in enkäten.

Kodning och analys

Analysen skedde i tre steg. Först jämfördes sammanräknade data i form av relativa frekvenser, medelvärden och medianer från de tre frågorna av varje kategori så att a) det framgick vilka frågor som gav övervägande instämmande respektive avståndstagande svar, och b) en helhetsbedömning kunde göras kring vilka kategorier av frågor som renderade icke-neutrala ställningstaganden.

Som Per Eliasson och Kenneth Nordgren (2016) påpekat är det inte självklart hur svar på Likert-frågor ska tolkas och jämföras kvantitativt. Översättningen av enkät-svar till numeriska värden innebär en förenkling. De medelvärden som anges ska alltså inte ses som exakta representationer utan som ungefärliga indikationer. Av samma anledning ges de relativa frekvenserna störst vikt medan medelvärden ses som kompletterande information.

De relativa frekvenserna visade vilka svarsalternativ som var vanligast. De hopslagna relativa frekvenserna för svarsalternativ 1 och 2 respektive 4 och 5 visade hur

stor andel som instämde (helt eller delvis) respektive tog avstånd. På liknande sätt kunde medianvärdet användas för att enkelt identifiera frågor på vilka en majoritet svarat instämmande (median=1 eller 2), avståndstagande (median=4 eller 5) eller neutralt (median=3). För att väga in de starkare formerna av medhållande respektive avståndstagande studerades dessutom ett medelvärde mellan 1 och 5, där låga tal indikerade starkt instämmande svar. Det extrema värdet 1,0 skulle innebära att alla respondenter instämde helt i påståendet, medan 2,0 skulle innebära att de i genomsnitt instämde delvis. Medelvärde 3,0 skulle innebära ett neutralt svarsmönster där instämmande och avståndstagande svar balanserade varandra – eller att alla respondenter hade valt det neutrala svarsalternativet. Ett medelvärde på 4,0 respektive 5,0 skulle i stället indikera att svaren var delvis avståndstagande respektive helt avståndstagande i genomsnitt.

Svar på öppna frågor kodades tematiskt (Braun & Clarke, 2006). Svaren kategoriserades och svarsmönstren användes för att komplettera och nyansera data från Likert-frågor samt för att utvärdera enkäten. Enkätens utformning godkändes av de allra flesta deltagarna. Medan alla nittiotvå deltagare passade på att ge feedback i den avslutande öppna frågan var det bara åtta som uttryckte svårigheter med att bevara enkäten. En av dessa var tvungen att reflektera innan hen svarade. Återstående funderade över om det sociala trycket hade påverkat dem i riktning mot politiskt korrekta svar. Under alla förhållanden upplevde de allra flesta eleverna att de förstod och kunde besvara enkäten inom utsatt tid. Lärarna var instruerade att informera forskaren om problem uppstod eller om deltagarna hade frågor eller ville överge projektet. Inga sådana rapporter kom in.

Slutligen genomfördes statistisk analys för att utvärdera konsistens och korrelation mellan kategorierna. Statistisk analys för korrelation utfördes med statistikprogrammet IBM SPSS 26 för Mac. Intern konsistens av de nio kategorierna testades med Cronbachs Alpha.¹ För att besvara forskningsfrågan om hur en framtida enkät kan utformas mer kortfattat och effektivt användes faktoranalys. Explorativ faktoranalys använder alla svar på alla frågor för att empiriskt undersöka latenta strukturer i data. Faktoranalys kan alltså användas för att upptäcka mönster som annars skulle passera obemärkta. Forskarens idé om hur det undersökta fenomenet, i detta fall fiktionläsning och lärande, ska konceptualiseras kan således utmanas. Faktoranalys kan hjälpa forskaren att konstruera bättre hypoteser inför en kommande studie. En annan användning är att se vilka frågor som överlappar varandra svarsmässigt.

¹ Cronbachs Alfa (engelska: Cronbach's Alpha) är ett statistiskt mått på den interna konsistensen hos ett test eller index, beskrivet som ett tal mellan 0 och 1. Intern konsistens avser hur väl olika delar av ett sammanslaget index mäter samma bakomliggande koncept. Om frågorna mäter samma koncept så bör svaren korrelera och värdet på Cronbachs Alfa bör vara relativt högt, exempelvis 0,70–0,95.

Ågerup

Resultat

Resultat per kategori

Här sammanfattas och jämförs resultaten för en kategori i taget. Samtliga resultat från slutna frågor redovisas också som absoluta tal i tabell 1.

Tabell 1

Svarsfördelning i absoluta tal.

	Instämmer helt	Instämmer delvis	Varken instämmer eller tar avstånd	Tar delvis avstånd	Tar helt avstånd
<i>Förflyttning</i>					
Det var lätt att leva sig in i berättelsen.	9	43	18	14	8
När jag läste kunde jag se framför mig hur det såg ut där huvudpersonen befann sig.	27	40	14	7	4
Medan jag läste tänkte jag samtidigt på vad som hände runt omkring mig i rummet (r).	8	16	24	25	19
<i>Kontextualiserad förståelse</i>					
Att läsa boken har hjälpt mig förstå varför vissa blir terrorister.	11	51	21	7	2
Berättelsen är helt och hållet fantiserad (r).	2	7	34	34	15
Att läsa boken har ökat min förståelse för situationen i Irak.	22	47	15	2	6
<i>Affekt</i>					
Boken lämnade mig helt oberörd (r).	13	11	31	29	8
Jag blev illa berörd av boken.	3	17	40	18	14
Jag blev förtjust i boken.	4	20	23	19	26
<i>Handlingsvilja</i>					
Efter att ha läst boken vill jag gärna göra en insats för Mellanöstern.	5	19	43	8	17
Boken gav mig lust att arbeta för fred.	10	25	43	7	7
Jag bryr mig inte om vad som händer med Irak.	8	5	13	31	35
<i>Inkorporering</i>					
I boken kom jag nära det som brukar sammanfattas i nyheterna.	7	27	38	15	5
Boken har ingenting med verkligheten att göra (r).	1	5	10	28	48
När jag läste kom jag att tänka på Corona-viruset.	26	20	15	7	24
<i>Tillit till författaren</i>					
Författaren verkar helt okunnig om det han skriver om.	0	2	17	28	45
När jag läste fick jag uppfattningen att författaren skrev om sitt eget liv.	5	26	34	15	12
Författaren vet mycket om terrorismens drivkrafter.	21	46	21	2	2
<i>Identifikation med huvudpersonen</i>					
Jag levde mig in i huvudpersonens känsloliv.	16	35	23	11	7
Jag njöt av att dela huvudpersonens strävan efter hämnd.	4	8	23	14	43
Huvudpersonen var obegriplig (r).	11	14	34	26	7
<i>Attityder</i>					
Boken fick mig att omvärdera min inställning till muslimer.	5	18	42	10	17
Boken har inte på något sätt förändrat min inställning till irakier (r).	18	7	36	21	10
Boken fick mig att ändra inställning till USA.	2	26	39	11	14
<i>Moral</i>					
Efter att ha läst boken har jag lättare att skada oskyldiga människor (r).	1	2	9	1	79
Efter att ha läst boken har jag en djupare förståelse för Mellanöstern än de flesta svenskar.	6	31	40	6	9
Efter att ha läst boken har jag lättare att avgöra vad som rätt och fel.	2	13	51	12	14

Under kategorin förflyttning undersöktes i vilken utsträckning deltagarna upplevde att de lämnade verkligheten för den fiktiva världen. Begreppet transportation myntades av Gerrig (1993) i ett försök att fånga analogin mellan skönlitterär läsning och resande. Det kan illustrera Khadras recensenters upplevelse av att komma nära Irak när de läser *Sirenerna i Bagdad*. Melanie Green och Timothy Brook (2000) har byggt vidare på Gerrigs tes och definierat förflyttning som en sorts absorption. De visade genom psykologiska experiment att höga förflyttningsnivåer gav starkare övertygelser hos mottagaren, som dessutom hittade färre fel i berättelsen än mindre förflyttade läsare.

Resultaten visar att förflyttning var en upplevd eller delvis upplevd effekt för många elever i studien. Frågan "Det var lätt att leva sig in i berättelsen" fick 10 procent helt instämmande svar och 47 procent delvis instämmande. Medianen var 2 och medelvärdet 2,7, vilket indikerar ett neutralt mot svagt bekräftande svarsmönster.

"När jag läste kunde jag se framför mig hur det såg ut där huvudpersonen befann sig" gav fler instämmande svar. I genomsnitt svarade 29 procent av eleverna att de instämde helt medan 44 procent instämde delvis, vilket innebär totalt 63 procent jakande svar. Endast 12 procent svarade negativt och 15 procent var neutrala. Den omvänt kodade frågan "Medan jag läste tänkte jag samtidigt på vad som hände runt omkring mig i rummet" gav ett mer neutralt svarsmönster. Med andra ord hade vissa läsare som upplevde förflyttning fortfarande stunder av distraktion då de blev medvetna om vad som hände i rummet medan de läste.

Svaren på frågorna inom kategorin kontextualiserad förståelse var övervägande instämmande. Många läsare upplevde att de fick en bättre förståelse för Irak och terrorism genom att läsa boken. "Att läsa boken har hjälpt mig att förstå varför vissa blir terrorister" gav 67 procent instämmande svar och ett medelvärde på 2,3. Vidare svarade 75 procent av läsarna instämmande eller delvis instämmande på "Att läsa boken har ökat min förståelse för situationen i Irak". Medelvärdet var 2,2. Svaren på det omvänt kodade påståendet "Boken har ingenting med verkligheten att göra" var negativa, vilket bekräftar tidigare receptionsforskning kring romanen (median=4, medelvärde cirka 3,6).

Frågor tillhörande kategorin affekt var övervägande neutrala, vilket visar att de flesta elever inte utvecklade starka känslor för boken, varken positiva eller negativa. Att svaren på den omvända frågan "Boken lämnade mig helt oberörd" också var neutrala visar att eleverna varken fick starka känslor eller blev oberörda.

Även kategorin handlingsvilja gav neutrala svar med undantag för den omvända frågan "Jag bryr mig inte om vad som händer med Irak" vilken gav övervägande negativa svar (72 % avstånd/delvis avstånd, median=4, medelvärde cirka 3,9).

Nästa frågekategori, inkorporering, var tänkt att mäta i vilken mån det fiktiva innehållet införlivas i läsarnas förståelse av den verkliga världen. Inkorporering definieras här med Currie (2020) som att information i berättelsen associeras med tidigvarande kunskap om den verkliga världen. Begreppet kan kontrasteras mot tendensen att skilja fiktiv information från annan information, på engelska kallad compartmentalization. Resultat från Clayton Lewis och John Andersons (1976) experiment talar emot

Ågerup

en sådan uppdelning. Michael Delli Carpini och Bruce Williams (1994, 1996) har också visat att människor tenderar att blanda fakta och fiktion, till exempel genom att intuitivt använda fiktiva karaktärer när de diskuterar aktuella händelser. Jemeljan Hakemulder (2000) har också hittat indikationer på att fiktionsläsare generaliserar vad de lär sig från en fiktiv karaktär till riktiga människor, vilket ger stöd för inkorporeringshypotesen. På liknande sätt visade experiment av Gerrig och Deborah Prentice (1993) att fiktiv information införlivades i redan existerande minnesstrukturer. Prentice med kollegor (1997) fann också att berättelser som (likt *Sirenerna i Bagdad*) utspelade sig på okända platser mer sannolikt orsakade förändringar i trosuppfattning än berättelser som utspelade sig i bekanta miljöer.

Emellertid visade eleverna mycket små tendenser att sammanblanda romanvärlden med verkligheten, åtminstone i de avseenden som efterfrågades i enkäten. Eleverna blandade inte samman fiktionsberättelsen med vad de läst i nyhetsmedia och inte heller fick berättarens biokemiska terroruppdrag dem att tänka på Coronaviruset, som var aktuellt under projekttiden. Däremot svarade de starkt negativt på den omvända frågan "Boken har ingenting med verkligheten att göra". 83 procent tog helt eller delvis avstånd från detta påstående. Även om eleverna visade låga nivåer av inkorporering tyckte de allra flesta ändå att boken hade med verkligheten att göra. Detta överensstämmer också med deras svar på frågorna kring kontextualiserad förståelse.

När det gäller elevernas tillit till författaren, vilket tidigare angetts som avgörande för lärande från fiktionsberättelser (Jones, 2019), gav frågan "Författaren vet mycket om terrorismens drivkrafter" instämmande svar (median=2, medelvärde cirka 2,1) och den omvända frågan "Författaren verkar helt okunnig om det han skriver om" gav som väntat avståndstagande svar (median=4, medelvärde cirka 4,3). Den återstående frågan i denna kategori siktade på att fånga upp intryck av självbiografiskt berättande, vilket några av Khadras recensenter har givit uttryck för (Ågerup, 2013). Här var svaren neutrala. Läsare som tyckte att författaren kunde sitt ämne gjorde alltså inte nödvändigtvis en självbiografisk läsning, vilket kan tolkas som att författaren i fråga ses mer som lärare eller expert än som vittne.

Raymond Mar och Keith Oatley (2008) har visat att skönlitterär läsning kan hjälpa oss att förstå människor som skiljer sig från oss. Emy Koopman (2015) menar likaledes att när vi känner för en fiktiv karaktär tenderar vi att generalisera den känslan till den verkliga världen. Som tidigare nämnts finns också forskning som problematiserar sambandet mellan fiktionsläsning och empati men mycket tyder ändå på att fiktionsläsning kan utveckla vår förmåga att känna med människor från främmande kulturer. Enkäten innehöll därför frågor som hade med empati och inlevelse att göra. Under kategorin identifikation med huvudpersonen gav de tre frågorna olika resultat. På frågan "Jag levde mig in i huvudpersonens känsloliv" gavs instämmande svar (median=2, medelvärde cirka 2,5) medan frågan "Jag njöt av att dela huvudpersonens strävan efter hämnd" gav motsatta svar (median=4, medelvärde cirka 3,9) och den omvänt kodade frågan "Huvudpersonen var obegriplig" gav neutrala resultat. Med andra ord levde sig eleverna in i huvudpersonens psyke utan att för den sakens skull dela hans hämndlystnad. Resultatet kan tolkas som att risken är låg att boken ska in-

spirera elever att radikaliseras eller ta till våld, men läraren behöver ändå vara lyhörd för sådana tendenser i samband med uppföljande undervisning.

En nära besläktad kategori handlar om attityder. Om fiktionsläsning kan hjälpa oss förstå främmande kulturer skulle den också kunna ändra våra attityder till dem. Eftersom den undervisning vi talar om siktar mot mål som bland annat har med fördomar och global solidaritet att göra förefaller det intressant att ta reda på hur elevernas attityder mot andra grupper eventuellt förändras av läsningen. Medan de flesta karaktärer i romanen är irakier och muslimer, är USA ett återkommande samtalsämne. Amerikaner dyker också upp, men aldrig utan uniform. Diana Mutz och Lilach Nir (2010) har hävdad att det finns få bevis för att fiktiva berättelser har verkliga effekter på läsarnas politiska attityder. Även om fiktionsberättelser kan odla skeva uppfattningar om den verkliga världen, är det inte klarlagt om och i så fall hur dessa uppfattningar översätts till politiska attityder. Fiktion har visat sig kunna förändra benägenheten att gå och rösta, men inflytandet över vad man röstar på är mer osäkert. På motsvarande sätt ökade filmen *The Day After*, som handlar om kärnvapenkrig, elevernas tänkande kring kärnvapenkrig, men den ändrade inte deras inställning till upprustning. Emellertid kunde Silvo Lenart och Kathleen McGraw (1989) visa att miniserien *Americas* tittare intog en negativare hållning gentemot Sovjetunionen och odlade mer positiva attityder till Kalla kriget. Geoffrey Short (1997) har också betonat att försök att uppmuntra sympatiska attityder till en grupp kan visa sig kontraproduktiva.

Med tanke på den komplicerade och delvis motstridiga forskningen om litteraturläsning och politisk påverkan ställdes frågor om läsarnas upplevda attitydförändring gentemot USA, irakier och muslimer. Resultaten visade på neutrala svar.

Enkäten innehöll också frågor om moral och moraliskt självförtroende. Denna kategori frågor formulerades på grundval av forskarens tidigare receptionstudier vilka indikerade att positiva recensenter accepterade romanens värderingar medan negativa skribenter reagerade mot dess moraliserande över västerländsk kultur. Även Robert Spencer (2013) har lyft fram den moraliska dimensionen av Khadras romaner. Emellertid gav frågan "Efter att ha läst boken har jag en djupare förståelse för Mellanöstern än de flesta svenskar" neutrala svar liksom frågan "Efter att ha läst boken har jag lättare att avgöra vad som är rätt och fel". Däremot tog de allra flesta elever avstånd från påståendet "Efter att ha läst boken har jag lättare att skada oskyldiga människor" (median=5, medelvärde cirka 4,7), vilket kan anses harmoniera med negativa svar på frågan om att identifiera sig med huvudpersonens strävan efter hämnd.

Resultat från de öppna frågorna

Den första öppna frågan var: "Vilken händelse i boken berörde dig mest? På vilket sätt berörde den dig, och varför?" Den besvarades av alla 92 elever. En knapp tredjedel (n=30) svarade att scenen där den förståndshandikappade karaktären Suleyman sköts av amerikanska soldater var den mest rörande. 12 procent (n=11) nämnde slutet där huvudpersonen bestämmer sig för att backa ur sitt uppdrag att sprida ett dödligt virus i Europa. Ett fåtal (n=5) tyckte att bröllopsexplosionen var den mest rörande delen

Ågerup

av boken, eller (n=4) citerade terroristernas mord på hjältens vän Umar. Det står klart att eleverna berördes mest av händelser som hade med våld mot oskyldiga att göra. Alla dessa händelser hade koppling till politiska strävanden. Dock var det inte den politiska dimensionen som angavs som skäl av eleverna. Av de 52 som motiverade sitt svar angav 15 att de reagerade på scenen eftersom de tyckte att den stred mot deras känsla för rätt och fel. Den näst vanligaste orsaken (n=9) var att händelsen hade väckt känslor av avsky, medlidande eller sorg. Den tredje vanligaste förklaringen (n=4) var att scenen beskrevs i detalj. Lika många sa att den valda scenen var rörande eftersom den fick dem att reflektera, filosofera, eller se saker från ett nytt perspektiv. Slutligen svarade enstaka elever att den citerade scenen var rörande eftersom den var oväntad eller satte handlingen i rörelse.

Öppen fråga nummer två bestod av en 157 ord lång beskrivning av en by, vilket var ett citat från kapitel 8 i boken, samt frågan "Tror du att denna plats finns på riktigt? Varför/varför inte?"

Här inkom 89 svar, så tre elever avstod. Omkring två tredjedelar (n=60) trodde att platsen finns i verkligheten. Det stora antalet harmonierar med de 83 procent negativa svaren på påståendet "Boken har ingenting med verkligheten att göra." 19 elever gav neutrala eller osäkra svar medan 10 menade att platsen inte finns på riktigt.

Den vanligaste anledningen till att tro att platsen finns på riktigt (n=29) var att den beskrevs i detalj eller på ett realistiskt sätt, det vill säga med hänvisning till textens stil och struktur. Den näst vanligaste motiveringen (n=17) avsåg korrespondensen mellan den citerade passagen och läsarens uppfattning av den verkliga världen. Här hänvisades inte till textens formuleringar, utan till egna uppfattningar om hur världen ser ut. Snarare än detaljriktigheten i textkonstruktionen var det miljöbeskrivningens vaghet eller allmängiltighet som fick dessa elever att dra slutsatsen att en sådan by existerade i verkligheten. Bland de tio svarande som inte trodde att byn existerade i verkligheten ansåg de flesta (n=6) att beskrivningen lät fantiserad eller orimlig, medan en minoritet (n=2) svarade att det kan finnas liknande men inte identiska byar i den verkliga världen.

Resultatdiskussion

I denna del dras först några generella slutsatser utifrån en sammanställning av de svar som var tydligast instämmande eller avståndstagande (se tabell 2 respektive tabell 3). Därefter kommenteras data som antingen förefaller inbördes motsägelsefulla eller som skiljer sig från tidigare forskning på ett anmärkningsvärt sätt.

Om man sammanställer de mest engagerande frågorna, det vill säga de frågor som resulterade i icke-neutrala svar (median=1, 2, 4 eller 5), hämtas dessa från kategorierna förflyttning, identifiering och kontextuell förståelse, men där återfinns också omvänt kodade frågor om moral och handlingsvilja. Det övergripande mönstret antyder att eleverna ansåg att Yasmina Khadra inte bara skriver spännande fiktionsberättelser utan också fungerar som ett slags lärare eller expert. De flesta elever upplevde att boken ökade deras förståelse för Irak och för terrorismens drivkrafter. De flesta elever hade tillit till författarens kunskaper, levde sig in i berättelsen och lärde sig om

det behandlade kunskapsområdet. Svaren på de reverserade frågorna visar också att de flesta elever såg att berättelsen var kopplad till verkligheten. De flesta kände också ett engagemang för Irak – åtminstone höll de inte med om att de inte brydde sig om landet. Det framgår också att mycket få elever fick lust att bruka våld mot oskyldiga efter att ha läst berättelsen (helt: $n=1$; delvis: $n=2$). Allt sammantaget tyder resultaten på att *Sirenerna i Bagdad* är lämplig att använda i undervisningen på gymnasiet.

Tabell 2

Frågor med instämmande svar.

Jag hade lätt att leva mig in i berättelsen.
När jag läste kunde jag se framför mig hur det såg ut där huvudpersonen befann sig.
Att läsa boken har ökat min förståelse för situationen i Irak.
Att läsa boken har hjälpt mig att förstå varför vissa blir terrorister.
Författaren vet mycket om terrorismens drivkrafter.
Jag levde mig in i huvudpersonens känsloliv.

Tabell 3

Frågor med avståndstagande svar.

Berättelsen är helt och hållet fantiserad (r).
Jag bryr mig inte om vad som händer med Irak (r).
Boken har ingenting med verkligheten att göra (r).
Författaren verkar helt okunnig om det han skriver om (r).
Jag njöt av att dela huvudpersonens strävan efter hämnd.
Efter att ha läst boken är det lättare för mig att skada oskyldiga människor (r).

Både ”Berättelsen är helt och hållet fantiserad” och ”Boken har ingenting med verkligheten att göra” genererade svar som indikerar att läsarna inte höll med om dessa påståenden (median=4 och 5, medelvärde cirka 3,6 och 4,3). Den skillnad som finns mellan de två frågorna är ändå värd en kommentar. Betydligt fler läsare tyckte att boken hade något med verkligheten att göra än de som tyckte att den inte var helt fantiserad. Resultatet utmanar idén om fantasi och verklighet som motsatta begrepp, och antyder i stället att dessa begrepp delvis överlappar varandra (jfr Appel & Maleckar 2012; Appel & Mara 2013; Gilmore 2020).

Resultaten skulle också kunna ses i ljuset av forskning som indikerar att fiktiv information påverkar läsarnas övertygelser oavsett om den är märkt som fiktion eller fakta. Negativa (83 %) svar på frågan ”Boken har ingenting med verkligheten att göra” och positiva svar (67 %) på den öppna frågan om en beskriven by finns i den verkliga världen tyder på inkorporering. Samtidigt gavs ett neutralt svarsmonster på frågan om Coronaviruset, så resultaten är delvis motstridiga. Med andra ord blandade lä-

Ågerup

sarna fiktion och verklighet i vissa avseenden men inte i andra.

Av svar på öppna frågor och av efterföljande samtal med deltagarna framgår att de har en balanserad syn på relationen mellan fiktion och verklighet. De flesta elever verkar föreställa sig att romanens universum har stora likheter med den historiska världen utan att för den sakens skull likställa dem. Allt sammantaget antyder resultaten att fiktionsberättelser med stark verklighetsförankring är relativt oproblematiska att använda i undervisning på gymnasiet kring historiska, etiska och sociologiska förhållanden, åtminstone med avseende på relationen mellan fakta och fiktion. Det ska upprepas att läsningen var individuell och okommenterad.

Yasmina Khadras bakgrund i den algeriska armén var sannolikt i stort sett okänd för eleverna. Ingen svarande hade läst fler böcker av honom, och mindre än en tiondel hade sökt information om honom. Ändå svarade de allra flesta (79 %) att författaren kunde sitt ämne. Dessutom svarade nästan tre fjärdedelar (73 %) att författaren känner till drivkrafterna bakom terrorism. Emfasen i viss tidigare forskning på paratext, marknadsföring och förkunskaper bekräftades således inte (Ågerup, 2013; Årheim, 2007). Möjligen har betydelsen av berättarteknik underskattats till förmån för extratextuella faktorer. Professionella läsare kan ha tillgripit bakgrundsinformation för att underbygga det förtroende för författaren som texten redan hade inspirerat. Detta skulle också kunna förklara de positiva kritikernas tendens att utelämna information som talade emot författarens expertstatus, till exempel det faktum att han aldrig hade besökt Irak. Det är också möjligt att de unga läsarna skulle visa ännu högre nivåer av förflyttning, identifikation och kontextuell förståelse om de hade fått mer information om författaren. På motsatt sätt är det möjligt att recensenter skulle ha uttryckt sig likadant även utan extratextuell information. Det skulle därför vara intressant att i en uppföljande studie inkludera en kontrollgrupp unga läsare med tillgång till extratextuell information.

Statistisk analys

För att pröva hur väl de förutbestämda frågekategorierna håller ihop svarsmässigt och eventuellt också korrelerar, samt för att undersöka möjligheterna till en förkortad och mer effektiv enkät, gjordes statistisk analys på insamlade data. I detta avsnitt redovisas den statistiska analysen och diskuteras metodutveckling utifrån denna analys.

Först prövades hur väl de nio frågekategorierna höll ihop svarsmässigt, så kallad intern konsistens. Håller inte kategorierna samman internt så är det ingen mening att söka korrelationsmönster mellan dem. Det visade sig att endast kategorin handlingsvilja visade godtagbar konsistens medan kategorin affekt visade nästan godtagbara data.² Därför testades enbart dessa båda kategorier för korrelation. Resultatet indikerade måttlig korrelation, vilket i någon mån stöder Marcus med kollegor (2000) tes om ett samband mellan dessa två effekter.

Efter att de förutbestämde frågekategorierna visat statistiskt otillfredsställande

² *Handlingsvilja* visade $\alpha=0,759$ och *affekt* $\alpha=0,598$. Övriga värden var otillräckliga $\alpha < 0,50$. En Pearson-korrelation användes för att avgöra i vilken utsträckning *handlingsvilja* och *affekt* korrelerade. Resultatet var $r=0,5$, vilket indikerar måttlig korrelation och var statistiskt signifikant vid $p < 0,005$.

sammanhållning utfördes explorativ faktoranalys för att söka efter kategoriöverskridande korrelationer. Vid faktoranalys jämförs alla data oberoende av kategori för att hitta latent samband. På detta sätt kan svarsmönster upptäckas som sammanbinder frågor från olika – eller samma – kategorier. Faktoranalysen tar alltså inte hänsyn till forskarens kategorisering utan gör egna grupper utifrån de faktiska enkätsvaren. Dessa grupper, som inte är tematiskt utan statistiskt sammanhållna, kallas faktorer. Faktorerna redovisas i bilaga A.

Två olika test gjordes för att avgöra om data var lämpliga för faktoranalys.³ Båda visade positiva resultat och faktoranalys ledde till att sex faktorer togs fram.⁴ Av dessa sex var det tre som visade acceptabel konsistens: faktor 2, 3 och 6. Det är endast dessa som kommer att beröras här.

Faktor 2 kombinerade frågor som hade med förståelse för Mellanöstern att göra, den ena relativt före läsningen ("Att läsa boken har ökat min förståelse för situationen i Irak"), den andra också relativt andra svenskar ("Efter att ha läst boken har jag en djupare förståelse för Mellanöstern än de flesta svenskar"). Även om de ursprungligen sorterades i två olika kategorier, kontextualiserad förståelse respektive moral, handlar båda frågorna om ökad förståelse för Mellanöstern. Faktorn visar således hur frågor från två olika kategorier ändå visar sig hänga ihop svärmässigt.

Faktor 3 innehöll sex frågor som rör förflyttning, identifikation, kontextuell förståelse och affekt (tabell 4).⁵ Faktorn visade att inlevelse i berättelsen samvarierade med att gilla boken. Den indikerade också samvariation mellan att tycka att huvudpersonen var begriplig, att identifiera sig med huvudpersonen, ha lätt att föreställa sig huvudpersonens omgivning och att förstå varför vissa människor blir terrorister.

Faktor 3 återspeglar till stor del tidigare receptionsstudier med litteraturkritiker. Många professionella läsare som gillade boken visade också tecken på förflyttning och kontextuell förståelse. Samtidigt pekade negativa kritiker på bristande förflyttning och motstånd till kontextuellt lärande. Läsare som gillar boken lever sig också in i den, ser huvudpersonens omgivning, identifierar sig med hans känslor och lär sig om terrorism. Faktor 3 återspeglar inte bara det professionella mottagningsmönstret, utan ligger också i linje med romanförfattarens mål att sensibilisera allmänheten genom att omarbete nyhetsmaterial med mer empati och detaljrikedom.

3 Både Kaiser-Meyer-Olkin-testet (0,687) och Bartlett's sfäricitetstest ($p < 0,005$) indikerade att data var lämpliga för faktoranalys.

4 En maximal sannolikhetsanalys med obliminrotation användes, och antalet extraherade faktorer bestämdes av Eigenvärde > 1 och visuell inspektion av *scree plot*-diagram. Sex faktorer extraherades, förklarande 45,2 % av variansen. Bilaga A visar matrisen för bifaktorladdningar, ordnade efter storlek och utan värden mindre än 0,30. Hänsyn togs till reverserade frågor. Intern konsistens av faktorerna testades sedan med hjälp av Cronbachs Alpha. Faktorerna 2, 3 och 6 visade acceptabelt alfa. Faktor 4 var helt otillräcklig, medan faktorerna 1 och 5 visade dålig konsistens.

5 En sjunde fråga, "Boken lämnade mig helt oberörd", laddades för flera faktorer och utslöts därför. Det ska tilläggas att den utelämnade frågan inte motsade de andra: det är en omvänt kodad fråga ur affektkategorin som kontrollerar "Jag blev förtjust i boken".

Ågerup

Tabell 4*Faktor 3.*

Det var lätt att leva sig in i berättelsen
Jag blev förtjust i boken
Huvudpersonen var obegriplig (r)
Jag levde mig in i huvudpersonens känsloliv
Att läsa boken har hjälpt mig att förstå varför vissa människor blir terrorister
När jag läste kunde jag se framför mig hur det såg ut där huvudpersonen befann sig.

Det bör här påminnas om att faktoranalysen endast visar vilka frågor som korrelerar. Att en fråga laddas betyder inte att den har många instämmande svar, bara att svarsmönstret liknar de andra frågorna som laddas till samma faktor. Påståendet ”Jag blev förtjust i boken”, till exempel, hade endast 26 procent instämmande svar, men faktoranalysen antyder att just dessa elever svarade relativt instämmande också på övriga frågor i faktorn – utom den reverserade som de svarade avståndstagande på.

Slutligen bekräftade faktor 6 i någon mån konsistensen inom kategorin handlingsvilja genom att kombinera två frågor från den kategorin. I detta enda fall verkar alltså forskarens preliminära kategorisering ha stöd både i den interna konsistensanalysen och i faktoranalysen.

Markus Appel och Tobias Richter (2010) har visat att behov av affekt avgör i vilken utsträckning läsare upplever förflyttning och övertygas av den information som presenteras i berättelsen. Därför jämfördes svaren på bakgrundsfrågan ”Jag vill gärna bli berörd när jag läser böcker eller ser på film” med elevernas nivå av förflyttning. Mot bakgrund av Appels och Richters (2010) resultat antogs det att läsare som gillade att bli berörda av fiktiva berättelser också skulle bli mer mentalt involverade och ha lättare att föreställa sig huvudpersonens omgivning. Ett hypotestest (t-test) genomfördes men visade ingen signifikant effekt.

Sammanfattningsvis avslöjade den statistiska analysen att de förutbestämde kategorierna, ehuru tematiskt sammanhållna, visade osammanhängande svarsmönster. I viss mån framgår detta också av den jämförelse som gjorts under rubriken ”Resultat per kategori”: medan vissa kategorier visade liknande svar på de tre frågorna visade andra kategorier tydliga skillnader mellan de ingående frågorna. Beaktas de faktiska svaren kan andra frågor grupperas, såsom föreslagits i faktor 3. Denna faktor samlar korrelerande frågor som med fördel kan användas i fortsatta enkätstudier med läsare av denna och liknande texter.

Avslutande kommentarer

Att döma av de öppna frågorna och efterföljande samtal med elever och lärare fungerade enkäten väl. Enkäten formades mot bakgrund av tidigare forskning om interkulturellt lärande genom fiktionläsning. Empiriskt visade sig flera av frågekategorierna glida isär svaremsmässigt vilket talar för en annan uppsättning frågor i kommande en-

kätundersökningar. Efter faktoranalys föreslås att faktor 3, bestående av sex frågor som rörde förflyttning, identifikation, kontextuell förståelse och affekt (se tabell 4), kan utgöra grunden för en kortare och mer effektiv enkät.

Resultaten överensstämmer med tidigare receptionsforskning kring Yasmina Khadras roman *Sirenerna i Bagdad*. De flesta elever menade att romanen är lärorik och ökar förståelsen för den del av Mellanöstern som skildras, samt för terrorismens drivkrafter. Eleverna gav uttryck för att de upplevde sig kunna lita på författaren som kunskapsförmedlare. De gav uttryck för att leva sig in i berättelsen och många menade att den var kopplad till verklighetens Irak. Efter att ha läst påstod de flesta också att de brydde sig om vad som hände i landet. Enkätresultaten gav inte anledning till oro för ökad våldsbenägenhet eller radikaliserings, men elevernas läsning behöver följas upp i gemensamma läraaktiviteter. Av resultaten att döma förefaller texten som sådan lämplig att använda i undervisningen. Frågan om vilka läraaktiviteter som ska skapas runt läsningen behöver avgöras genom fortsatt praktisknära forskning.

Tack

Ett stort tack riktas till de medverkande klasserna och deras lärare, samt till Andreas Birgegård, docent vid Karolinska Institutet, som bistått med statistisk analys av insamlade data.

Referenser

- Abouli, Y. (2013). *Yasmina Khadra ou la recherche de la vérité*. Harmattan.
- Alred, G., Byram, M. & Flemming, M. (2003). Intercultural experience and education. Multilingual matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596087>
- Appel, M. & Maleckar, B. (2012) The influence of paratext on narrative persuasion: fact, fiction, or fake? *Human Communication Research*, 38, 459–484. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2012.01432.x>
- Appel, M. & Mara, M. (2013). The persuasive influence of a fictional character's trustworthiness. *Journal of Communication*, 63(5), 912–932. <https://doi.org/10.1111/jcom.12053>
- Appel, M. & Richter, T. (2010). Transportation and need for affect in narrative persuasion: a mediated moderation model. *Media Psychology*, 13(2), 101–135. <https://doi.org/10.1080/15213261003799847>
- Bergman, L., Bringéus, E. & Economou, C. (2021). *Litteraturundervisning och interkulturella möten*. Studentlitteratur.
- Black, J. & Barnes, J. (2015). Fiction and social cognition: the effect of viewing award-winning television dramas on theory of mind. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(4), 423–429. <https://doi.org/10.1037/aca0000031>
- Blessington, F. C. (2007). Politics and the Terrorist Novel. *Sewanee Review*, 116(1), 116–24. <https://doi.org/10.1353/sew.2008.0027>
- Boltanski, L. (1999). *Distant Suffering: Morality, Media, and Politics*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489402>

Ågerup

- Braun, Virginia & Clarke, Victoria. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Brodie, M, Foehr, U., Rideout, V., Baer, N., Miller, C., Flournoy, R. & Altman, D. (2001). Communicating health information through the entertainment media: a study of the television drama ER lends support to the notion that Americans pick up information while being entertained. *Health Affairs*, 20(1), 192–199. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.20.1.192>
- Cruz, J. H. (2010). The role of literature and culture in English language teaching. *Applied Linguistics*, 17, 1–16.
- Currie, G. (2020). *Imagining and knowing: The shape of fiction*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199656615.001.0001>
- Dahlbäck, J. (2007, 6 december). Känslan av att inte bli förstådd. *Göteborgs-Posten*.
- Delli Carpini, M. & Williams, B. (1994). Methods, metaphors, and media research: the uses of television in political conversation. *Communication Research*, 21, 782–812. <https://doi.org/10.1177/009365094021006007>
- Delli Carpini, M. & Williams, B. (1996). Constructing public opinion: the uses of fictional and nonfictional television in conversations about the environment. I A. N. Crigler (Red.), *The psychology of political communication* (s. 149–74). University of Michigan Press.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and Education*. Free Press.
- Effron, D. & Conway, P. (2015). When virtue leads to villainy: advances in research on moral self-licensing. *Current Opinion in Psychology*, 6, 32–35. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.03.017>
- Eliasson, P. & Nordgren, K. (2016). Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning? *Nordidactica*, 6(2), 47–68.
- Europarådet. (2021, 26 februari). Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030). *Official Journal of the European Union*.
- Garand, D. (2008). Que peut la fiction ? Yasmina Khadra, le terrorisme, et le conflit israélo-palestinien. *Etudes françaises*, 44, 37–56. <https://doi.org/10.7202/018162ar>
- Gerrig, R. J. (1993). *Experiencing narrative worlds*. Yale University Press. <https://doi.org/10.12987/9780300159240>
- Gerrig, R. J. & Prentice, D. (1991). The representation of fictional information. *Psychological Science*, 2, 336–340. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1991.tb00162.x>
- Gilmore, J. (2020) *Apt imaginings: feelings for fictions and other creatures of the mind*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190096342.001.0001>
- Green, M. & Brock, T. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 701–721. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.701>
- Hakemulder, J. (2000). *The moral laboratory: experiments examining the effects of reading literature on social perception and moral self-concept*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/upal.34>

- Harrison, O. C. (2016). For a transcolonial reading of the contemporary Algerian novel. *Contemporary French and Francophone Studies*, 20(1). <https://doi.org/10.1080/17409292.2016.1120557>
- Hoggan, C. & Cranton, P. (2015). Promoting transformative learning through reading fiction. *Journal of transformative education*, 13(1), 6–25. <https://doi.org/10.1177/1541344614561864>
- Ingemansson, M. (2020). *Lärande genom skönlitteratur. Djupläsning, förståelse, kunskap*. Studentlitteratur.
- Johnston, I. & Mangat, J. (2012). Spaces of impact: adolescents interrogating a story of the Air India bombing. I *Reading practices, postcolonial literature, and cultural mediation in the classroom* (s. 1–14). Brill. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-705-9_1
- Jones, T. (2019). Will students gain knowledge of the world by reading fiction? *Theory and Research in Education*, 17(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/1477878519832675>
- Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195175769.001.0001>
- Khadra, Y. (2007). *Sirenera i Bagdad*. Alfabeta.
- Kidd, D. C. & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves Theory of Mind. *Science*, 342(6156), 377–380. <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Koopman, E. (2015). Empathic reactions after reading: The role of genre, personal factors and affective responses. *Poetics*, 50, 62–79. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2015.02.008>
- Lahdenperä, P. (2004). Interkulturell pedagogik – vad, hur och varför. I P. Lahdenperä (Red.), *Interkulturell pedagogik i teori och praktik* (s. 11–33). Studentlitteratur.
- Langer, J. (2010). *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction*. Teachers College Press.
- Lenart, S. & McGraw, K. M. (1989). America watches 'Amerika': television docudrama and political attitudes. *Journal of Politics*, 51(3), 697–712. <https://doi.org/10.2307/2131502>
- Lewis, C. & Anderson, J. (1976). Interference with real world knowledge. *Cognitive Psychology*, 8(3), 311–335. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(76\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0010-0285(76)90010-4)
- Mar, R. & Oatley, K. (2008). The function of fiction Is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173–92. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>
- Marcus, G. E., Neuman, W. R. & MacKuen, M. (2000). *Affective intelligence and political judgment*. University of Chicago Press.
- Mutz, D. & Nir, L. (2010). Not necessarily the news: does fictional television influence real-world policy preferences? *Mass Communication and Society*, 13(2) 196–217. <https://doi.org/10.1080/15205430902813856>
- Nilsson, S. K. (2015). Hur uppfattar svenska ungdomar en samtida israelisk berättelse om Förintelsen? I T. Pettersson, S. K. Nilsson, M. Wennerström Wöhrne & O. Nordberg (Red.), *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige* (s. 155–178). Makadam.

Ågerup

- Nussbaum, M. (1995). *Poetic Justice. The literary imagination and public life*. Beacon Press.
- Persson, A. (2016). *Frågor och svar – om frågekonstruktion i enkät- och intervjuundersökningar*. Statistikmyndigheten SCB.
- Persson, M. (2012). *Den goda boken*. Studentlitteratur.
- Pettersson, A. (2012). *The concept of literary application: readers' analogies from text to life*. Palgrave Macmillan.
- Pettersson, T. (2015). Att lära sig något av det som inte är sant. 72 gymnasister om fiktionellt och dokumentärt berättande. I T. Pettersson, S. K. Nilsson, M. Wennerström Wohrne & O. Nordberg (Red.), *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige* (s. 63–79). Makadam. <https://doi.org/10.1481/clr.v39i0.247>
- Prentice, D. A., Gerrig, R. J. & Bailis, D. S. (1997). What readers bring to the processing of fictional texts. *Psychonomic Bulletin and Review*, 4(3), 416–420. <https://doi.org/10.3758/BF03210803>
- Regnier, T. (2005, 25 augusti). Algérie des ténèbres. *Le Nouvel Observateur*.
- Renault, A. (2012). Discours littéraire et réactivation des consciences. Le cas de l'Afghanistan dans la littérature contemporaine: Yasmina Khadra. *Thélème: Revista Complutense De Estudios Franceses*, 27, 374–76. https://doi.org/10.5209/rev_THEL.2012.v27.38941
- Sarland, C. (1991). *Young people reading: culture and response*. Open University Press.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O. & Rijlaarsdam, G. (2017). The impact of literature education on students' perceptions of self and others: exploring personal and social learning experiences in relation to teacher approach. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 16, 1–37. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.04.01>
- Short, G. (1997). Learning through literature: historical fiction, autobiography, and the Holocaust. *Children's Literature in Education*, 28(4), 179–90. <https://doi.org/10.1023/A:1022429003595>
- Spencer, R. (2013). Reading Lolita in Tel Aviv: terrorism, fundamentalism, and the novel. *Textual Practice*, 27(3), 399–417. <https://doi.org/10.1080/0950236X.2013.784021>
- UNESCO. (2021). *Global citizenship education*. <https://en.unesco.org/themes/gced>.
- Wennerström Wohrne, M. (2015). En gift mammas självmord i 1920-talets Frankrike. Samspelet mellan tolkning och självreflektion. I T. Pettersson, S.K. Nilsson, M. Wennerström Wohrne & O. Nordberg (Red.), *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige* (s. 121–53). Makadam.
- Wyse, D. (2009). Editorial teaching English, language and literacy. *Journal of Education*, 39(3), 287–290. <https://doi.org/10.1080/03057640903106424>
- Ågerup, K. (2013). *Didafictions. Littérarité, didacticité et interdiscursivité dans douze romans de Robert Bober, Michel Houellebecq et Yasmina Khadra*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].

Ågerup, K. (2018). Knowing an Arab: Yasmina Khadra and the aesthetics of didactic fiction. *Critique: Studies in Contemporary Fiction*, 59(2), 180–190. <https://doi.org/10.1080/00111619.2017.1373057>

Årheim, A. (2007). *När realismen blir orealistisk: Litteraturens "sanna historier" och unga läsares tolkningsstrategier*. [Doktorsavhandling, Växjö universitet].

Författarna i ForskUL äger upphovsrätten för sina egna arbeten.
ForskUL är en open access-tidskrift och publiceras under licensen CC BY.



OPEN  ACCESS

Ågerup

Bilaga A*Resultat av faktoranalys.*

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6
Boken har ingenting med verkligheten att göra (r)	0,826			-0,479		
Berättelsen är helt och hållet fantiserad (r)	0,512					
Att läsa boken har ökat min förståelse för situationen i Irak		0,809				
Efter att ha läst boken har jag en djupare förståelse för Mellanöstern än de flesta svenskar		0,576				
Det var lätt att leva sig in i berättelsen			-0,828			
Jag blev förtjust i boken			-0,642			
Huvudpersonen var obegriplig (r)			-0,493			
Jag levde mig in i huvudpersonens känsloliv			-0,471			
Att läsa boken har hjälpt mig att förstå varför vissa människor blir terrorister			-0,467			
När jag läste kunde jag se framför mig hur det såg ut där huvudpersonen befann sig			-0,423			
Jag njöt av att dela huvudpersonens strävan efter hämnd				0,601		
Efter att ha läst boken är det lättare för mig att skada oskyldiga människor (r)				0,571		
Författaren verkar okunnig om sitt ämne (r)				0,503		
Boken har inte på något sätt förändrat min inställning till irakier (r)					0,615	
Författaren vet mycket om terrorismens drivkrafter					-0,569	
Efter att ha läst boken är det lättare att avgöra vad som är rätt och fel					-0,504	
Efter att ha läst boken vill jag gärna göra en insats för Mellanöstern						-0,647
Boken fick mig att vilja arbeta för fred						-0,565
Boken lämnade mig helt oberörd (r)			0,436			0,512