LUNDS UNIVERSITET

Examensarbete
Avancerad nivå, 30 hp
Självständigt arbete för ämneslärare i Svenska
Humanistiska och teologiska fakulteterna
Språk- och litteraturcentrum

Utvandrarna vandrar in i klassrummet

Värdegrunds- och litteraturarbete i gymnasieskolans svenskämne

Ellen Lundborg

Termin: VT 2021
Kurskod: ÄSVM02
Handledare: Anders Ohlsson
Examinator: Rikard Loman

Förord

Det första och största tacket vill jag ge till Anders Ohlsson, för den ovärderliga och uttömmande handledning jag har fått under terminen. Tack vare dig har jag inte kunnat, men faktiskt inte heller velat, prokrastinera. Trots att vi endast träffats via Zoom har du känt på dig när jag behövt några uppmuntrande ord eller ett ”hur går det?”-mejl, och det har känts otroligt tryggt. Jag vill också tacka mina gruppkollegor Hannah och Alexander, som engagerat har läst och gett respons på uppsatsen under processens gång. Jag har inte alltid följt råden, men de har alltid hjälpt mig.

När jag och min bästa vän skrev vårt gymnasiearbete ville vi tacka J.K Rowling och John Green för ”allt de gjort för oss”. Vår handledare tyckte inte att det var passande i ett arbete som handlade om FN:s säkerhetsråd, men i ett examensarbete som handlar om litteratur tar jag däremot chansen. Jag är utbildad svensk- och engelskalärare tack vare min kärlek till böcker, så: Tack alla författare som har skrivit min kanon.

Tack mamma som så ofta sagt ”du är ju på helt rätt plats”, tack pappa för mitt (lite mindre än ditt) grammatikintresse och tack till min syster Hedvig för att du lånade ut ditt ex av *Utvandrarna* till mig för några år sedan. Tack för stöttning, pepp och hjälp på alla de sätt ni kunnat hjälpa, under hela min universitetsresa. Tack mormor, som uppmuntrade mig att söka till lärarutbildningen för fem år sedan - ”Det är ju det du vill, visst är det?”. Jag saknar dig och ditt stöd mer ofta än jag vill erkänna.

Sist men så långt som möjligt från minst: Tack Sally för att du har hållit mig vettig under fem år av universitetsplugg och alla år innan det. Mitt liv hade varit tomt utan dig. Och tack till mina pre-service teachervänner Cajsa och Johan, för att ni har varit med och gjort mina uni-år och fyllt dem med (plugg)öl, second breakfasts, glospluggande och allt annat som hört vår studietid till. Det är otroligt fint att ha er som vänner, och ännu finare att nu också ha er som kollegor.

Ellen Lundborg

Lund, maj 2021

Abstrakt

Syftet med denna uppsats är att, genom en pedagogiskt riktad textanalys, undersöka hur Vilhelm Mobergs *Utvandrarna* (1949/2020) kan användas i kunskaps- och demokratiutvecklande undervisning med fokus på värdegrundsfrågor i svenskundervisningen på gymnasiet, och med det kartlägga romanens *didaktiska potential.* Målet är även att bidra till att svensklärare kan använda uppsatsen praktiskt, och därför presenteras ett förslag till hur implementerande av *Utvandrarna* kan genomföras i ett gymnasieklassrum.

Analysen genomfördes genom närläsning av utvalda utdrag ur romanen, med hjälp av följande analytiska begrepp: *critical literacy,* normkritisk undervisning och intersektionell pedagogik. Även den *manliga blicken* applicerades.

Genom analysen blir det tydligt att *Utvandrarna* kan kopplas till valda teman ur läroplanen. Utdrag från romanen gestaltar normer rörande sexualitet, religion, maktpositioner och jämställdhet, men sätten som dessa teman visas skiljer sig från hur läroplanen fastställt att de ska uttryckas. Detta visar att verkets *didaktiska potential* är stor, eftersom beskrivningar i romanen som ter sig problematiska utifrån en samtida kontext utgör god grund för värdegrundsfokuserad litteraturundervisning. Uppsatsen argumenterar även för att litteraturarbete i svenskklassrummet bör kombineras med samtal och skrivande arbete, för att elever inte ska gå miste om värdegrundsarbetet som ska komma med läsningen.

Nyckelord: *Utvandrarna*, värdegrund, didaktisk potential, svenskämnet, litteraturundervisning.

Abstract

Translated title: *The Emigrants* Makes Its Way into the Classroom. Incorporating Core Values and Literary Teaching into the Swedish Subject in Upper Secondary School.

The purpose of this essay is to explore the ways in which Vilhelm Moberg's *The Emigrants* (1949) can be used in education merging the Swedish subject with the contents of the curriculum. This will be achieved through applying a pedagogically aimed textual analysis, which will demonstrate the novel's *didactic potential.* Another objective is to show how teachers can use the essay's findings practically in their teaching.

The analysis was conducted through a close reading of certain passages of the novel, using the following analytical concepts: *critical literacy*, the *male gaze*, norm-critical- and intersectional education.

The essay's findings make it clear that contents of *The Emigrants* can be connected to chosen themes from the curriculum. Excerpts from the novel showcase norms regarding sexuality and religion, as well as positions of power and inequality, but these are portrayed in ways which are contrary to the values that are established in the upper secondary schools' curriculum. This shows the novel's *didactic potential*, as descriptions which are problematic in today's society make a constructive foundation for value-oriented literary education. The essay also establishes that, in order for literary projects to maximise the pupils' development, a combination of discussions and writing assignments should be used.

Key words: *The Emigrants,* core values, didactic potential, the Swedish subject, literary education.

Innehåll

1. Inledning **1**

1.1 Syfte och frågeställning *2*

1.2 Avgränsningar *3*

2. Bakgrund **4**

2.1 Läroplanen och värdegrundsarbetet i gymnasieskolan *4*

2.2 Ämnesplanen för svenskämnet i gymnasieskolan *6*

3. Forskningsbakgrund **8**

3.1 Moberg och Utvandrarserien *8*

3.2 Värdegrundsarbete och litteratur *9*

4. Teori **11**

4.1 Didaktisk potential *11*

4.2 Critical literacy *13*

4.3 Den manliga blicken *15*

4.4 Normkritik och intersektionalitet *16*

5. Materialval och metod **18**

5.1 Sammanfattning av Utvandrarna *18*

5.2 Materialval *18*

5.3 Pedagogiskt riktad textanalys *20*

5.4 Litteraturarbete i svenskklassrummet *22*

5.4.1 Litteratursamtal 22

5.4.2 Skriftligt litteraturarbete 24

6. Analys **26**

6.1 Maktordningar *26*

6.2 Blickar och sexualisering *31*

6.3 Könsnormer *36*

6.4 Slutdiskussion *39*

6.4.1 Utvandrarnas didaktiska potential 40

6.4.2 Begränsningar i den didaktiska potentialen 42

7. *Utvandrarna* i undervisning och vidare forskning 44

7.1 Arbete med Utvandrarna i gymnasieskolans svenskundervisning *44*

7.1.1 Val av svenskkurs 44

7.1.2 Förslag för värdegrundsfokuserad litteraturundervisning 45

7.2 Vidare forskning *48*

Källförteckning 50

1. Inledning

Alla lärare i svensk skola har två grundläggande uppdrag: Vi ska undervisa våra ämnen och samtidigt ta skolans obligatoriska värdegrundsarbete i beaktande med målet att ge eleverna insikter och verktyg så att de kan förkroppsliga den demokratiska grund som skola och samhälle står på (Skolverket 2011a, s. 1). Med detta konstaterande möts vi alla av utmaningen: Hur ska de två delarna samsas inom ämnet?

Ett välfungerande värdegrundsarbete kan bedrivas när det ses som en lika viktig del av ämnet som kunskapsuppdraget. Värdegrunden ska inte ses som något som tar tid från den ”riktiga” undervisningen, utan som en integrerad och naturlig del av den (Molloy 2017, s. 18). Trots detta är det inte ovanligt att skolor tar sig an demokrati- och värdegrundsarbetet i form av projekt, studiebesök eller temadagar (Skolinspektionen 2012), istället för att lärare sömlöst ger det plats i sin undervisning. Detta leder mig till frågan hur svensklärare kan lyckas med denna integrering på ett didaktiskt genomtänkt och välfungerande sätt.

Ämnesplanen för svenskkurserna i gymnasieskolan inleds på följande sätt: ”Kärnan i ämnet svenska är språk och litteratur”. Vidare slås det fast att ”med hjälp av skönlitteratur, texter av olika slag och olika typer av medier lär hon känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv” (Skolverket 2011b, s.1). Litteraturens plats inom svenskämnet är med andra ord tydlig och eftersom kunskapsarbetet alltid ska kombineras med värdegrundsarbetet utgör litteraturundervisningen en plattform för integrerandet av dessa. De förtjänster som litteratur kan ge bortom förståelse för språklig användning beskrivs på detta sätt av Malin Alkestrand: ”Skönlitteratur kan […] påverka hur läsaren uppfattar sin omvärld och vad läsaren definierar som sant, vilket i sin tur kan få konsekvenser för hur vederbörande lever sitt liv” (2016, s. 64). Skönlitteratur kan alltså bjuda in läsaren att ta del av andras livsöden, analysera vad som händer dem, varför det sker och genom analyserandet av textens innehåll (Ingemansson 2010, s, 59) kan elever sedan utveckla strategier för hur de hade gjort om det som händer karaktärer i romaner hade drabbat dem själva eller någon omkring dem (Skolverket 2011a, s. 1). Därför är det relevant att utforska litteraturläsning och utgångspunkten för följande uppsats är därmed denna: Hur kan en skönlitterär bok användas för att integrera värdegrundsarbetet med kunskapsuppdraget?

För att kunna bestämma litteratur att läsa i svenskklassrummet blir det relevant att reda ut vilka litteraturval en svensklärare kan göra. I ämnesplanen för svenskämnet är inga verk angivna som obligatoriska att undervisa om, vilket betyder att valet av litteratur i hög grad är upp till undervisande lärare. Ämnesplanen säger att litteraturen ska användas ”som *källa till*

självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter" (Skolverket 2011b, s. 1, kursiv här), och att elever ska möta olika slags litteratur "författad av såväl kvinnor som män, från olika tider och kulturer" (Skolverket 2011b, s. 3). Ämnesplanen fastställer även att elever ska utveckla kunskaper om "centrala svenska och internationella skönlitterära verk och författarskap samt förmåga att sätta in dessa i ett sammanhang" (Skolverket 2011b, s. 2). Detta är vad som reglerar en lärares litteraturval, men det är tydligt att det är upp till svenskläraren att bestämma vad som anses vara ett verk som å ena sidan kan ses som centralt, å andra sidan kan användas som källa till självinsikt. Under mina studieår har jag funderat kring huruvida Vilhelm Mobergs *Utvandrarna* (1949/2020) kan användas för detta. Jag läste *Utvandrarna* sommaren 2017 och påmindes om det under min sista VFU, när mina engelskaelever arbetade med boken under litteraturhistorieavsnittet i sin svenskkurs. När jag läste *Utvandrarna* reagerade jag på hur kvinnor behandlades och hur ordval i texten fick mig att stanna upp i min läsning. Eleverna som läste den hade liknande saker att säga. I *Utvandrarna* möter vi personer som drabbas av olika typer av utsatthet, som döms och ställs till svars för sådant de inte rår för och som tvingas lämna sina hem för en mer osäker framtid. Romanen innehåller, trots att den har några år på nacken, många teman som är relevanta att diskutera än idag, och detta får mig att fundera kring på vilka sätt Mobergs kanoniserade verk (Liljestrand 2009, s. 177) kan användas i undervisning som fokuserar på svenskämnet och värdegrundsarbetet. Teman såsom jämställdhet, makt, sexualitet och könsroller är alla närvarande i romanen och kan alla kopplas till värdegrundsbeskrivningen i läroplanen, vilket resulterar i uppsatsens syftesformulering nedan.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur kunskaps- och demokratiutvecklande litteraturundervisning med fokus på värdegrundsfrågor kan genomföras utifrån exemplet Vilhelm Mobergs *Utvandrarna* (1949/2020). För att uppnå detta kommer en pedagogiskt riktad textanalys med utvalda litterära analysbegrepp (se avsnitten 4.2, 4.3 och 4.4.) genomföras, där utdrag från romanen undersöks tillsammans med gymnasieskolans värdegrund, för att visa vilka teman som kan och bör analyseras under läsningen i ett gymnasieklassrum. Analysen (avsnitt 6) kommer att reda ut romanens *didaktiska potential* (se avsnitt 4.1) och därigenom visa hur den kan användas i ett värdegrundsfokuserat svenskklassrum. För att förtydliga uppsatsens syfte och huvudmål har följande frågeställning formulerats:

- Vilka aspekter av gymnasieskolans värdegrund kan kopplas till läsning av Vilhelm Mobergs *Utvandrarna?*

Ytterligare ett mål med uppsatsen är att göra den praktiskt användbar (Molloy 2017, s. 16) för svensklärare som tar sig an innehållet. Därför avslutas den med avsnitt 7.1, som reder ut vilken svenskkurs som romanen kan läsas inom och ger förslag på hur undervisningen kan genomföras.

Uppsatsen är disponerad på följande sätt: Efter denna inledande del presenteras bakgrunden, vilken inkluderar en redogörelse för relevanta styrdokument för svenskämnet och om värdegrundsarbetet i gymnasieskolan. Detta följs av forskningsbakgrunden som redogör för forskning om Moberg och om att arbeta med värdegrunden med hjälp av litteratur. Efter detta presenteras uppsatsens teori, materialval och metod. Det sjätte avsnittet utgör uppsatsens analys, som avslutas med utredandet av *Utvandrarnas* didaktiska potential. Slutligen följer alltså förslag för arbete med romanen i undervisning och för vidare forskning.

1.2 Avgränsningar

Uppsatsens fokus ligger på värdegrunds- och demokratiarbetet som all skolverksamhet ska genomsyras av, såväl grund- som gymnasieskola. Diskussionerna och medvetenheten om detta är relevant för lärare inom alla stadier av svensk skola, men fokus kommer att ligga på gymnasieskolans läroplan (Gy11), utan några jämförelser med läroplanen för skolans lägre årskurser. En bidragande faktor är valet av primärverk, *Utvandrarna* (1949/2020), som möjligen är mer lämpad för gymnasielever. De teman som kan urskiljas i romanen kan däremot lämpa sig väl att arbeta med även i en högstadieklass.

Ytterligare en avgränsning är att uppsatsens analys enbart utgår från den första romanen i Utvandrarsviten: *Utvandrarna.* Anledningen till detta är att det inte är rimligt att en hel romansvit ska läsas inom svenskämnet, eftersom det inte erbjuder den variation av verk och författarskap som gymnasieelever i svensk skola ska möta (Skolverket 2011b, s. 1).

Det kommer även göras avgränsningar kring vilka delar av läroplanen som står i fokus i denna uppsats. Vid besvarandet av frågan rörande vilka aspekter från läroplanen som läsningen av romanen *kan* beröra blir det också relevant att reda ut vilka delar som *inte* är relevanta att koppla till läsningen av *Utvandrarna,* inte minst för att svensklärare som läser uppsatsen och som letar efter en roman för sitt integrerade värdegrundsarbete snabbt ska bli medveten om textens eventuella begränsningar. De teman som utgör uppsatsens fokus punktas i avsnitt 2.1 nedan, medan de teman som denna uppsats *inte* kopplar till romanen utreds i avsnitt 6.4.2.

2. Bakgrund

I detta avsnitt uppmärksammas relevanta delar ur de styrdokument som står i fokus: Läroplanen för gymnasieskolan (Gy11) samt ämnesplanen för svenska i gymnasieskolan.

2.1 Läroplanen och värdegrundsarbetet i gymnasieskolan

Gymnasieskolans läroplan utgör grunden för den ena delen av lärares uppdrag: demokratiuppdraget, som innefattar värdegrunden. Ett fundament för värdegrundsarbetet är vikten av att arbeta med värdegrund som en integrerad och naturlig del av den dagliga undervisningen (Molloy 2017, s. 18), för att främja kritisk reflektion och utvecklande samtal (Skolverket 2021). Det bör alltså inte handla om att under en lektion arbeta med svenskämnet, och under nästa med värdegrunden. Trots detta är det, som redan påtalats, inte ovanligt att skolor tar sig an demokrati- och värdegrundsarbetet i form av projekt, studiebesök eller temadagar, vilket Skolinspektionens rapport *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund* visar (2012). Utredningen belyser att detta sker på skolor som är väl medvetna om kravet att arbeta med dessa frågor, men att denna medvetenhet alltså tar sig i uttryck på ett icke önskvärt sätt, när fokus på frågorna skiljs från ordinarie undervisningstid istället för att den ”genomsyrar undervisningen i alla ämnen” (Skolinspektionen 2012, s. 10). Därmed står det klart att pedagogers uppdrag är tudelat, men att elever förlorar värdefulla utbildningsmöjligheter när de två delarna behandlas som just två olika delar, istället för som ett enda sammansvetsat uppdrag.

Malin Alkestrand (2016, s. 15) såväl som Jenny Edvardsson (2020, s. 17) problematiserar det som ofta konstateras rörande styrdokumenten i svensk skola: Värdena i läroplanen är vida begrepp och kan i och med det innefatta en myriad av olika teman. Problematiken förstärks med konstaterandet att alla lärare på varje skola i hela Sverige har som krav att implementera värdegrundsarbete, men att det trots det är upp till dem att definiera begreppet (Edvardsson 2020, s. 16) eftersom instruktioner rörande hur det ska ske inte beskrivs i några styrdokument (Alkestrand 2016, s. 15). Det är relevant att lärare definierar vilken värdegrund de arbetar med, eftersom värdegrundsarbetet kan gå miste om relevanta perspektiv om styrdokumenten implementeras utan djupare tolkning. Detta kan bli ett problem, inte minst om pedagoger i ett klassrum har en agenda, och eleverna i samma klassrum en annan (Edvardsson 2020, s. 18). Det är alltså viktigt att som pedagog fastställa vad som ska utgöra innehållet i värdegrundsarbetet, och vad som därför måste diskuteras och hur det ska genomföras. Däremot ska elevernas tolkningar av läroplanen också tillåtas plats i klassrummet, vilket utvecklas i avsnitt 7.1.

Läroplanen är gemensam för alla som befinner sig inom skolområdet, vilket innebär att samtliga som verkar och utbildas inom skolans väggar ska ta till sig och arbeta med innehållet, som inleds med att skolverksamheten ”vilar på demokratins grund” (Skolverket 2011a, s. 1). Detta ansvar faller givetvis även på svensklärare. I läroplanen för gymnasieskolan instrueras lärare att gestalta och förmedla värdena ”[m]änniskolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor” (Skolverket 2011a, s. 1) och elevernas utbildning ska vidga deras förståelse och respekt för ”andra människors egenvärde och integritet” (Skolverket 2011a, s. 7). Läroplanen fastställer även att elever ska utveckla förmågor att ta litteratur till sig, som en ”källa till kunskap [och] självinsikt” (Skolverket 2011a, s. 9) och att dessa förmågor används för att ”kritiskt granska och bedöma det han eller hon ser, hör och läser för att kunna diskutera och ta ställning i olika livsfrågor och värderingsfrågor” (Skolverket 2011a, s. 10). Detta kan sägas vara den komprimerade versionen av värdegrunden och hur Skolverket skriver fram den. Värdena ska eleverna utveckla, främja och vara representanter för, såväl inom skolans väggar som utanför, och det är lärarnas uppgift att planera undervisning som främjar utvecklingen av dessa förmågor.

Vidare stipulerar Skolverket att diskriminering på grund av ”kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, könsöverskridande identitet eller uttryck, sexuell läggning, ålder eller funktionsnedsättning” (2011a, s. 1) aldrig får ske i skolan, vilket går hand i hand med målet att elever i skolan ska utveckla förmågan att känna empati med personer vars liv skiljer sig från deras egna (Skolverket 2011a, s. 7). Skolans undervisning ska utveckla förmågor att sätta sig in i andras situationer för att förstå utmaningar som möter andra än en själv. När personer besitter förmågan att leva sig in i andra personers liv reduceras förhoppningsvis risken att diskriminering uppstår. Det räcker däremot inte bara att elever utvecklar en förmåga att förstå andra personer utan de ska också utveckla förmågor att aktivt ta avstånd från olämpligt beteende, och en vilja att hjälpa andra, och agera om diskriminering eller kränkningar uppstår (Skolverket 2011a, s. 7). Arbetet med värdegrunden i skolan ska både göra elever medvetna om olika livsöden och kränkande behandling, och göra dem redo att agera om de ser diskriminerande skeenden omkring sig.

Läroplanen diskuterar även elevers agerande utanför skolan. De värden som elever utvecklar en förståelse för genom sin undervisning ska göra dem redo att arbeta och ”verka i samhället” (Skolverket 2011a, s. 2), såväl som att göra dem medvetna om deras plats i skolan och i Sverige men också om sin position i det ”nordiska, det europeiska och ytterst det globala” (Skolverket 2011a, s. 1). Grunden är att bli förtrogen med den svenska kulturen och historien,

men elever ska också ges vidgade perspektiv som gör dem mer medvetna om sin kultur, genom att utveckla förståelse för andra människor och andras kulturer. Detta kan rimligen vävas in i förmågan att känna för och förstå andra människor, inte minst genom att kunna jämföra egna upplevelser med upplevelser som är olika ens egna.

Eftersom värdegrundsarbetets teman måste definieras innan något pedagogiskt, eller i detta fall forskningsfokuserat, arbete kan ske vill jag precisera de värden som står i fokus i denna uppsats. Fortsättningsvis kommer följande teman, hämtade från läroplanen, diskuteras och analyseras kopplat till *Utvandrarna* (1949/2020):

- människors lika värde och jämställdhet mellan könen
- sexualitet
- maktutövning
- religionsutövning
- kvinnans roll i litteraturen och samhället
- genus och könsroller

2.2 Ämnesplanen för svenskämnet i gymnasieskolan

Ämnesplanen för svenskkurserna i gymnasieskolan inleds såhär: ”Kärnan i ämnet svenska är språk och litteratur” (Skolverket 2011b, s.1). Vidare slås det fast att ”med hjälp av skönlitteratur, texter av olika slag och olika typer av medier lär hon känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv” (Skolverket 2011b, s.1). Denna beskrivning återkommer, med tillägget att skönlitteraturen i svenskundervisningen ska användas som ”källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar” (Skolverket 2011b, s.1). Fokus i ämnet svenska är med andra ord språk och litteratur, och litteraturen ska användas för att elever ska lära känna sig själva såväl som andra – både fiktiva och verkliga personer. Om läraren finner det lämpligt kan ”språk- och litteraturmoment integreras, till exempel genom att texter studeras ur både språklig och litterär synvinkel” (Skolverket 2020, s. 1); ett fastslagande som kan kopplas samman med faktumet att det är språket i en roman som möjliggör litterära analyser (Damberg & Lundgren, 2015, s. 8). Förslaget att förena språk och litteratur kommer nyttjas i analysdelen av denna uppsats, avsnitt 6, där språkliga val och vad de visar lyfts fram.

Litteraturen och texterna som eleverna får möta ska vara av varierande slag (Skolverket 2011b, s. 1), skrivna av såväl kvinnor som män och representera olika kulturer och tider (Skolverket 2011b, s. 2). Vid val av litteratur och texter måste en lärare alltså ta hänsyn till

innehåll, författare och utgivningsår, för att erbjuda en så bred repertoar som möjligt (Janks 2010, s. 24). Eleverna ska dessutom möta variation i språket de läser (Skolverket 2011b, s. 2), och genom detta utveckla förmågan att analysera språkliga val och variationer i text.

3. Forskningsbakgrund

Detta avsnitt redogör för vad tidigare forskare och pedagoger har sagt om *Utvandrarserien* och om värdegrundsarbete kopplat till skönlitteraturundervisning. Redogörelsen om Moberg och hans litteratur, hämtad från Jens Liljestrand (2009) och Arthur Landfors (1971), har ingen koppling till svensk skolundervisning men används här som en kunskapskälla om författaren, tiden han levde i och hans texter. Gunilla Molloy (2017), Malin Alkestrand (2016) och Jenny Edvardsson (2020) skriver alla om värdegrundens naturliga koppling till skönlitteraturen, vilket denna uppsats ämnar exemplifiera genom analysen av utdrag från *Utvandrarna.*

3.1 Moberg och *Utvandrarserien*

Jens Liljestrands avhandling *Mobergland. Personligt och politiskt i Vilhelm Mobergs utvandrarserie* (2009) erbjuder en bakgrund till Moberg och etablerar *Utvandrarnas* plats i litteraturen och samhället. Liljestrand menar att de verk som Moberg skrivit på ett eller annat sätt skildrar historien (2009, s. 40): inte minst de skeenden som gestaltas i *Utvandrarna* (1949/2020) eftersom Moberg själv genomförde en resa över Atlanten på samma sätt som romanens karaktärer gör (2009, s. 106). Vidare diskuterar Liljestrand huruvida *Utvandrarserien* anses kanoniserad, och menar att eftersom romanen nått epos-status, och därmed inte kan ses som ”litterärt undermålig” (2009, s. 177) utan snarare som betydande litteratur, måste *Utvandrarserien* räknas till en svensk kanon. Han påvisar att detta har skett genom både kritiker och litteraturvetares bidrag till debatten, såväl som genom seriens stora läsarantal (Liljestrand 2009, s. 171). *Utvandrarna* är alltså ett verk som tilldelats sin status av såväl de som arbetar med att läsa, såväl som av de som läser för nöjes skull.

När *Utvandrarna* publicerades 1949 fick den och Moberg ta emot kritik för sin oanständighet, med hänvisning till romanens karaktärsskildringar och de sägner som utgör en del av berättelsen. Liljestrand visar hur kritiker menade att sexualitet fick plats i texten på ett ”ovanligt explicit sätt” (2009, s. 178) och Moberg fick försvara romanen mot de som kallade den ”smutslitteratur” (Landfors 1971, s. 152). Karaktären som bidrog till en stor del av denna kontrovers var den prostituerade kvinnan Ulrika, vars beteende och utsatthet kommer utgöra stoff i uppsatsens analys, avsnitt 6.

Det är inte bara den prostituerade kvinnan som beskrivs; Liljestrand diskuterar även olika mansroller som syns i texten, inte minst i etablerandet av dikotomierna ”manlig” och ”omanlig”, där Karl Oskar ses som en manlig man, och den arbetsovillige och sexuellt nervösa Robert placeras i kategori två (Liljestrand 2009, ss. 138–139). Med detta erbjuder romanen

underlag till diskussioner som rör könsnormer, vilket även det kommer visa sig vara relevant för denna uppsats analys, avsnitt 6.3.

Utvandrarna kan med andra ord erbjuda en riklig mängd teman och stoff i ett klassrum som arbetar med skolans värdegrund, vilket Liljestrand visar trots att hans avhandling inte är kopplad till arbetet i skolan. Teman som genus, sexualitet, jämlikhet, normer och ”människors egenvärde och integritet” (Skolverket 2011a, s. 7), kan alla kopplas samman med bokens innehåll och karaktärernas öden. Kopplingar till dessa teman i skolans styrdokument redogörs för i uppsatsens analys (avsnitt 6), med målet att utreda romanens didaktiska potential.

3.2 Värdegrundsarbete och litteratur

Tanken att förena litteratur och ”fostrandet” av demokratiska medborgare är inte ny eller outforskad. 1938 publicerade Louise M Rosenblatt *Literature as Exploration,* där hon framförde uppfattningen att läsning kan utveckla läsarens förmåga att ställa sig i någon annans skor och utforska andra infallsvinklar till moraliska och sociala beslut (se Persson 2007). Mer nutida bidrag till perspektivet kring gemensam litteratur- och värdegrundsundervisning redogör Molloy (2017), Alkestrand (2016) och Edvardsson (2020) för. Molloy tydliggör hur svensklärares dubbla uppdrag, kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget, kan integreras (2017), Alkestrands avhandling visar hur värdegrundsarbetet kan kopplas till läsning av fantasylitteratur (2016) och Edvardsson gör kopplingar mellan ett bredare antal genrer och demokratiuppdraget (2020). Eftersom alla dessa texter redogör för förenandet av litteratur och värdegrund är de relevanta att utforska för att besvara denna uppsats syfte och frågeställning. Ytterligare en gemensam nämnare mellan Molloy (2017), Alkestrand (2016) och Edvardsson (2020) är att de alla fastställer att utrymme för gemensam interaktion kring textens innehåll är avgörande för att läsningen ska fungera värdegrundsutvecklande, och att elever alltså inte kan lämnas att läsa texter enskilt.

Alla lärare i skolan ska vara väl medvetna om det dubbla uppdrag de besitter, och Molloy belyser problematiken som kan uppstå när delarna benämns ”kunskapsuppdraget *och* demokratiuppdraget” (2017, s. 18, kursivering i original). Författaren menar att detta felaktigt antyder att uppdragen kan separeras, vilket oftast leder till att kunskapsuppdraget prioriteras och demokrati- och värdegrundsarbetet hamnar i skymundan. Det ena ska inte väljas före det andra i det pedagogiska arbetet, och elever i skolan ska bli lika medvetna om båda två. Molloy förtydligar lärarens ansvar för detta, med orden ”det [är] lärarens uppgift att bry sig” (2017, s.

21), och menar att det är läraren som måste ta ansvar för att normer och värderingar diskuteras och utreds med skolans läroplansfokus som grund och som en naturlig del av undervisningen.

Alkestrand talar av egen yrkeserfarenhet när hon säger att det är utmanande för lärare att ta sig an värdegrundsuppdraget eftersom kunskapsuppdraget redan tar stor plats och kräver mesta möjliga tid i klassrummet (2016, s. 16). Hon menar att för en språklärare är integreringen av litteratur och värdegrund ett sätt att naturligt ge plats åt det obligatoriska värdegrundsuppdraget, där de två hjälper varandra framåt istället för att ta tid från varandra. Att integrera dessa två förespråkar även Edvardsson (2020). Hon anser att värdegrunden måste synliggöras för gymnasieeleverna och att arbetet därmed bör ”utgå från det som de möter i vardagen, i det som händer i samhället, i skolan, i klassrummet eller *rentav i mötet med en text*” (2020, s. 19, kursiv här). Kopplat till detta arbetssätt, när värdegrunden ska konkretiseras och dess teman diskuteras kopplat till undervisningsinnehåll, rekommenderar Edvardsson att pedagogen tar sig an texter med ett *normkritiskt perspektiv* (2020, s. 19), och arbetar *intersektionellt* (2020, s. 20) samt med *critical literacy* som utgångspunkt (2020, s. 37). Dessa begrepp, såväl som ytterligare relevanta verktyg att använda tillsammans med litteratur och värdegrundsarbete redogörs för i teoriavsnittet, avsnitt 4, nedan.

Molloy påpekar att läroplanen, med sitt värdegrundsfokus, med fördel kan användas som en text att läsa i skolan, precis som läsningen av en roman eller visandet av en film (2017, ss. 21, 57). När läroplanen används i undervisningen på det sättet får eleverna verktyg för hur de bör agera med varandra, genom att samtidigt utveckla förmågan att ta till sig en text och ”granska [den] i ett kritiskt textarbete” (Molloy 2017, ss. 21–22). Det ska alltså inte vara en hemlighet att eleverna under litteraturarbetet också arbetar med värdegrunden, utan tvärtom göras tydligt för dem, vilket kommer utredas vidare i avsnitt 7.1.2.

4. Teori

I detta avsnitt formuleras grunden för den kommande analysen genom presentation av relevanta teoretiska begrepp och förhållningssätt. Inledningsvis presenteras definitionen av *didaktisk potential,* vilket följs av en redogörelse för *critical literacy* samt metoden för att analysera ett verk utifrån den *manliga blicken.* Avslutningsvis utreds *normkritisk* och *intersektionell* pedagogik.

4.1 Didaktisk potential

En avgörande del för att reda ut *Utvandrarnas* (1949/2020) relevans i svenskklassrummet handlar om att kartlägga romanens *didaktiska potential.* Denna uppsats baserar sin analys på Alkestrands definition av begreppet, som lyder: ”En skönlitterär texts didaktiska potential är en potential i betydelsen en *möjlighet* som texten ger upphov till” (2016, s. 71, kursivering i original). Beroende på målet med att använda litteratur är olika möjligheter mer eller mindre relevanta och Alkestrand erbjuder en specificering lämplig för denna uppsats, när hon använder begreppet didaktisk potential ”för att undersöka *vilka möjligheter att problematisera värdegrundsfrågor som skönlitteratur ger upphov till*” (2016, s. 70, kursivering i original). Med den definitionen handlar ett verks didaktiska potential om vilka möjligheter den bjuder in till för arbete med värdegrunden inom svenskundervisningens ramar. Alkestrand förtydligar att det aldrig är frågan om huruvida ett verk har didaktisk potential, utan i vilken grad och på vilket sätt (2016, s. 71). Detta faktum har bidragit till syftesformuleringen i denna uppsats, där frågan är på vilka sätt *Utvandrarna* är relevant, snarare än *om* den är det.

Vidare menar Alkestrand att ämnen som är problematiska i dagens samhälle men som presenteras okritiskt i litteratur kan förhöja en texts didaktiska potential. Detta kommer sig av att ämnen som skaver i förhållande till dagens normer kan öppna upp för diskussion, och med det besitter boken ”utbildningspotential” (2016, s.70), eftersom arbetet med den kan lära elever att analysera teman i texten som kan kopplas till de värden som idag är rådande i skolan, så som de presenteras i läroplanen. En litterär text som enbart visar företeelser som går i linje med de värden som eleverna ska ta med sig från sin utbildning lär inte på samma sätt väcka diskussion, och därför har sådan litteratur lägre didaktisk potential. Det är däremot viktigt att läraren är medveten om varför hen anser att en roman ska läsas när hen väljer ett verk som innehåller problematiska värderingar som kan anses vara ”onda” exempel. Den medvetenheten är avgörande för att undvika att ”någon tvekan om vilka värden som det är som ska förmedlas” uppstår (Alkestrand 2016, s. 71). En lärare som väljer en text måste vara medveten om vad den

innehåller, men framförallt vara beredd att ansvara för att värden som litteraturen visar antingen förstärks eller motverkas.

Arbetet med att identifiera hur en text är didaktiskt relevant handlar om att tillsammans med texten ”tömma” den (Ingemansson 2010, s. 59), vilket är det som sker när pedagogen identifierar teman i en text som är relevanta för undervisningen. Detta begrepp förtjänar nyansering: När vi läser en text går vi in i en konversation med den, och detta samtal tillsammans med texten vi möter tillåter oss att uppmärksamma företeelser i den som väcker känslor inom oss (Eaglestone 2019, s. 8). Texten kan alltså ses på som en levande organism som bidrar till diskussionsunderlag, rörande såväl dess innehåll som form. Litteratur kan starta konversationer kring både språkliga teman som teman från värdegrunden, och mycket litteratur kan sätta igång samtal om båda två. Detta sker dock inte automatiskt, utan läsaren måste gå i dialog med texten och se litteratur som en aktivitet (Eaglestone 2019, s. 9; Ingemansson 2010, s. 54).

Alkestrand föreslår fyra olika tillvägagångssätt för att ta sig an en text under utredandet av dess didaktiska potential: ”enskild läsning, litteratursamtal, olika slags arbete med skönlitteratur i en klassrumskontext och forskarens arbete med skönlitteratur utifrån begreppet didaktisk potential” (2016, s. 71). För denna uppsats är de tre sista punkterna relevanta. De första två lässituationerna, *litteratursamtal* och *arbete med skönlitteratur i klassrummet*, handlar om vad som kan och bör ske i ett klassrum under läsandet av en roman, vilket kommer redogöras för i avsnitt 7.1 av denna uppsats. Som tidigare framhållits har läraren ett stort ansvar i klassrumsarbetet med en litterär text, där hen står som en ”förmedlande länk mellan skönlitteraturen och eleverna” (Alkestrand 2016, s. 73), och där läraren med didaktiska val kan välja att fokusera på vad hen anser vara relevanta ämnen och styra undervisningen mot det. Alkestrand varnar däremot för att som lärare ta för mycket plats och ha planerat för mycket av lektionsinnehållet, eftersom risken är att elevers läsupplevelser och iakttagelser försvinner. En lärares didaktiska läsart (Alkestrand 2016, s. 74; Ingemansson 2010, s. 56), alltså den analys som reder ut hur texten kan användas i klassrummet, är i allra högsta grad relevant för att säkerställa att undervisningen har ett mål. Däremot ska läraren alltså välkomna andra teman som elever lyfter fram.

Den tredje lässituationen som denna uppsats hämtar teori från utgör läsningen som resulterar i denna uppsats analysavsnitt: hur *forskaren tar sig an en text* och dess didaktiska potential. Alkestrand framhäver vikten av att en forskare måste göra sig själv medveten om de diskurser som påverkar hen, för att kunna arbeta aktivt för att dessa inte ska påverka uppsatsens sakliga och objektiva innehåll (2016, s. 67). Ett led i att försäkra sig om att en uppsats är

objektiv, och en faktor som skiljer forskarens läsning från gemene persons läsning, är att forskarens dialog med texten underbyggs av teoretiska perspektiv (Alkestrand 2016, s. 75). I denna uppsats utgörs dessa av värdegrundstexten i läroplanen, ämnesplanen för svenskämnet, forskning kring såväl litteratur och värdegrundsarbete och de förhållningssätt och metoder som presenteras i de efterföljande avsnitten: *critical literacy*, den *manliga blicken*, normkritik och intersektionalitet. Användandet av teori eliminerar inte det faktum att forskaren också är en läsare som läser texten (Alkestrand 2016, s. 75; Ingemansson 2010, s. 54), men det ger framlagda argument och dragna slutsatser starkare ethos, och eftersom uppsatsens analyser och slutsatser kopplas till tidigare forskning, styrdokument och textanalysmetoder, blir resultatet ett vetenskapligt sådant (Zhang & Wildemuth 2009, s. 311).

4.2 Critical literacy

Critical literacy[1] är ett förhållningssätt som innebär att läsaren ur ett maktperspektiv ska applicera verktyg för kritiskt tänkande (Boglind & Nordenstam 2016, s. 195; Damber & Lundgren 2015; Edvardsson 2020, ss. 37–39; Janks 2010; Molloy 2017, ss. 13, 17, 48). När texter behandlas ur ett *critical literacy*-förhållningssätt studeras det ”hur sociokulturella faktorer som makt, kön, klass och etnicitet alltid finns representerade i de språk som används” (Damberg & Lundgren 2015, s. 8; sammanfattat av Edvardsson 2020, s. 37). Dessa inslag är inte alltid uppenbara om en läsare endast läser *med* texten, utan att applicera ett kritiskt perspektiv, och därför krävs det att läsaren aktivt uppmärksammar hur språket har använts och vilka potentiella faror som finns med det (Molloy 2017, s. 17). För att läsa en text med ett *critical literacy*-tänk rekommenderar Janks därför att läsa emot texten (engelska: *reading against the text*), vilket görs när en läsare uppmärksammar att en text är skriven av en särskild person, att det är denne persons tolkning av det hen skriver (2010, s. 22) och att texten med detta kan, och bör, analyseras kritiskt.

När vi använder förhållningssättet *critical literacy* uppmärksammar vi med andra ord det faktum att inga texter är neutrala, och ställer frågan ”[f]inns det inslag i den här texten som

[1] Begreppet *critical literacy* kommer skrivas i dess ursprungsform i uppsatsen, ej översatt till svenska, med anledning av Damberg och Lundgrens fastställande att det inte finns någon ”ett till ett ords översättning av begreppet *literacy*” på svenska, och de menar att direktöversättningen till *literacitet* inte korrelerar med det engelska ordet (2015, s. 7). Vidare använder Edvardsson (2020) *critical literacy* okommenterat i sin text, Alkestrand diskuterar *literacy,* utan att översätta det (2016, s. 40), medan Molloy (2017) använder både *critical literacy* samt *kritisk literacitet.* Jag finner med andra ord ingen konsensus i litteraturen, och väljer därför Damberg och Lundgrens linje.

skiljer sig från dina värderingar och erfarenheter?" (Boglind & Nordenstam 2016, s. 195) – vilket i denna uppsats handlar om huruvida det finns inslag som skiljer sig från läroplanens värderingar. Genom att granska en text kan dess laddningar och värderingar belysas (Molloy 2017, ss. 29, 63), och vad som står mellan raderna blir tydligt (Edvardsson 2020, s. 37). Målet med *critical literacy* är alltså att läsaren utvecklar verktyg att förstå det som beskrivs, påverka det som kan påverkas och framförallt: att läsaren inte utan vidare accepterar den beskrivning av något som hen möter, utan väljer att först granska situationen med kritiska ögon. Lozic sammanfattar det som förhållningssättet att "bygga förståelse för ett innehåll med hjälp av språket", genom att "kritiskt granska klass, genus, etnicitet och andra rättvise- och maktfrågor" samt "engagera [...] elever i för dem relevanta frågor" (2014). Genom att läsa en text med kritiska ögon skapas ett engagemang för det som sker på sidorna, vilket med skolans mål i åtanke förhoppningsvis leder till engagerade elever.

Janks föreslår ett antal nyckeltermer som pedagoger som vill gå i dialog med en text kan göra sig medvetna om och introducera för sina elever: makt (*domination*), tillgång (*access*), mångfald (*diversity*), och forma och omforma (*design*) (2010, s. 23; svensk översättning Molloy 2017, s. 48). Makt handlar om vilka och vad som får ta plats och dominera i klassrummet, rörande både vilka som tillåts fylla talutrymmet och vilken slags undervisning läraren erbjuder genom sitt litteratur- eller uppgiftsval.

Tillgång beskriver vad eleverna får presenterade för sig av läraren, och Janks menar att det är eftersträvansvärt att tillgången är så bred som möjligt (2010, s. 24). Här handlar det alltså om vilka val en lärare gör när hen väljer litteratur och uppgifter, i strävan att ge elever så breda referensramar som möjligt och där väletablerad litteratur samsas med mindre kända texter. Detta synsätt problematiseras av Janks, eftersom tillhandahållandet av texter som i samhället ses som "betydelsebärande" (Molloy 2017, s. 51) kan bidra till att annan litteratur aldrig når den statusen, samtidigt som kunskapen om "betydelsebärande" litteratur anses viktig att vara medveten om (Janks 2010, s. 24), vilket också syns i svenskämnets ämnesplan (Skolverket 2011b, s. 2). Det visar att elevernas tillgång av stoff måste vara så varierat som möjligt, där etablerad såväl som nyutkommen litteratur får ta lika stor plats.

Mångfald handlar om de vitt skilda erfarenheter och identiteter som finns i klasser, vad gäller såväl akademiska kunskaper som exempelvis sociokulturella faktorer (Janks 2010, s. 24). Den spridda mångfalden i ett klassrum bidrar till att ett verk läses på olika sätt, eftersom olika personers erfarenheter påverkar hur den personen ser på världen. Det måste läraren vara medveten om, eftersom den läsning läraren gör av en text inte kommer vara densamma som alla elevers läsning.

Design fokuserar på det elever producerar, och hör samman med underkategorierna re- och dekonstruktion (Edvardsson 2020, s 39) som fokuserar på att elever ska utveckla förmågor att analysera texter och sedan omforma texten och dess idéer i egna ord. Det finns alltså en poäng i att inte låta en text vara oberörd efter en läsning, utan låta den omformas av eleverna och detta utforskas djupare i avsnitt 7.1.2 av uppsatsen.

Janks termer hör ihop med varandra och är direkt beroende av att användas samtidigt för att utforska hur skriftspråket påverkar och ger makt åt ting, företeelser eller personer (Damber & Lundgren 2015; Edvardsson 2020; Janks 2010; Molloy 2017). Begreppen är framförallt relevanta vid planering av undervisning, eftersom de gör lärare medvetna om de val de gör, bland annat när det gäller svaren på de didaktiska frågorna ”hur?”, ”vad?” och ”varför?”.

Critical literacy handlar alltså om att läsa en text med ett kritiskt perspektiv, för att lära sig om sig själv och framförallt om andra. Genom att analysera hela eller delar av texters språk, och identifiera hur det förstärker eller problematiserar frågor rörande exempelvis genus, makt, klass och identiteter, blir läsaren mer medveten om vad en text säger. Med sådan medvetenhet ökar läsarens förmåga att bli mer uppmärksam på liknande händelser i verkliga livet och hur hen känner och vill reagera i de situationer som uppstår.

4.3 Den manliga blicken

En analytisk metod att nyttja under läsandet av ett litterärt verk kan vara analysen av den *manliga blicken,* vilket innebär att granska situationer där kvinnor observeras genom en mans ögon, såväl bokstavligen som bildligt. Laura Mulvey (1975) myntade begreppet, på originalspråk *the male gaze,* som ursprungligen kopplas till feministisk filmteori. När en text läses kan vi sätta på oss olika glasögon, och ett sådant par är kopplat till att utröna hur en text och personerna i den påverkas av en patriarkal syn. Den *manliga blicken* beskriver förhållandet mellan män och kvinnor, när individer av det manliga könet står i subjektsposition och kvinnan utgör ett objekt för mannen att observera (Massimova 2015, s. 3; Mulvey 1975). Tyson uttrycker det så här: ”mannen tittar, kvinnan tittas på” (2015, s. 97, översatt från engelska). Under sådana omständigheter bestäms kvinnliga karaktärers värde av den *manliga blicken*, vilket förstärker den patriarkala dominans som ofta är den rådande diskursen.

Analyser med hjälp av den *manliga blicken* kan ske från olika utgångspunkter, beroende på hur arbetet med en text ska läggas upp. Man kan argumentera för att en text skriven av en manlig författare har en manlig blick från första till sista sidan, vilket öppnar för att analysera hela texten utifrån att den är skriven av en man. Ett annat alternativ är däremot att fokusera på

förhållanden inuti berättelsen och analysera vad som sker mellan manliga och kvinnliga karaktärer. Det sistnämnda alternativet kommer användas i denna uppsats, avsnitt 6.2, eftersom textanalysen kopplad till värdegrundsarbetet kommer ske på utdrag ur romanen, inte på hela boken.

4.4 Normkritik och intersektionalitet

Ytterligare ett förhållningssätt för att ta sig an litteratur och värdegrundsarbetet är att arbeta *normkritiskt*. Normer är det som i ett givet sammanhang ”avser det mest vanligt förekommande och det eftersträvansvärda” (Ambjörnsson 2004, s. 21), och dessa normer står därmed alltid i relation till det som är tvärtemot (Ambjörnsson 2004 s. 22). Normerna i samhället bidrar till att personer och beteenden kategoriseras och ofta värderas som antingen något att sträva mot eller försöka ta sig ifrån (Edvardsson 2020, s. 19). Teman i litteratur kan också bidra till etablerandet av normer. Under det tidiga 2000-talet etablerades den *normkritiska pedagogiken,* ett begrepp som ”innefattar olika kritiska ingångar till att analysera och ifrågasätta makt och normer” (Bromseth 2019, s. 43). Varje gång vi i skolan ber våra elever att analysera en händelse i skolan eller i litteraturen kopplat till värderingar från läroplanen tar vi alltså till *normkritisk pedagogik*. *Critical literacy*, beskrivet ovan, är ett exempel på normkritisk pedagogik.

Målet med normkritiskt arbete är inte att eliminera normer, utan att vidga vad som accepteras och ”utöka utrymmet för rättvisa och jämlikhet genom att granska normernas effekter” (Bengtsson & Sotevik 2019, s. 91). En norm är alltså inte alltid negativ och något som måste brytas, utan målet är att mer och fler ska ta plats inom den. I en diskussion kring normer och skeenden i litteratur kan läsarna identifiera vad som ses som normerande och normbrytande, varför det är så och hur det som avviker istället kan ta plats i det ”normala”.

Intersektionalitet är ett begrepp som hör samman med normkritik. Precis som *critical literacy*-begreppet handlar det om att belysa maktordningar som representeras i exempelvis skönlitteratur, klassrummet eller samhället utanför och hur olika typer av makt antingen arbetar med, mot eller för varandra (Alkestrand 2016, s. 105; Bromseth 2019, s. 52; Edvardsson 2020, s. 19–20). Edvardsson föreslår följande maktordningar att observera vid *intersektionellt* arbete: ålder, kropp, kön, klass, etnicitet samt funktionsförmåga, och belyser att analyserandet av dessa grupperingar förtydligar hur vissa har mer makt än andra i olika situationer (2020, s. 20).

Det går inte att isolera en maktordning från de andra, eftersom de påverkar varandra. Det kan exempelvis betyda att en analys av en kvinnlig (litterär) karaktär fokuserar hennes kön, men det kan samtidigt kräva att hennes klasstillhörighet och hennes sexualitet involveras i

analysen. Beroende på situation är olika kroppsliga och kulturella tillhörigheter antingen makthöjande eller sänkande och genom läsning lär läsaren känna karaktärer och deras identiteter, vilket ger läsaren möjlighet att ställa sig i någon annans skor och utveckla ”ökad social känslighet” (Alkestrand 2016, s. 77). En analys av fiktiva karaktärer kan alltså göra läsaren medveten om vad personen går igenom beroende på de maktordningar som appliceras på karaktären och därigenom utvecklas förmågan att applicera samma tankesätt i den verkliga världen, på företeelser som påverkar en själv och andra. En sådan analys genomförs i avsnitt 6.3, kopplat till utdrag från *Utvandrarna.*

5. Materialval och metod

Denna del av uppsatsen inleds med en sammanfattning av huvudverket och redogör sedan för varför *Utvandrarna* valdes. Därefter beskrivs metoden för hur läsningen och analysen genomförts. Avslutningsvis, avsnitt 5.4, redogörs det för metodiska överväganden kring litteraturarbete i svenskklassrummet.

5.1 Sammanfattning av *Utvandrarna*

Vilhelm Mobergs *Utvandrarna,* publicerad 1949, ger en inblick i hur livet i Sverige kunde se ut under 1800-talets mitt. Romanen är i huvudsak berättad genom extern fokalisering, men även intern fokalisering[2] förekommer (se exempelvis avsnitt 6.1). I *Utvandrarna* möter vi bland annat det gifta paret Karl Oskar och Kristina, Robert, bror till Karl Oskar, såväl som Kristinas morbror Danjel. Ulrika är också en karaktär som kommer visa sig viktig i denna uppsats analys. Bondelivet är hårt och orättvist och de två bröderna börjar båda fundera på hur de kan få ett rikare och lättare liv, och med det föds idén att emigrera till Amerika. De får med sig ett följe på sexton personer och i romanen får vi följa med karaktärerna under hela resan – från planeringen och avskedet i de småländska skogarna, till ombordstigningen på briggen Charlotta, fram till när utvandrarna stiger av skeppet i Amerika.

5.2 Materialval

Uppsatsen utgår från svenskämnets ämnesplan, gymnasieskolans läroplan och Vilhelm Mobergs *Utvandrarna.* Som tidigare konstaterats anger ämnesplanen i svenska på gymnasieskolan inte vilka verk som lärare ska arbeta med tillsammans med sina elever, men det betyder inte att svensklärare kan välja litteratur fritt. En bok som läses i skolan måste motiveras och legitimeras (Persson 2007, s. 7), och med detta i åtanke kommer *Utvandrarnas* relevans i svenskämnet och värdegrundsarbetet, och därmed motiveringen till litteraturvalet, utredas nedan.

En lucka som denna uppsats ämnar att fylla är att lägga fram en didaktisk textanalys med värdegrundsfokus kopplat till ett verk som ”anses tidlös[t] och som kan läsas av människor långt efter sin tillkomst” (Edvardsson 2020, s. 26), nämligen den klassiska litteraturen. Edvardsson svarar på frågan huruvida klassiker är relevant för värdegrundsarbetet med: ”Ja, skulle jag säga” (2020, s. 27), men att det beror på vad man som lärare vill göra med litteraturen.

[2] Se Holmberg & Ohlsson (1999, ss. 85–87, 89–90, 92, 112).

Det finns inget som säger att ett klassiskt verk är bättre eller sämre än ett mer modernt; det som spelar roll är hur verket nyttjas. Detta utforskas däremot inte vidare av Edvardsson och det tycks därmed sakna forskning om klassikerns koppling till värdegrundsarbetet. Visserligen fokuserar Edvardsson på litteraturläsning tillsammans med värdegrundsarbete, men hon kopplar det till mer nutida verk och hon genomför inte textanalyser av den litteratur hon redogör för, utan erbjuder enbart förslag till lektionsupplägg till ett urval texter. Vidare baseras Alkestrands avhandling (2016) på att hon reder ut tre fantasyverks didaktiska potential genom tematiska analyser, vilket bidrar till kunskap om den pedagogiskt riktade textanalysen (avsnitt 5.3), men även hon har fokuserat på andra texter än klassiska. Ingemansson (2010) gör också tematiska läsningar, men hennes fokus ligger på ungdomslitteratur. Ingen av dessa texter erbjuder alltså en inblick i hur klassiker kan användas i svenskundervisningen med fokus på värdegrundsarbete, vilket visar att analysen i denna uppsats är relevant för att bredda forskningen kring klassisk litteratur och värdegrund.

Här är det också relevant att lyfta fram att *Utvandrarna* är en historisk roman. Eftersom målet med uppsatsens textanalys är att visa hur romanen är relevant i dagens svenskklassrum är det möjligen lätt att säga att det bör finnas mer modern litteratur att använda för att lära elever om samtida normer och värderingar. Här finns det däremot två argument för att *Utvandrarna* är relevant, ur såväl historisk som nutida perspektiv. Första argumentet är att vi måste reflektera kring det som skett förr för att förstå det som sker nu (Ljungdahl & Wallin 2007, s. 23; Öhman 2016, s. 41), vilket innebär att en historisk roman kan vara lämplig för att lära sig om nutida företeelser och normer. Det andra argumentet som säger på att *Utvandrarna* kan lära oss om nutiden är att det som sker i romanen förblivit aktuellt i och med att den har filmatiserats flertalet gånger (Utvandrarna 1971; SF Studios 2021). *Utvandrarna* är en roman som utspelar sig för cirka 175 år sedan, men innehållet och de historier vi möter i texten har alltså gjorts relevant om och om igen. Med detta i åtanke är det relevant att ta boken in i ett klassrum även på 2020-talet.

Ytterligare en motivering till valet av *Utvandrarna* etableras genom kopplingar till svenskämnets ämnesplan. Där kan vi läsa att skönlitteratur ska nyttjas som en ”källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar” (Skolverket 2011b, s. 1). I *Utvandrarna* får läsaren dels möta en rad olika karaktärer som drabbas av olika motgångar och utmaningar, dels ta del av en historia som var en verklighet för många svenskar under 1800-talets mitt. Romanen visar även på teman som sexualitet, religion, olika typer av utsatthet, olika könsroller och migration; ämnen som är aktuella än idag. Genom att arbeta med texten kan dessa teman användas för att nå självinsikt

och förståelse för andra (Bommarco & Parmenius Swärd 2018, s. 98). Ännu ett mål för litteraturundervisningen hämtat från ämnesplanen är att eleverna genom undervisningen ska få verktyg att ”värdera […] andras framställningar” (Skolverket 2011b, s. 1), vilket i denna uppsats kommer handla om att uppmärksamma och problematisera det språkbruk som används i romanen.

Ytterligare en faktor att överväga vid val av litteratur i undervisningen är att alla elever ska kunna delta i läsningen, oavsett om de har lässvårigheter eller andra varierade förutsättningar (Edvardsson 2020, s. 26). En lösning kan vara att välja litteratur som även finns i lättlästa upplagor, vilket Mobergs *Utvandrarna* gör (2015) och utöver detta finns romanen även inläst som ljudbok. *Utvandrarna* är dessutom översatt till sexton språk, däribland engelska, franska och danska (Liljestrand 2009, s. 194), såväl som arabiska med titeln *al-Muhājirūn* (Moberg 2013). Detta kan vara relevant för lärare som strävar efter att inkludera alla elever i undervisningen, eftersom översatt litteratur kan möjliggöra *translanguaging*[3], vilket inte minst är relevant i undervisning som har värdegrundsarbete i fokus, där eventuella språksvårigheter inte ska stå i vägen för förmågan att föra resonemang rörande de demokratiska teman som denna läsning av romanen visar finns och bör fokuseras på.

5.3 Pedagogiskt riktad textanalys

Den valda metoden för denna uppsats är en pedagogiskt riktad, kvalitativ textanalys, vilket kommer visa ”en *möjlig* läsning” (Ingemansson 2010, s. 56) av den utvalda romanen. När en kvalitativ textanalys implementeras tar forskaren sig an en text, identifierar vad som är särskilt väsentligt i den (Esiasson, Gilljam, Oscarsson, Towns & Wängnerud 2017, s. 211) och utför en analys på de utvalda utdragen, med hjälp av fastställda analysmetoder och verktyg (Alkestrand 2016, s. 59; Ingemansson 2010, s. 59). Dessa metoder har i denna uppsats varit *critical literacy,* normkritik, intersektionalitet och den *manliga blicken*. Anledningen till att relevanta delar ur texten analyseras är att romanens helhet inte nödvändigtvis kan användas på samma sätt som de valda delarna (Esiasson et al. 2017, s. 211), vilket för denna uppsats innebär att enbart en

[3] *Translanguaging* handlar om att använda alla språk som finns representerade i ett klassrum, för att nyttja elevers alla kunskaper och med det utveckla språkanvändningen på alla språk de har med sig eller försöker lära sig (Caruso 2018; García 2001, s. 140; Rasman 2018, ss. 688–689). Om *translanguaging* görs på ett effektfullt sätt fungerar alltså flerspråkigheten som ett hjälpmedel vid inlärning, vilket i detta fall handlar om att elever som läser *Utvandrarna* på sitt förstaspråk inte riskerar att tappa lärdomar och teman från läroplanen som läsningen ska bidra med, eftersom det inte finns någon språkbarriär som sätter stopp för det.

översiktlig läsning av *Utvandrarna* möjligen inte ger samma möjligheter som en analys av de utvalda delarna gör. Utdragens relevans har också bedömts med utgångspunkt från om de kan kopplas samman med värdegrundsinnehållet i läroplanen, vilket resulterade i de utdrag som analyseras i avsnitt 6.

En kvalitativ textanalys kräver en aktiv läsning av en text (Esiasson et al. 2017, s. 212), vilket på många sätt motsvarar det arbete som skolelever tillsammans med sin lärare behöver göra i ett läsande klassrum (Edvardsson 2020, s. 19; Molloy 2017, ss. 29–28). Eftersom målet med denna uppsats var att utreda den didaktiska relevansen för att läsa *Utvandrarna* i svenskklassrummet, avgjordes det vilka utdrag som var särskilt väsentliga när de ställdes mot eller tillsammans med styrdokumentens innehåll, med teman från värdegrunden i fokus och teoretiska analysbegrepp som stöd för att föra analysen framåt (Ingemansson 2010, s. 56).

Inledningsvis lästes romanen i sin helhet men det huvudsakliga arbetssättet som användes under textanalysen har med andra ord varit en *närläsning* av utdrag från romanen. Läsningen har gått ut på att de sektioner som vid den övergripande läsningen bedömdes vara intressanta för denna uppsats syfte analyserades i detalj (Hardselius, Hurtig & Norberg 2002, s. 6). Innan läsningen hade alltså ett antal analytiska verktyg och teman specificerats, vilket är en förutsättning för en välfungerande kvalitativ textanalys (Esiasson et al. 2017, s. 213). Dessa verktyg var, som fastställts innan, *critical literacy,* normkritik, intersektionalitet och den *manliga blicken*. Dessutom bestämdes det i förväg vilka värderingar som skulle hämtas från skolan värdegrund, och då hamnade i fokus: människors lika värde, sexualitet, utanförskap, religionsutövning, kvinnans roll i litteraturen och samhället, genus och könsroller. Ett tredje fokus under närläsningen har varit att, förutom på innehåll och tema, också fokusera på hur Moberg arbetat med sitt språk och med det alltså uppmärksamma textens form. Detta fokus är relevant genom hela analysen men det är av extra betydelse under läsningen som utgår från *critical literacy*, där ett grundantagande är att författarens språkanvändning är det som möjliggör analys av de faktorer som förhållningssättet fokuserar på (Damberg & Lundgren 2015, s. 8). Det innebär att en analys av exempelvis maktordningar i ett utdrag måste identifiera vilka språkval det är som lär oss om den ordning som råder.

De utdrag från *Utvandrarna* som bedömdes relevanta kopplades till de utvalda delarna från gymnasieskolans värdegrund som fastslagits tidigare. När utdragen närlästes genomgick de en granskande och kritisk analys, där viktiga avsnitt och fragment stod i fokus, vilket i sin tur bör leda till djup förståelse för textens innehåll, jämfört med om texten enbart hade lästs övergripande utan att gå in på detaljer (Burke, u.å; Hardselius et al. 2002, s. 6). Närläsningen kan alltså ses som förberedande textarbete, vilket är ett arbete som alla pedagoger som arbetar

med litteratur och värdegrund bör göra, för att undersöka vad en text kan erbjuda och hur det kan göras. Förslag för hur denna analys kan användas i undervisning realiseras senare i uppsatsen, i avsnitt 7.1 och framåt, när förslag för svenskkurs att läsa romanen i såväl som möjliga praktiska arbetssätt för detsamma presenteras.

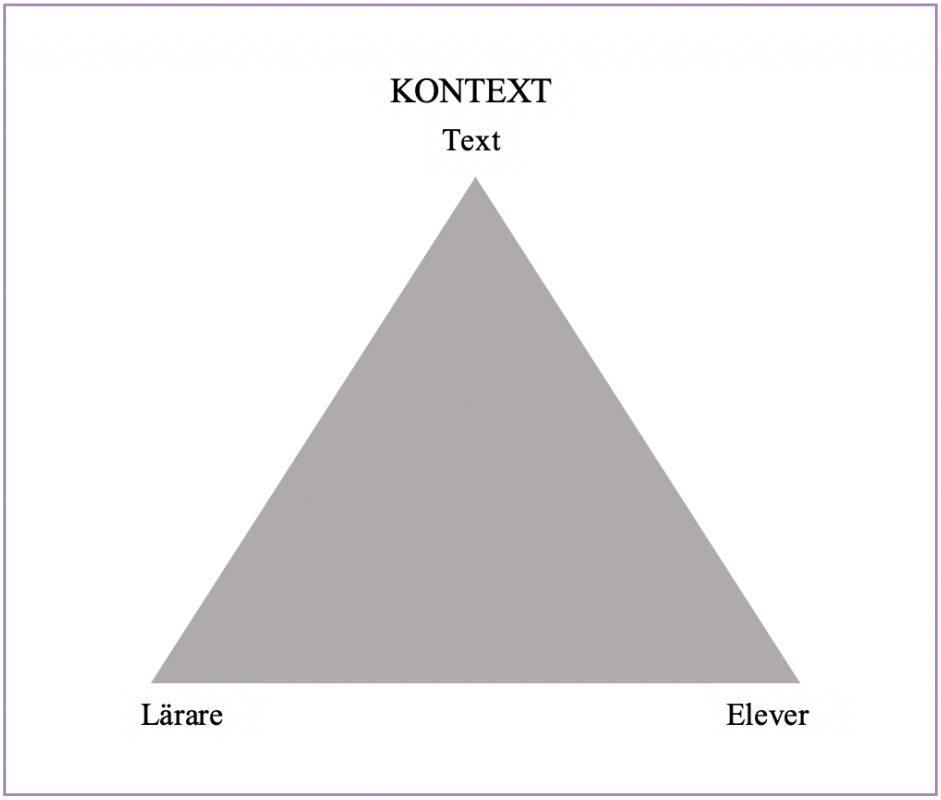
5.4 Litteraturarbete i svenskklassrummet

För att kunna bidra med praktiskt användbara förslag för arbete med *Utvandrarna,* avsnitt 7.1.2, redogörs här för metodiska överväganden rörande litteratursamtal och skriftligt arbete kopplat till litteraturundervisning.

5.4.1 Litteratursamtal

Förespråkarna för att diskutera litteraturen, inte bara läsa den, i ett klassrum är många (se Alkestrand 2016, s. 71; Bommarco & Parmenius Swärd 2018; Eaglestone 2019, Edvardsson 2020; Langer 2017; Martinsson 2018; Molloy 2017). Martinsson (2018) fastslår att litteratursamtalet är ”den undervisningspraktik inom litteraturundervisningen som lämpar sig bäst för att utifrån elevens perspektiv, erfarenheter och läsupplevelser börja utveckla en förmåga för litterär reflektion och bekantskap med litteraturvetenskapliga begrepp och perspektiv” (s. 159). Genom samtal om texten skapas alltså möjligheten att nå djupare förståelse för dess form och innehåll.

Stor vikt under boksamtalet ska läggas vid att det blir ett samtal och inte en monolog. Det är viktigt att läraren har genomfört sin didaktiska läsart (Alkestrand 2016, s. 73; Martinsson 2018, s. 161), planerat projektet och vet vilka punkter hen tycker är viktiga att ta upp (Martinsson 2018, s. 159), men det ska också lämnas utrymme för att elevernas dialog med texten får ta plats (Bommarco & Parmenius Swärd 2018, ss. 84–86). Detta förtydligas av Beach och Marshalls didaktiska triangel (1991), översatt till svensk kontext av Bommarco och Parmenius Swärd (2018, s. 82):



Figur 1. Didaktisk triangel.

Modellen visar de faktorer som ska inkluderas i läsningen och boksamtalet: Elever *och* läraren möter texten, och detta sker i en specifik kontext som i detta fall är i svenskklassrummet. I och med att varken läraren eller eleverna får styra innehållet helt, kommer fler personers erfarenheter bidra med perspektiv under samtalet (Bommarco & Parmenius Swärd 2018, s. 82) och med det öka chansen för meningsfulla utbyten läsarna emellan. Målet med boksamtalet är alltså att det ska bli just ett samtal, inte en monolog från vare sig lärare eller elev (Bommarco & Parmenius Swärd 2018, s. 85). Under litteratursamtalet är läraren välkommen att delta och bidra med egna tankar och hen ska också vara observant på om samtalet eleverna emellan går åt fel håll, alltså bort från det innehåll som läraren har kopplat till värdegrundsarbetet, eller om eleverna missar att ta upp ett tema som läraren menar är viktigt för att texten ska nå den potential den kan nå (Bommarco & Parmenius Swärd 2018, s. 102). Det är med andra ord viktigt att läraren är redo att såväl styra som följa det som sker i klassrummet.

Bommarco och Parmenius Swärd (2018, s. 85) ger förslag på hur lärare kan bidra till att ”produktiva samtalsarenor” utvecklas i klassrummet. Det är viktigt att läraren förbereder sig för att ställa *autentiska frågor*, som kännetecknas av att frågeställningar är öppna och att besvarandet av dem kräver att elever tolkar texten, snarare än att det är en fråga som har ett

enda rätt svar. Det är också viktigt att *följa upp* det eleverna säger och hjälpa dem *integrera* sina tankar med varandras, med målet att eleverna ska ”inta rollen som läsare och inte bara som elever” (Bommarco & Parmenius Swärd 2018, s. 85). Ett sista steg i samtalet är att lärare ska applicera *kvalificerad bedömning*, vilket sker när lärare lyckas möta och bygga vidare på elevernas tankar, så att eleverna förstår att det som de säger är viktigt (Alkestrand 2016, ss. 71–72; Bommarco & Parmenius Swärd 2018, s. 85). Det är alltså av stor vikt att lärare som planerar litteratursamtal är medvetna om vilka punkter de själva vill ska diskuteras, men de ska vara minst lika enträgna att låta eleverna delta och till viss del styra litteraturdiskussionen, eftersom de utgör en lika viktig del av triangeln som ska verka under litteratursamtalet.

5.4.2 Skriftligt litteraturarbete

För att ge eleverna större chans att våga bidra till litteratursamtal bör det muntliga arbetet kombineras med skriftligt (Molloy 2017, s. 55). En skriftlig paus, oavsett innan, under eller efter en muntlig diskussion, utvecklar reflekterande egenskaper hos eleven (Bommarco & Parmenius Swärd 2018, s. 102) och de reflektioner eleven får tid att skriva ner gör hen mer förberedd, både praktiskt och mentalt, för att aktivt dela med sig av sina analyser i klassrummet. Ett sätt att genomföra detta på är att be eleverna föra loggbok under läsningens gång. Dessa loggskrivningar bör fokusera på av läraren utvalda nyckelhändelser, eftersom samtalen då blir mer ”konstruktiva” (Bommarco & Parmenius Swärd 2018, s. 92). Ett annat sätt att kombinera läsningen med skriftligt arbete är att be eleverna skriva fanfiction (Boglind & Nordenstam 2016, s. 197), härefter kallat derivativt skrivande med anledning av Malmströms fastställande att fanfiction bör skrivas av fans, vilket alla elever inte nödvändigtvis kommer bli av romaner de läser som del av sin utbildning (2012, s. 192). De derivativa berättelserna är alltså elevernas egna skildringar, som tar avstamp i den lästa boken. Förtjänsten med att skriva derivativa texter är att skrivprocessen möjliggör interaktion med texten och då blir ”medskapandet […] samtidigt ett meningsskapande” (Boglind & Nordenstam 2016, s. 197), vilket betyder att eleverna tar till sig romanens innehåll genom att skapa eget.

För att läsa en text kritiskt och utredande och för att reducera risken att elever läser utan att tänka bortom bokstäverna på pappret krävs det alltså att de läser aktivt snarare än passivt, och i och med detta bör läsundervisning i svenskämnet innefatta skriftligt och muntligt arbete utöver läsningen. Det faktum att ett läsprojekt inte enkom kan handla om läsning, utan att eleverna också ska producera text i samband med det, går också i linje med svenskämnets innehåll. Under utbildningen ska eleverna både möta och producera text (Skolverket 2011b, s. 1), och alla möjligheter att öva på dessa färdigheter bör premieras. Detta resonemang utvecklas

i avsnitt 7.1 nedan, som handlar om hur man kan tänka kring faktisk undervisning med utgångspunkt från *Utvandrarna* och läroplanen, med de metodiska överväganden som redogjorts för här som stöd.

6. Analys

Denna uppsats tar avstamp i det faktum att elever ska utveckla förmågor att ta litteratur till sig som en ”källa till kunskap [och] självinsikt” (Skolverket 2011a, s. 9) och att dessa förmågor ska användas för att ”kritiskt granska och bedöma det han eller hon ser, hör och läser för att kunna diskutera och ta ställning i olika livsfrågor och värderingsfrågor” (Skolverket 2011a, s. 10). Genom litteratur ska elever således utveckla förmågor att lära sig om och respektera sig själv och andra.

Analysen delas upp i olika teman, för att visa vilka utdrag ur *Utvandrarna* som kan visa och erbjuda analysmaterial för just det området. Varje avsnitt av analysen består av ett antal kortare utdrag ur romanen som analyseras med hjälp av de teoretiska begrepp som beskrivits i avsnitt 4, och skeenden kopplade till *critical literacy* och olika maktordningar inleder. Därefter analyseras inslag av sexualiserande blickar, följt av utdrag som kan lära oss om normkritik och intersektionalitet genom analysen av olika könsroller. Analyserna kopplas även till relevanta delar ur gymnasieskolans styrdokument. Avslutningsvis sammanfattas romanens didaktiska potential, tillsammans med utredandet av på vilka sätt *Utvandrarna* inte kan kopplas till läroplanens innehåll.

6.1 Maktordningar

I arbetet som applicerar *critical literacy* som förhållningssätt är det identifiering av sociokulturella faktorer och hur dessa visas genom språkanvändningen som står i fokus. Två av dessa faktorer är makt och klass (Damberg & Lundgren 2015, s. 8; Edvardsson 2020, s. 37), vilket analyseras nedan.

Ombord på skeppet som utvandrarna har äntrat råder en maktordning som både uttrycks och döljs. Utvandrarna beskrivs ofta som ”passagerarna på mellandäck”, vilket skiljer dem från de på ovandäck, nämligen sjömännen. De olika maktpositionerna på båten visas för läsaren i detta utdrag:

> En besättningskarl, som inte var så vrång och högfärdig i uppsynen som de andra, hade erkänt att fartyget var överlastat med folk. Men så hade han tillagt: Det brukar glesna bland folket nere på mellandäck, när vi kommit ett stycke ut på sjön. /…/ Så mycket begrep han [Karl Oskar] nu, att deras liv här på skeppet varken skulle bli bekvämt eller hälsosamt.
>
> (Moberg 1949/2020, s. 361)

Kort därefter gör Karl Oskar följande observation: ”Han varsnade nog att det här sjöfolket missaktade bönder och höll dem för en sorts sämre varelser: De betraktades nästan som en

skock nöt. Och han gick här som ett kreatur, som var tjudrat vid sin påle – han gick sin ring runt, så långt som tjuderlinan räckte, men kom inte en tum längre" (Moberg 1949/2020, s. 364–365). Ombord på båten är det alltså stor skillnad på att vara besättningsman eller utvandrare, och sjömännen är väl medvetna om att de har makten över övriga ombord. I dessa utdrag ur *Utvandrarna* får vi, genom Mobergs språkbruk, lära oss om hur passagerarna på skeppet uppfattas. I det första utdraget berättar sjömannen, utan att till fullo förklara vad han menar, att de som på skeppet står i beroendeposition, utvandrarna, redan innan de gick ombord på skeppet utsattes för beslut som stod bortom deras makt. Sjömännen hade räknat med att vissa utvandrare skulle dö ombord på skeppet, och utnyttjade det genom att boka på fler människor och med det öka sina vinster. Sjömannens benämning av utvandrarna, "folket nere på mellandäck", kan även det ses som ett exempel på hur texten lär oss om maktordningarna ombord, eftersom det visar ihopsamlande av alla ombord, som inte är arbetande sjömän, till en enda homogen folkmassa.

I det andra citatet får vi höra Karl Oskars tankar, baserat på hur hans upplevelser ombord varit och det blir tydligt för oss att han och hans sällskap inte behandlas som de som styr på skeppet, och som gammal bonde lär han inte ha varit bekväm med att jämföras med kor. Det är tydligt att alla inte har lika mycket att säga till om ombord på båten och att det är något som den lägre klassen inte visste om innan resan startade.

Rådande maktordningar kan också identifieras genom synen på Ulrika från övriga passagerare från hennes socken, ofta uttryckt av Kristina. När löss börjar sprida sig på mellandäck får vi lära oss om hur de dömer de som bär på odjuren:

> Det var bara dåligt folk, löskefolk, strykare och horor, som födde upp löss på sina kroppar. Ohyran på kroppen vittnade om människans själ och sinnelag: lössen redde sina bon hos lata, lortaktiga och oärliga människor. De trivdes inte hos annat folk, ohyran hade ingen trivsel hos de arbetsamma, ärbara och hederliga, och det var dessa människors äretecken.
>
> (Moberg 1949/2020, ss. 413–414)

På nästa sida vänder sig Kristina mot Ulrika och yttrar följande:

> – Dä ä du! Ingen annan än du, din gamla hora! Dä ä du som har lusat ner oss!
> – Kristina! ropade Karl Oskar varnande.
> Men det var för sent, den unga hustrun fortsatte:
> – Du, ditt luder, har allti haft ditt lusbo i Västergöhl! Alla dina manfolk har spritt din ohyra över socknen! Du har lusat ner skeppet. Ska du nu fara och lusa ner hela Amerrka också…?
>
> (Moberg 1949/2020, s. 415)

Dessa utdrag visar hur Ulrika döms av Kristina, utifrån Ulrikas klasstillhörighet och hur hon valt att leva sitt liv. Enligt Kristina är det endast lata personer som kan drabbas av löss och eftersom hon inte ser sig själv eller sin familj som det kan det omöjligt vara de som fått med löss ombord. Det blir också tydligt att det är Ulrika som kvinna som beskylls för att män i socknen eventuellt har spridit lössen, eftersom det är *hennes* ohyra som *de* fått av *henne*. Det faktum att det är Ulrika som får ta ansvar för eventuella löss, inte de män hon haft sex med, visar hur den sociokulturella faktorn kön (Damberg & Lundgren 2015) också bidrar till hur Kristina ser på händelsen[4]. Dessa utdrag visar alltså hur kön och makt båda kan observeras i denna del av i *critical literacy*-arbetet, eftersom Ulrika utstår kränkande behandling på grund av både det faktum att hon är en kvinna och, enligt Kristina, lägre i rang i samhället.

Även partier där Danjel figurerar kan ge underlag för observerandet av maktordningar i romanen. En natt får han en uppenbarelse från Jesus och börjar efter det leva sitt ”liv i anden” (Moberg 1949/2020, s. 121), vilket innebär att allt han äger nu tillhör de behövande och att han börjar be och predika Guds ord för sin familj och bekanta. Hans sätt att sprida budskapet går emot hur prosten Brusander menar att det ska förmedlas, vilket visas i detta utdrag, fokaliserat av honom:

> Danjel Andreasson, en enfaldig man ur den råa allmogens led, var uppblåst av egenrättfärdighet och högmod och i sitt hjärta arg och illvillig mot kyrkan och prästerskapet. I sitt tal visade han en viss slughet och klipskhet, icke sällsynt bland bönder. Om människans andliga och timliga välfärd hyste han de dåraktigaste begrepp. Men hans irrlära medförde stor fara, därför att den riktade sig emot föreningsbandet mellan överhet och undersåtar: Han uppeggade till olydnad mot den heliga kyrkolagen.
>
> (Moberg 1949/2020, s. 132)

I detta utdrag får vi veta dels att prosten, trots att han ska vara en guds man, inte tycker att det som Danjel gör för sina medmänniskor är föredömligt; detta kan te sig förvånande eftersom det Danjel gör är att hjälpa dem i hans socken som inte har samma rikedomar som han själv. Det blir också tydligt att prosten tycker att det finns en ”överhet och undersåtar” och att det är av största vikt att den uppdelningen består. Gemene person ska med andra ord inte kunna föra sig

[4] Det ska senare visa sig att det troligtvis inte är Ulrika som står ansvarig för de ovälkomna passagerarna: ”Så småningom visade det sig att alla passagerarna på mellandäck hade blivit delaktiga av klädlössen, allesammans utom en: Den enda som hade gått fri från ohyran var Ulrika i Västergöhl, den gamla skökan” (Moberg 1949/2020, s. 419).

som de personer som tillhör överheten, så som Brusander, trots att det de gör i mångas ögon skulle ses som något gott.

Fokaliseringen är relevant att lyfta i detta utdrag; partiet är internt fokaliserat. Genom valet av Brusander som fokalisator får läsaren ta del av den religiösa ”överhetens” råa och trångsynta inre tankar, vilket lätt kan leda till att vi vill ta avstånd från hans sätt att tänka. Eftersom vi förstår hur Brusander från sin maktposition ser på de som, enligt honom, står lägre i rang, blir det lätt för oss att förstå hur Danjel behandlades och utveckla empati för honom, något som läsning av litteratur ska frambringa (Alkestrand 2016, s. 77; Skolverket 2011b, s. 1).

Brusanders åsikter och maktutövning når sin kulmen när han försöker förbjuda Danjel både att ta emot behövande folk hos sig och att undervisa om Bibelns ord. Det visar sig däremot inte bita på Danjel:

> Men efter en liten tid inberättades det till prosten, att Danjel Andreasson framhärdade och fortsatte sina olovliga bibelförklaringar. Då tillgrep Brusander kyrkotukten mot honom: Hemmansägaren Danjel Andreasson i Kärragärde och allt hans husfolk utestängdes från Herrens heliga nattvard och uteslöts från kyrkans förrättningar och gemenskap.
>
> Det var kyrkans bann mot mannen […].
>
> (Moberg 1949/2020, s. 134)

Utdraget gör det klart att eftersom Danjel inte fått prostens godkännande är inget av det goda han gjort välkommet, trots att Brusander precis som Danjel borde vilja att de lärdomar som kan hämtas från Bibeln ska nå så många som möjligt. Danjel är efter detta en av personerna som utvandrar, med anledningen att han ”[v]ill fritt bekänna de tolv apostlarnas Gud i det land, som Han skall visa mig” (Moberg 1949/2020, s. 282). Det blir alltså tydligt att han lämnar Sverige eftersom han stoppas från att göra det som enligt sin egen övertygelse måste uträtta, och detta av en man som har mer inflytande än honom. Efter att ha tagit del av Brusanders tankar om Danjel i det föregående utdraget förstår vi läsare att det inte finns något utrymme för Danjel i det land där den religiösa överheten ter sig så som Brusander.

Utdragen om Danjels svårigheter kan kopplas till *critical literacy*-arbetet eftersom de möjliggör kritisk granskning av rättvisa och maktfrågor (Damberg & Lundgren 2015, s. 8; Lozic 2014; Molloy 2017, s. 29). På grund av hur en man behandlas av andra människor och organisationer tvingas han flytta till ett annat land, i jakten på att finna ett ställe där hans kall och hjälpande hand inte ses som något skamligt utan något gott. Detta kan också läsas tillsammans med läroplanens fastställande att ingen ska diskrimineras på grund av ”religion eller annan trosuppfattning” (Skolverket 2011a, s. 1). Det som sker Danjel visar att detta ändå sker, vilket gör hans historia relevant för det värdegrundsbaserade litteraturarbetet.

Läsningen med hjälp av *critical literacy* som förhållningssätt möjliggör också för analysen av nedvärderande ord kopplade till personer som skiljer sig från hur fokalisatorn ser sig själv. När utvandrarna lämnar socken oroar sig Robert för vad de som ser dem ska tänka om sällskapet:

> [I]nte liknade de själva tattare till utseendet, tyckte Robert. Nästan alla de vuxna i sällskapet, både manfolk och kvinnor, var storväxta och ljusa i håret och hyn, men tattare var småvuxna och svarta. Och alla hade de hela kläder och var tvättade och rena, men tattare var trasiga och lortiga. Och de for tysta och stilla och nyktra sin väg fram, men tattare levde illa, skrek och väsnades och var druckna och vildsinta. Så det förtretade Robert, om de nu skulle bli tagna för ett sådant patrask. Han ville ropa till alla gloende människor, som de mötte: Ni ska inte tro att vi är några tattare! Vi är ett snyggt och hederligt följe! Vi är utvandrare, vi är ett utvandrarfölje!
>
> (Moberg 1949/2020, s. 290)

Robert visar här vad han tycker om de kringresande människor han sett, och trots att han själv nu är en person som reser med sitt hem vill han inte identifiera sig med ”tattarna”, som enligt honom alla är svarta och smutsiga. Denna typ av främlingsfientlig generalisering av en hel grupp människor visar att Robert menar att han står över dem i klass, och att han, för att han är vit, hel och ren, inte bör beblandas med dem, trots att de genomför samma slags resa.

Uppmärksammandet av dessa ordval möjliggör *critical literacy*-arbetet eftersom det ger plats till diskussioner rörande hur makt, klass och etnicitet (Damberg & Lundgren 2015, s. 8; Edvardsson 2020, s. 37; Lozic 2014) syns i texten och varför de beskrivningar av människor som visas är problematiska (Molloy 2017, s. 17). Det sätt som Robert beskriver andra människor står långt ifrån ”solidaritet mellan människor” (Skolverket 2011a, s. 1), och med det i åtanke kan hans beskrivningar användas i det kritiska textarbetet. Det arbetet kan också möjliggöra målet att gymnasieeleverna ska utveckla förmågan att ”samspela i möten med andra människor utifrån respekt för skillnader i livsvillkor [och] kultur” (Skolverket 2011a, s. 7), genom att visa hur sättet Robert beskriver vissa människor inte går i linje med att respektera deras livsvillkor eller kultur.

Dessa olika maktställningar som plockats ut ur *Utvandrarna* – skeppsfolket mot utvandrarna, Kristina mot Ulrika, prosten Brusander mot Danjel och Roberts syn på ”tattarna” – kan alla användas för att problematisera och med det utveckla kritiskt tänkande mot de företeelser som sker i romanen. Text måste kritiskt granskas för att belysa de värderingar som finns representerade (Molloy 2017, ss. 29, 63), vilket ofta kräver att läsaren läser mellan raderna (Edvardsson 2020, s. 37), och fokus för detta *critical literacy*-arbete faller på det språk som används i romanen.

Eftersom gymnasieskolans läroplan fastställer att elever ska lära sig om alla människors lika värde och samt utveckla förmågan att känna solidaritet mellan människor (Skolverket 2011a, s. 1) är analysen av dessa utdrag relevanta att göra i ett svenskklassrum. Det är tydligt att vi i dessa stycken stöter på företeelser där värdegrundens värden och förmågor inte appliceras, utan där personer som vill tjäna pengar utnyttjar de som försöker fly svält, kvinnor nedvärderar andra kvinnor för att de lever på olika sätt och personer som besitter makt nyttjar den mot personer som försöker göra goda saker men enligt de som står högre i samhället inte gör det på rätt sätt. Dessa skeenden visar varken gestaltningar av respekt för människors lika värde eller solidaritet mellan människor men passagerna kan användas i svenskklassrummet, i diskussionen rörande hur någons språkanvändning påverkar hur vi ser på en karaktär i en bok och vad vi kan lära oss av det. De insikter elever når under sin läsning och de efterföljande diskussionerna ger möjlighet till det som svenskundervisningen ska frambringa (Skolverket 2011a, s. 1), eftersom elever förhoppningsvis utvecklar empati, sympati och förhållningssätt för hur de kommer reagera om något liknande sker omkring dem.

6.2 Blickar och sexualisering

Följande avsnitt redogör för utdrag vars innehåll kan kopplas till teorin om den *manliga blicken*. Begreppet kommer vidgas och handla om sexualisering även kvinnor emellan, för att visa att de normer kvinnor ska förhålla sig till även kan appliceras av personer som delar samma kön.

Det första utdraget kommer från inledningen i boken, när Karl Oskar träffar Kristina, som senare kommer bli hans fru:

> Därinne satt en ung, främmande flicka och spiltade tutor. Hon hade ett tjockt, ljust hår och ett par milda ögon, som var gröna eller blå eller bådadera. Ansiktet var grant och mjällhyat, fast näsan var litet fräknig. Flickan satt stilla vid spiltrocken hela tiden, medan Karl Oskar stannade därinne, och de var båda tysta. Men när han skulle gå vände han sig till henne och sade:
> – Jag heter Karl Oskar.
> – Jag heter Kristina, svarade hon.
> Flickan satt stilla och spiltade som förut. Men hon hade sagt sitt namn själv, hon som skulle bli hans hustru.
> Kristina var bonddotter från Duvemåla i Algutsboda och sjutton år gammal, när de första gången råkades. Men hennes kropp var redan väl utvuxen och hade kvinnans kännetecken, höfterna hade fått sin rundnings båge och flickbrösten strävade och spände mot tyget i en klänning, som länge varit henne för trång. I sitt sinne var hon ännu ett barn.
>
> (Moberg 1949/2020, s. 31)

På efterföljande sida möter läsaren denna observation:

> Han gjorde sig ärenden till Berta för att få råka henne igen, och nästa gång han kom stod hon ute på farstubron. Då såg han, att hon var en reslig flicka, nästan lika lång till växten som han själv. Hon hade kraftiga höfter, men var smal om livet. Ögonen var blyga och mycket lockande.
>
> (Moberg 1949/2020, s. 32)

I båda dessa utdrag observeras en kvinna och läsarens första möte med vad som kommer bli en av bokens huvudkaraktärer är en beskrivning av hur hon ser ut. Liljestrand belyser det faktum att Kristina är en kvinnokaraktär vars utseende inte står i fokus romanen igenom, till skillnad från vad andra kvinnliga karaktärers beteende och utseende kommer göra (2009, s. 134). Det i sig är underlag för analys, precis som det blir högst relevant att se hur den patriarkala dominansen (Mulvey 1975) uttrycks de få gånger Kristinas utseende beskrivs eftersom dessa utdrag, hur få de än må vara, visar vad en man faktiskt ansåg vara relevant att uppmärksamma hos en ung flicka. I den diskussionen blir det också relevant att lyfta fram tidsaspekten och huruvida den spelar roll: Romanen speglar samhället på 1840/50-talet, men har synen på kvinnor genomgått en förändring fram till idag?

Utdragen visar hur Karl Oskar ser på personen han ämnar gifta sig med: Hon beskrivs inledningsvis som en flicka med ljust hår och blågröna ögon, för att i nästa andetag observeras med normerande blickar kring hur en kvinna ska se ut. Trots att det står att hon ännu kände sig som ett barn, observerar Karl Oskar hur hennes höfter och bröst börjar se ut som hos en kvinna. Även det sjuttonåriga barnet sexualiseras alltså av mannen som står i subjektsposition (Massimova 2015, s. 3; Mulvey 1975; Tyson 2015, s. 97), vilket är ett beteende som är värt att observera i ett klassrum som arbetar med värdegrundsfrågor, där eleverna som läser romanen kommer vara i ungefär samma ålder som den sexualiserade kvinnan. Något som också kan uppmärksammas kopplat till denna objektifiering av Kristina är det faktum att den upphör när hon och Karl Oskar har gift sig, alltså när hon äktat en man som bedömt henne en god kvinna att gifta sig med. Det visar att ogifta kvinnor kan inspekteras och objektifieras på ett annat sätt än gifta kvinnor, vilket leder in i nästa del av analysen, och karaktären Ulrika.

En central kvinna för denna analys av den *manliga blicken* är alltså Ulrika i Västergöhl. När romanen publicerades 1949 fick dess innehåll och Moberg kritik för sin oanständighet, och kritiker menade att sexualitet fick plats i texten på ett ”ovanligt explicit sätt” (Liljestrand 2009, s. 178). Karaktären som representerar mycket av det som kritiserades är just Ulrika. Första gången hon nämns är i följande sammanhang:

> Och det fanns gifta manfolk som gick till Ulrika i Västergöhl, kallad Gladan, beryktad som den största och mest nyttjade horan i Ljuder. Åt fattiga karlar släppte hon till sig för tolv skilling eller ett halvstop brännvin, men av hemmansägare brukade hon ta en hel riksdaler. Ulrika hade i ungdomen varit en grann kvinna och var ännu inte ful.
>
> (Moberg 1949/2020, s. 113)

Läsarens introduktion till Ulrika blir ett direkt möte med hur hon uppfattas i bygden. Här etableras hennes yrke, vad hon tar betalt för sin tjänst och hur det kan komma sig att hon kan arbeta med det hon gör. Byborna är väl medvetna om hennes utseende och vikten av detta understryks vidare på följande sätt:

> Det syntes alla sällsamt, att hennes mångåriga skörlevnad icke hade avsatt mera märkbara spår av fördärv i hennes yttre. Ulrikas ansikte hade bevarat ungdomens rena oskuldsdrag och visade knappast en skrynkla, den välskapade kroppen med de yppiga brösten som var henne given syntes ännu smidig och väl bibehållen.
>
> (Moberg 1949/2020, s. 194)

Den ”ytterst sexualiserad[e]” (Liljestrand 2009, s. 134) Ulrikas hela identitet är den av den prostituerade kvinnan. De tydliga och många beskrivningar av hennes sexualitet kontrasterar mot beskrivningen av andra kvinnliga karaktärer, inte minst kring ovan nämnda Kristina vars utseende observeras vid ett fåtal tillfällen. Det blir tydligt att de många beskrivningarna av Ulrikas utseende, och utelämnandet av liknande sådana kopplat till andra kvinnor i boken, kan ligga till grund för att analysera och diskutera hur synen på vissa kvinnor tas i uttryck i *Utvandrarna*, och med det öppnas möjligheten till analyser av teman så som genus och sexualitet: värden hämtade från värdegrundens innehåll.

När *Utvandrarna* läses är det viktigt att uppmärksamma språket som Moberg använt vid beskrivningar av och i direkt tilltal till Ulrika. Som läsare på 2020-talet är det uppseendeväckande att läsa romanen och gång på gång möta det okommenterade sätt som ordet ”hora” används i de föregående utdragen. Det är inte heller de enda gångerna. Varianter av ordet ”hora” nämns 28 gånger i romanen: 26 av dessa med koppling till Ulrika och tre av dessa benämningar har dessutom försetts med epitetet ”stor”. De tre tillfällen när ”sköka” används är också direkt sammanlänkade med Ulrika, ibland för hur hon ser ut och andra gånger för att kommentera hennes yrke. Förekomsten av ”hora” och ”sköka” som nedvärderande benämning på en kvinna är något som måste noteras och diskuteras i klassrummet, eftersom dessa ord lär oss om synen på vissa kvinnor under tiden utvandrarna levde och Moberg skrev romanen. Det faktum att det inte bara är män som talar om henne som en hora, även Kristina är högst skyldig

till detta, visar att synen på kvinnor som frångår normen är gemensam mellan de två könen.

Närvaron av de nedvärderande orden gör däremot inte romanen mindre lämplig att läsa i ett klassrum – tvärtemot kan ämnen som är problematiska i dagens samhälle, men som finns representerade i böcker, bidra till att textens didaktiska potential utnyttjas och breddas, eftersom förekomsten bjuder in till diskussion och erbjuder en möjlighet att analysera företeelser i texten kopplade till skolans värdegrund (Alkestrand 2016, s. 70). Det som provocerar i en text kan med andra ord göra läsaren mer medveten om problematiken och därigenom ges möjligheten att analysera vad som är problematiskt och varför. I romanen kallas Ulrika ”hora” både i direkt samtal med henne och bakom hennes rygg. Sådant beteende går tvärtemot vad värdegrundsarbetet i skolan ska lära eleverna om hur vi ska behandla andra människor, om människolivets okränkbarhet och alla människors lika värde (Skolverket 2011a, s. 1), vilket betyder att språkbruket och de värderingar som det för med sig måste uppmärksammas i svenskklassrummet, varigenom *Utvandrarnas* didaktiska potential visar sig. Uppmärksammandet och problematiserandet av ordvalet ger också eleverna verktyg att värdera textens framställning, vilket svenskämnet ska bidra med (Skolverket 2011b, s. 1). Ordval och berättarteknik måste alltså uppmärksammas för att elever ska utveckla de kritiska förmågor som deras svenskundervisning ska ge dem möjlighet att utveckla.

Ytterligare delar ur romanen kopplade till Ulrika kan användas för analysen av den *manliga blicken.* I följande utdrag har utvandrarna tagit sig ombord på briggen Charlotta och på båten bor de alla nära varandra. I utdraget möter vi Danjel, Ulrika och Karl Oskar, och anledningen till att Ulrika håller på att klä av sig sina kläder är för att hon har blivit anklagad för att bära på löss. I detta utdrag ser vi hur Ulrika ställs till svars för hur hon agerar, medan personer av motsatt kön inte möts av samma krav:

> Hennes [Ulrikas] blottade, fylliga bröst sken fram i klänningslivets öppning. Karl Oskar måste titta bort – också litet förargad över att åsynen av de vita kvinnobrösten oroade honom.
>
> Ulrika skulle ha blottat sig och klätt av hela sin överkropp, om inte Danjel hade tagit henne i armen och avstyrt företaget: han talade med henne om en kristens rätta beteende inför världens barn. Han varskodde henne för högmodets farliga frestelse, som kunde locka henne att visa sin kropp, ett Herrens dråpliga verk, som hon icke fick bruka till att uppväcka syndiga lustar hos manfolken.
>
> (Moberg 1949/2020, ss. 417–418)

I citatet framkommer en kvinnosyn som går ut på att kvinnor måste överväga sitt beteende i förhållande till hur heterosexuella män kommer reagera på det. Det faktum att Ulrika, med sitt utseende och sätt att leva, anses vara ansvarig för hur personer omkring henne reagerar visas även i följande citat, där prosten Brusander agerar fokalisator och beskriver henne på följande

sätt: ”Ulrika i Västergöhl, den vedervärdiga skökan, som Djävulen givit en fager kropp för att hon därmed skulle locka männen till hordom och som var huvudansvarig för tjogtals äktenskapsbrott i socknen” (Moberg 1949/2020, s. 200). Eventuellt ansvar för ”äktenskapsbrotten” som skulle kunna läggas på männen som frivilligt haft sex med Ulrika utdelas inte.

I citaten ovan ser vi hur vissa män ser på Ulrika, men det erbjuder även en bredare inblick till hur den rådande kvinnosynen i socknen såg ut, hos alla. Utdraget visar hur utseendet hos en kvinna ses som en gåva från Djävulen och att hon i och med det är roten till allt ”ont” som sker omkring henne. Alternativet att män själva är ansvariga för hur de beter sig kring en kvinna är inte av någon relevans i romanen – Ulrika är vacker och därför förlorar heterosexuella, ofta gifta, män all egen vilja omkring henne och det är hennes ansvar att minimera dessa risker, genom att dölja sina kroppsdelar och bete sig mer ”kvinnligt” och mindre lösaktigt.

De valda delarna ur romanen gör det tydligt att det som karaktärerna Kristina och Ulrika utsätts för kan ligga till grund för att analysera, diskutera och framförallt problematisera kvinnosynen som visas i *Utvandrarna*. Analysen av skeenden kopplade till den *manliga blicken* kan med andra ord användas för att göra eleverna medvetna om det tema i värdegrundsarbetet som rör jämställdhet. Skönlitteratur ska i skolan användas som ”källa till kunskap [och] självinsikt” (Skolverket 2011a, s. 9) och undervisningen eleverna möter ska lära dem om jämställdhet mellan könen, såväl som förmågan att kritiskt analysera avsaknaden av detta (Skolverket 2011a, s. 5). Utdragen ovan visar bland annat att kvinnorna i boken möter andra krav än vad männen gör, inte minst vad gäller deras utseende och hur de presenterar sig själva. Det blir framförallt tydligt att kvinnor bedöms utifrån deras utseende av män i subjektsposition, vilket varken visar respekt för deras individuella integritet eller värde som personer. Romanen må vara över 70 år gammal, och speglar en tid 100 år innan det, men synen på kvinnor och deras beteende kan på många sätt jämföras med dagens syn. Efter en analys av hur de kvinnliga karaktärerna bedöms och skildras i *Utvandrarna* kan gymnasieelever använda de insikter de fått genom läsningen (Skolverket 2011b, s. 1) för att inse när och om liknande skeenden äger rum omkring dem och då agera mot det, i enlighet med de färdigheter och värderingar som deras gymnasieutbildning ska ge dem.

Denna läsning av hur kvinnor betraktas och behandlas i texten kan också inordnas under *critical literacy,* förhållningssättet som redogjordes för i avsnitt 6.1. Skillnaden i hur kön gestaltas är en sociokulturell faktor (Damberg & Lundgren 2015, s. 8) som faller under utvecklandet av kritiska förmågor vid läsning av text som elever i skolan kan utveckla. Det är relevant att i klassrummet diskutera varför språkanvändningen kring Ulrika är värderande på

ett sätt, medan de män som kopplas samman med hennes arbete inte får utstå samma nedvärderande beskrivningar. Ifrågasättandet av språket som används hjälper till att etablera förståelsen för innehållet (Lozic, 2014), vilket talar för att litteratur- och värdegrundsundervisning också kräver fokus på språk och form. Med detta konstaterande blir det tydligt att de begrepp och förhållningssätt som denna uppsats använder som verktyg för analysen inte är oberoende av varandra.

6.3 Könsnormer

Detta avsnitt fokuserar på de könsnormer som råder i *Utvandrarna* och hur dessa kan analyseras med hjälp av teorierna om normkritik och intersektionalitet. Analysen av dessa ämnar visa hur normerna kan kopplas till teman från läroplanen, och hur det kan göra elever medvetna om företeelser som sker i deras egna liv.

Det första utdraget lär oss om normen kring den kvinnliga sexualiteten, när vi läsare får ta del av hur Kristina ser på sin lust till sin man:

> När han vill komma till mig, så kan jag nästan aldrig stå emot, utan jag låter honom. För innerst inne vill jag detsamma som han, fast jag aldrig riktigt erkänt det för honom. Jag skäms för att visa mig svag, mor min har lärt mig att en kvinna aldrig får visa sig svag. Hon skall vara herre över sina lustar, hon skall inte vara som manfolken. Därför säger jag inte som sanningen är. Han får tro att jag är villig bara för hans skull, för att han skall bli tillfreds. Det kanske inte är riktigt ärligt av mig, men jag kan inte hjälpa det.
>
> (Moberg 1949/2020, s. 372)

I utdraget får vi lära oss om den syn på en kvinnas sexualitet som rådde, nämligen att kvinnor, till skillnad från män, inte ska vilja ha sex med sin partner; kvinnans roll är snarare att finnas till för att mannen ska bli nöjd. Detta tydliggörs också med de flertalet företeelser av uttrycket ”nyttja” kopplat till sex, exempelvis när Karl Oskar drömmer att han ”gick in till de ogifta kvinnorna – in till Ulrika i Västergöhl och nyttjade henne” (Moberg 1949/2020, s. 497). Männens prioritet syns också när Karl Oskar reflekterar kring faktumet att han inte har ”fått ställa sig till freds hos sin hustru” (Moberg 1949/2020, s. 496) under hela resan. Ordvalen visar att kvinnor endast är till för att användas sexuellt snarare än att de ses som en jämlik deltagare – oavsett om hon är mannens fru eller en prostituerad kvinna.

Kristina har lärt sig normen att kvinnor inte ska *vilja* ha sex med sin man från sin mor, vilket visar etablerandet av en norm och fastställandet att det sättet att vara är det som ska eftersträvas (Ambjörnsson 2004, s. 21). Kristinas sätt att tänka och känna för sin man är därför

normbrytande och något som hon som kvinna bör försöka fjärma sig ifrån (Ambjörnsson 2004, s. 22; Edvardsson 2020, s. 19), och till följd av detta är Kristina förtegen om sin lust till och med till Karl Oskar, trots att de är gifta och ”får” ha sex.

Normen som fastställer att kvinnors relation till sex inte får handla om att njuta etableras även på andra sätt, bland annat av Karl Oskar som i följande citat grämer sig över det faktum att Kristina väntar barn: ”Det var stor otur att hon skulle gå och bli med barn så lagom. Det var som uträknat: just tills vi skulle fara” (Moberg 1949/2020, s. 369). Citatet är kort men visar synen på kvinnans roll i ett äktenskap. Språket som används av Karl Oskar gör det tydligt för läsaren att det är Kristina som väntar barn, inte Karl Oskar, och att det enbart är Kristina som kan skyllas för den dåligt valda tidpunkt hon blev gravid på. Kristina får bära på hela ansvaret, trots att vi kan anta med de normer som rådde i samhället, att det var Karl Oskar som initierade samlaget som ledde till graviditeten. Eftersom detta är synen på samlevnaden mellan ett gift par är det rimligen inte konstigt att Kristina inte vågar uttrycka sin lust till sin man; det var inte så kvinnor skulle känna och hon ville inte bete sig normbrytande. Etablerandet av denna norm gör det än mer tydligt varför Ulrika står utanför i samhället hon lever i, och visar eventuellt också varför Kristina känner sån stark avsky till Ulrika; möjligen representerar Ulrika en frihet till sin lust som Kristina själv önskade att hon kunde och fick uttrycka.

Denna syn på kvinnlig sexualitet kan och bör ligga till grund för diskussioner i svenskklassrummet. Normen som råder i romanen är att kvinnor inte ska vilja ha sex men att de ska ställa upp på att ha det om deras man vill och det är dessutom kvinnorna som är ansvariga för eventuella konsekvenser som följer samlaget, trots det faktum att de kan ha ställt upp på något de inte ville göra. Detta är intressant med såväl normkritisk pedagogik (Bromseth 2019, s. 43) som intersektionalitet (Alkestrand 2016, s. 105; Bromseth 2019, s. 52; Edvardsson 2020, s. 19–20) i åtanke, kopplat till de utvalda ämnen från läroplanen denna uppsats fokuserar på. Att dessa företeelser analyseras i klassrummet är av största vikt, eftersom de värderingar som boken visar går emot det som läroplanen fastställer är värden som ska förmedlas idag. Detta måste elever som läser boken göras medvetna om, och det är lärarens absoluta ansvar att det uppmärksammas (Molloy 2017, s. 21).

Även Robert kan användas vid analysen kring hur olika könsnormer tar sig i uttryck i *Utvandrarna.* Liljestrand (2009) hävdar att Robert, till skillnad från sin bror Karl Oskar, frångår normen som rådde för män under denna tid, vilket inte minst blir tydligt genom Ulrikas analys av de två, när hon först tänker följande om Karl Oskar: ”Hennes [Kristinas] make är en ung, lemmastark karl, som nog kan göra rätt för sig med sin målstake” (Moberg 1949/2020, s. 392). Kort därefter beskriver hur hon känner för Roberts duglighet:

> Men jag kan inte fördra bror hans, den glopen, som går här och nosar och smyger kring min tös så snart jag vänder ryggen till. Tror han att han här skall plocka en liten dunkyckling, så sket han sig! Vad har den snorvalpen att komma med? Allt han äger ligger väl i hans lilla drängaknyte. Och det lilla han kan ha i byxorna behöver nog växa till sig. Men nu går han här och trår och fiskar efter min Elin. Han vill skåra fatet förstås, skåra och lämna som manfolk alltid vill. Å, jag känner er nog era ulvar! Å nej, du lille snorlasse!
>
> (Moberg 1949/2020, ss. 392–393)

Dessa två utdrag visar hur Ulrika värderar hur dugliga männen är i förhållande till deras kroppsliga byggnad och i förhållande till hur män bör vara. Ulrika bedömer männens värde beroende på hur ”manliga” och ”omanliga” de är (Liljestrand 2009, s. 138), där den ogifta och stundtals tafatta Robert får representera den andra kategorin och den ordentlige familjefadern Karl Oskar står för den första. Liljestrands analys, och dessa mäns beskrivningar i texten, öppnar för en diskussion kring normer och normkritik. I och med att det är Ulrika som gör dessa observationer är det också relevant att diskutera, utifrån värdegrundens teman, hur såväl kvinnor som män kan utsättas för sexualisering och värderas utifrån hur väl eller illa de passar in i de normer som råder i det samhälle de lever i.

Precis som i exemplen rörande sexualiserande blickar och rådande maktordningar går dessa normer, de som påverkar synen kring kvinnors sexualitet och mäns ”omanlighet”, emot det som läroplanen uttrycker att elever ska lära sig i svensk skola. Detta understryker romanens didaktiska potential eftersom en text med sådana kvaliteter kommer öppna upp för diskussion och möjligheten att analysera det som sker i texten kopplat till skolans värdegrund (Alkestrand 2016, s. 70), som bland annat säger att utbildningen ska använda sig av litteratur för att utveckla elevers förmågor att ”kritiskt granska och bedöma det han eller hon […] läser för att kunna diskutera och ta ställning i olika livsfrågor och värderingsfrågor” (Skolverket 2011a, s. 10). Den intersektionella och normkritiska läsningen ska alltså leda till att normer vidgas (Bengtsson & Sotevik 2019, s. 91) och elever ska utveckla förmågan att känna empati för vad någon annan går igenom (Alkestrand 2016, s. 77), oavsett om det är karaktärerna i boken eller någon de möter i verkliga livet. När elever lärt sig att känna empati för andra människor når de även svenskämnets mål att använda litteratur som ett verktyg för att nå insikter om livet utanför bokens sidor (Skolverket 2011b, s. 1). En diskussion i klassrummet om vad Kristina tänker på eller hur Robert betraktas kan öppna upp för tankar kring liknande normer i dagens samhälle, men också leda till uppmärksammandet av andra normer. Denna normkritiska analys är alltså fokuserad på kvinnlig och manlig sexualitet, men målet med en sådan analys i en

undervisningssituation är att elever utvecklar förmågan att uppmärksamma och ifrågasätta även andra normer.

6.4 Slutdiskussion

Analysen har visat att en läsning av *Utvandrarna* kan ge underlag för diskussioner som främjar såväl kunskaper inom svenskämnet, som insikter om värdegrundens teman och detta konstaterande fastställer alltså att svenskämnets alla beståndsdelar gynnas av att de arbetas med tillsammans snarare än var för sig (Molloy 2017, s. 18; Skolinspektionen 2012, s. 10). Det är framförallt passager om karaktärerna Ulrika och Kristina som använts som analysmaterial, men även om Karl Oskar, Danjel och Robert och det som sker dem har bidragit till innehållet. Analysen har visat att normer kring sexualitet kan diskuteras, att olika maktförhållanden kan påvisas och ifrågasättas och att texten möjliggör samtal om hur kvinnor och män möter olika krav, baserat på deras kön.

I inledningen av uppsatsen konstaterades att svenskämnet handlar om språk och litteratur (Skolverket 2011b, s. 1). Det betyder att en textanalys som uppmärksammar språkval och teman tar hänsyn till de två delarna av svenskämnet. När analysen dessutom fokuserar på teman som kan kopplas till det innehåll som gymnasieskolans värdegrundsarbete ska behandla betyder det att även den tredje delen av svensklärarens uppdrag tas i beaktande: demokratiarbetet (Skolverket 2021). Analysen har visat att följande teman i *Utvandrarna* kan kopplas till det värdegrundsarbete som läroplanen stipulerar:

- människors lika värde och jämställdhet mellan könen
- sexualitet
- maktutövning
- religionsutövning
- kvinnans roll i litteraturen och samhället
- genus och könsroller

Dessa teman har identifierats med hjälp av analytiska verktyg och förhållningssätt. De verktyg som analysen lutat sig mot – *critical literacy*, den *manliga blicken* (som kom att handla om blickar i allmänhet) *intersektionalitet* och *normkritik* – står inte långt ifrån varandra. *Critical literacy* handlar som konstaterat om att identifiera hur språkbruk visar på sociokulturella faktorer i texten, exempelvis makt och kön, och att som läsare applicera verktyg för kritiskt

tänkande (Damber & Lundgren 2015, s. 8; Janks 2010; Molloy 2017, ss. 13, 17, 48). De faktorer som en kritisk läsning av texten fokuserar på kan leda till identifieringen av normer att utforska eller objektifiering att ifrågasätta. Analysmetoderna och förhållningssätten som använts i denna analys hör med andra ord ihop, eftersom samtliga handlar om att identifiera och reda ut orättvisor och obalans som elever möter genom texten, och de är alltså alla relevanta i den värdegrundsfokuserade litteraturundervisning som denna uppsats vill uppmuntra.

En faktor som möjligen blivit uppenbar men som ändå är värd att poängtera är att ytterligare något som förenar samtliga analysavsnitt är det faktum att innehållet i romanen kommer fram genom språket, och att det därför är relevant att uppmärksamma en texts form. Det som hämtas från *Utvandrarna* är skrivet på ett visst sätt, där ordval och berättarstruktur bidrar till innebörden. Ett sådant exempel är analysen rörande den interna fokalisering som visade Brusanders tankar och med det tydligt hur överheten såg på personer som befann sig under dem i maktförhållandet (avsnitt 6.1). Detta visar att det kombinerade värdegrunds- och kunskapsarbete som läraren tillsammans med eleverna bedriver i klassrummet faktiskt hör ihop, eftersom vi inte kan lära oss om värdegrundsfrågor i litteraturen utan att också ta oss an textens form och författarens språkliga val.

6.4.1 Utvandrarnas didaktiska potential

Kärnan i denna uppsats är att visa hur *Utvandrarna* kan användas i svenskämnet, i arbetet med att förena de två uppdrag som svensklärare har: kunskapsuppdraget och uppdraget att arbeta med värdegrundsfrågor. Eaglestone (2019, s. 9) skriver att läsaren och den litterära texten befinner sig i kommunikation med varandra och det är vad analysen ovan velat demonstrera: Min dialog med texten med värdegrunden i ryggen och med målet att utröna vad texten kan erbjuda kopplat till Alkestrands definition av didaktisk potential, som innebär ”*vilka möjligheter att problematisera värdegrundsfrågor som skönlitteratur ger upphov till*” (Alkestrand 2016, s. 70, kursivering i original). För att möjliggöra min analys fastställde jag användandet av ett antal verktyg och förhållningssätt och analysen har visat att det finns flertalet inslag i *Utvandrarna* som går att koppla till läroplanens innehåll. Kärnan i läsningen har varit att kritiskt granska det som sker i romanen och ställa det mot ett antal värden som läroplanen fastställer att gymnasieelever ska få med sig från sin utbildning.

Genom den kritiska granskningen har jag identifierat skeenden som kan te sig förlegade för en läsare som tar sig an texten med läroplanens värden som riktmärke. Mycket av det som sker i *Utvandrarna* visar beteenden eller värderingar som inte ligger i linje med dagens värdegrund: Kvinnor sexualiseras, men får samtidigt inte ha en egen sexdrift och döms för sitt

beteende; en religiös person drivs på flykt för att prosten tycker att han utövar religionen på fel sätt; människor beskrivs med nedvärderande ord och vissa personer anser sig stå högre i rang än andra, beroende på rikedomar eller levnadssätt. Dessa inslag leder till en av de viktigare aspekterna av analysen, nämligen Alkestrands tes att litteratur som skaver, och som alltså är problematisk i relation till de normer vi omhuldar idag, inte gör den till en dålig kandidat att ta in i klassrummet, utan tvärtom gör den till en mer lämplig sådan. Om en roman innehåller teman som inte värnas idag, baserat på läroplanens innehåll, erbjuder den fler tillfällen till diskussion och analys, vilket gör den mer lämplig att läsa i gymnasieklassrummet (2016, s. 70). Denna uppsats har visat att det finns ämnen i *Utvandrarna* som skaver, vilket talar för att den didaktiska potentialen är god och att romanen därför platsar i undervisningen. Lärarens uppgift när kontroversiella ämnen diskuteras är däremot att vara tydlig med ”vilka värden som det är som ska förmedlas” (Alkestrand 2016, s. 71) och vara beredd att antingen förstärka eller motverka det som diskuteras. Att arbeta med värdegrunden på detta sätt är något vi lärare måste göra, men trots detta undviker lärare viss litteratur för att innehållet kan väcka debatt och frågor som kan ses som kontroversiella (Bommarco & Parmenius Swärd 2018, s. 98). Det förhållningsättet går alltså mot tanken kring att den didaktiska potentialen stärks av texter som innehåller viktiga och svåra ämnen.

Sammanfattningsvis gäller alltså detta: Förutsatt att *Utvandrarna* läses av elever som tillsammans med läraren kritiskt granskar det som sker, identifierar och analyserar normer som visas och diskuterar dessa, erbjuder romanen möjligheter att arbeta med värdegrundsfrågorna, och därigenom främja de värden som undervisningen ska förmedla. Läroplanen slår fast: ”Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor är de värden som utbildningen ska gestalta och förmedla” (Skolverket 2011a, s.1). Genom att analysera vad karaktärerna i *Utvandrarna* går igenom, med hjälp av analysverktyg, elevernas skilda erfarenheter och lärarens stöd, kan värdegrundsarbetet just gestaltas och förmedlas. Möjligheterna att problematisera och identifiera värdegrundsfrågor hämtade från gymnasieskolans läroplan (Alkestrand, s. 70) genom läsningen av Mobergs *Utvandrarna* är alltså goda.

Det hade däremot varit felaktigt att hävda att *Utvandrarna* möjliggör uppmärksammandet av allt innehåll i gymnasieskolans läroplan och därför redogör nästa avsnitt för romanens begränsningar.

6.4.2 Begränsningar i den didaktiska potentialen

Begreppet didaktisk potential har i denna uppsats handlat om att fastställa hur litteratur kan bidra till ifrågasättandet av värdegrundsfrågor (Alkestrand 2016, s. 70). Tidigt i uppsatsen konstaterade jag att romanen kan användas i svenskundervisningen med hänvisning till Alkestrands uppfattning att all litteratur har didaktiskt potential, men att sätten en bok har det varierar (2016, s. 71), och uppgiften blev istället att skriva en uppsats som gör svensklärare medvetna om de möjligheter *Utvandrarna* erbjuder. Medvetenheten som denna uppsats förhoppningsvis väckt är direkt kopplad till innehållet i *Utvandrarna,* men min förhoppning är att den som läst uppsatsen även ser liknande möjligheter i annan litteratur.

Uppsatsen har alltså besvarat frågan på vilka sätt *Utvandrarna* har didaktisk potential genom att belysa aspekter från läroplanen som kan analyseras, men följande fråga måste också redas ut: På vilka sätt kan texten inte kopplas till värdegrundsarbetet? Denna uppsats har fokuserat på vissa delar av läroplanens innehåll som alla förenas med målet att elever ska lära sig respekt för alla människors lika värde, och som har byggts upp av analys kring sexualitet, utanförskap, maktutövning, kvinnans roll och etableringen av olika könsroller. Något som denna läsning av *Utvandrarna* av naturliga skäl däremot inte kan bidra med är läroplanens fokus på ökad digitalisering i samhället, ”miljöfrågornas komplexitet” eller målet att elever ska få utrymme att bedriva fysisk aktivitet (Skolverket 2011a, ss. 3, 5). Läroplanen lägger också fokus på entreprenörskap och företagande, vilket visserligen skulle kunna kopplas till exempelvis Karl Oskars liv som bonde, men det har denna uppsats inte utforskat vidare. Genom arbetet i skolan ska elever också utveckla färdigheter kring att använda digital teknik, vilket enbart läsningen av *Utvandrarna* inte bidrar till, men arbetet runtomkring läsningen kommer kunna göra det (mer om det i avsnitt 7.1.2). Det blir alltså tydligt att romanens didaktiska potential handlar om hur väl de grundläggande värden som beskrivs i läroplanen kan behandlas under läsningen, medan mer praktiska förmågor, så som utvecklingen av entreprenörskap, inte inkluderas lika naturligt i läsningen.

Ett annat tema från läroplanen som denna läsning av *Utvandrarna* inte har berört är punkten som säger att elever ska utveckla en identitet kopplat till deras position som svensk, men också deras plats i det ”nordiska, det europeiska och ytterst det globala” (Skolverket 2011a, s. 1). Det hade kunnat diskuteras eftersom utvandrarna i romanen genomför sin flytt från Sverige, och med det påbörjar vidgandet av sina, ditintills svenska, identiteter. Hur utvandrarnas liv utanför Sverige ter sig får vi läsare däremot ta del av först i de efterföljande romanerna i *Utvandrarsviten,* och identitetsvidgandet har därmed inte bedömts relevant att

analysera i denna uppsats. Med det sagt kan en annan läsning fokusera på temat migration, om lärare eller elever önskar det.

Det finns också delar ur svenskämnets syftesbeskrivning som enbart en läsning av *Utvandrarna* inte aktualiserar, exempelvis utforskandet av språkförhållanden i Norden eller inkluderandet av ”film och andra medier” (Skolverket 2011b, s. 1). Ett sätt att få in rörlig media kan däremot vara att visa eleverna någon av filmatiseringarna som finns av romanen, vilket bevisligen hade varit relevant för svenskämnets innehåll. Detta, och andra möjliga sätt att arbeta praktiskt med läsningen av *Utvandrarna,* reds ut i avsnitt 7.1.2 nedan.

7. *Utvandrarna* i undervisning och vidare forskning

I denna avslutande del ges konkreta förslag till hur en lärare kan arbeta med *Utvandrarna* i svenskklassrummet, efter att lämplig svenskkurs att läsa romanen i har etablerats. Även förslag för vidare forskning presenteras.

7.1 Arbete med *Utvandrarna* i gymnasieskolans svenskundervisning

Syftet med denna uppsats var i första hand att reda ut *Utvandrarnas* didaktiska potential, vilket genomfördes genom analysen av romanen kopplat till teman från läroplanen. Ett mål var att också att göra uppsatsens innehåll praktiskt användbar för svensklärare (Molloy 2017, s. 16), och med det i åtanke presenteras här förslag till vilken svenskkurs romanen kan läsas inom, och vilket slags arbete som kan kopplas samman med läsningen.

7.1.1 Val av svenskkurs

Ämnesplanen för svenskkurserna på gymnasiet föreskriver att ämnet handlar om språk och litteratur (Skolverket 2011b, s. 1). Detta är fortsatt tydligt i kursernas centrala innehåll[5]: Svenska 1 ska behandla ”skönlitteratur, författad av såväl kvinnor som män, från olika tider och kulturer” (Skolverket 2011b, s. 3); svenska 2 ska utforska ”[r]elationen mellan skönlitteratur och samhällsutveckling” och göra eleverna bekanta med ”skönlitterära verkningsmedel [och] centrala litteraturvetenskapliga begrepp” och språkvariationer (Skolverket 2011b, s. 6); och i svenska 3 ska undervisningen behandla ”[s]könlitterära texter, författade av såväl kvinnor som män, inom […] prosa. Litteraturvetenskapligt inriktad analys av stilmedel och berättartekniska grepp. Litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg” (Skolverket 2011b, s. 9). Litteratur ska alltså inkluderas i alla dessa kurser, vilket innebär att implementeringen av resultaten av denna uppsats kan göras i alla tre svenskkurser.

Samtliga kurser ska också behandla olika typer av språkvariation: svenska 1 med fokus på hur den hänger ihop med ”geografisk och social bakgrund samt ålder och kön” (Skolverket 2011b, s. 3); svenska 2 ska bland annat behandla dialekter (Skolverket 2011b, s. 6) och svenska 3 ska beröra ”[s]pråkförändring” (Skolverket 2011b, s. 9). Det faktum att dialogerna i romanen

[5] Här har jag valt att inkludera de, för samtliga högskoleförberedande program, gymnasiegemensamma kurserna svenska 1, svenska 2 och svenska 3. Anledningen till att övriga svenskkurser inte tagits med är för att färre läser dem, och för att förhoppningen med denna uppsats är att den ska vara relevant för så många lärare och elever som möjligt. Även Skolverket har i sitt kommentarmaterial till ämnet svenska (2020) förtydligat innehållet i dessa tre kurser, och lämnat de övriga utanför.

är skrivna på småländsk dialekt kan tala för att läsa romanen i svenska 2, men en läsning av romanen som fokuserar på form är alltså möjlig i alla svenskkurser på gymnasiet, vilket förtydligas i kommentarmaterialet till ämnet, som föreskriver att fördelningen är ”ungefär lika mellan språkliga och litterära moment” i de tre kurserna (Skolverket 2020, s. 1). En läsning som reder ut språkvariationer kan alltså genomföras inom samtliga svenskkurser.

Det finns däremot ett fokus i sista kursen, svenska 3, som skiljer sig från de övriga och det är det centrala innehållet som fastställer att elever ska utveckla förmågan att föra litterära analyser. I kunskapskraven kopplade till litteraturundervisning i svenska 3 kan vi läsa att det handlar om att genomföra textnära litterära analyser, och att eleverna i sina analyser ska använda sig av ”litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg”, tillsammans med textexempel som ska verka som stöd för deras analyser (Skolverket 2011b, s. 11). Romanen kan med andra ord användas oavsett svenskkurs, men för att få ut så mycket som möjligt av det som aktualiserats i denna uppsats menar jag att svenska 3 är det bästa valet, där utrymme för litterära analyser premieras.

7.1.2 Förslag för värdegrundsfokuserad litteraturundervisning

Det första beslutet som måste tas av en lärare som väljer *Utvandrarna* för sin undervisning är huruvida texten ska läsas i sin helhet, eller om enbart utdrag ska lyftas fram. Denna uppsats har visat att det finns stoff att diskutera bara genom att läsa utdrag ur texten, vilket kan vara ett alternativ. Det fungerar däremot sämre när det ska tas i beaktande att eleverna har rätt till sin egen läsning, och att läraren genom sin didaktiska läsart ska vara förberedd för att vara en förmedlande ”länk mellan skönlitteraturen och eleverna” (Alkestrand 2016, s. 73), men inte styra läsprojektet med järnhand. Med det i åtanke är det en risk att bara läsa utdrag ur texten, eftersom undervisningstillfällena då riskerar att förlora analyser som eleverna själva kan utföra kopplat till sin läsning av romanen; analyser som läraren och denna uppsats möjligen inte gjort. Jag föreslår därför att romanen läses i sin helhet och att läraren är redo att välkomna såväl elevernas tankar som att presentera sin egen läsning.

Elever som läser svenska ska få ”rikliga tillfällen att tala, skriva, läsa och lyssna” och i dessa yttringar ska de ”värdera egna och andras framställningar” (Skolverket 2011b, s. 1). Detta leder in i planeringen av litteraturprojektet: Det kan inte bara handla om att läsa romanen, utan läsningen måste också bjuda in till muntliga och skriftliga diskussioner. Vidare ska elever som läser svenska 3 visa hur väl de kan använda sitt språk i skrift, hur funktionell deras citat- och referatteknik är och till vilken grad de lyckas ”formulera en tes och ge välgrundade argument

för den”[6] (Skolverket 2011b, s. 9). Vidare ska läraren bedöma hur väl eleven genomför en litterär analys, där litteraturvetenskapliga begrepp och förhållningssätt ska bidra till slutsatserna som de drar (Skolverket 2011b, s. 9). Detta är vad som rimligtvis kan och bör övervägas av läraren som väljer att läsa litteratur med sin klass. Nedan följer några praktiska förslag på hur det kan gå till i klassrummet.

Inom svenskämnet på gymnasiet ska elever möta olika typer av texter. I ett arbete med *Utvandrarna* är den romanen givetvis primärverket, men under ett litteraturarbete som fokuserar på värdegrundsfrågor kan också läroplanen utgöra textmaterial som eleverna möter (Molloy 2017, s. 57). Jag föreslår därför att eleverna ska läsa de inledande delarna av läroplanen, dels för att det breddar texttyperna som eleverna läser, dels för att ge eleverna bättre chanser att göra sina egna läsningar av *Utvandrarna* med värdegrunden i fokus. Eftersom målet med läsprojektet är att arbeta värdegrundsbaserat måste eleverna få chansen att bli medvetna om vilka teman som finns i läroplanen, för att ge dem möjligheter att göra kritiska kopplingar som möjligen går bortom denna uppsats analys.

Mitt förslag är också att eleverna ska få en genomgång av de analysverktyg och förhållningssätt som denna uppsats lutat sig mot: *critical literacy*, normkritik, intersektionalitet och den *manliga blicken*. På så sätt tillhandahålls eleverna med analysverktyg och litterära begrepp, och möjligheten att utveckla ett metaspråk, som kommer hjälpa dem att utveckla förmågan att föra djupare litterära analyser, som är en del av svenska 3-kursens mål (Skolverket 2011b, s. 9).

I metodavsnittet, avsnitt 5.4.1 och 5.4.2 ovan, redogjordes för två viktiga delar av litteraturundervisningen: samtal och skrivande. Dessa är två viktiga komponenter dels för att de går hand i hand med svenskämnets mål, dels för att de ger plats åt det som Bommarco och Parmenius Swärds modell (2018, s. 82) visade ska inkluderas vid läsning: att elever och lärare tillsammans i klassrummet tar sig an texten. För att försäkra sig om att eleverna läser texten aktivt kan läsningen kompletteras av loggboksskrivning, där eleverna tillhandahålls med nyckelhändelser att reflektera kring, vilka läraren anser vara viktiga att fokusera på (Bommarco & Parmenius Swärd 2018, s. 92). Jag menar att de utdrag som analyserats i denna uppsats med fördel kan vara sådana viktiga händelser. I linje med att låta eleverna föra egna dialoger med texten uppmuntrar jag däremot att elever också uppmanas att lyfta ut andra utdrag som de menar är relevanta i värdegrundsarbetet. Denna kombination av lärarledd och elevinfluerande

[6] Utdrag från kunskapskravet för betyget E i svenska 3. Formuleringen förändras i de högre betygen, men huvudpoängen består och därför citeras inte övriga betygssteg.

undervisning bör leda till att allt fler elever kan genomföra sina analyser, eftersom de som behöver hjälp har lärarens nyckelscener att utgå ifrån och de som önskar kan alltså analysera andra passager. Detta kommer leda till att eleverna känner att de styr sin egen läsning, och det som diskuteras i klassrummet.

För att få ett avbrott i läsningen föreslår jag också att lärare tar fasta på Boglind och Nordenstams förslag att skriva derivativa texter (2016, s. 197; Malmström 2012, s. 192). När eleverna ombeds skriva en alternativ fortsättning tvingas de interagera med texten och fundera kring vad som rimligen kan hända fortsättningsvis, baserat på vad som hänt tidigare i romanen. Även detta är ett sätt att försäkra sig om att eleverna läser texten aktivt (Eaglestone 2019, s. 9). Sådant arbete går också i linje med Janks förslag för dialogiskt textarbete, som innebär att elever ska ta texten och re- och dekonstruera den, för att på så sätt omforma innehållet och utveckla dess innehåll med hjälp av egna tankar och ord (2010, s. 23; Molloy 2017, s. 48). Troligtvis kommer texterna eleverna skriver att variera, både vad gäller form och innehåll, trots att de har läst samma del av romanen, eftersom elevernas egna erfarenheter kommer påverka hur de ser på det som hänt (Janks 2010, s. 24; Langer 2017, s. 35) och vad som därför bör ske därefter. *Utvandrarna* är uppdelad i två delar, och först i del två påbörjar utvandrarna sin resa mot Amerika. Det är en tydlig brytpunkt i romanen och därmed ett ställe som passar att landa i, för att be eleverna skriva egna texter om vad som de tror kommer hända under resan, eller när de kommer fram till sitt nya land.

De skriftliga ”pauserna” ger eleverna möjligheter att utveckla sin säkerhet att också bidra till det muntliga boksamtalet. Samtal kring delar av, eller hela, boken ska initieras av läraren eftersom hen har genomfört sin didaktiska läsart och därför vet vad som bör tas upp (Alkestrand 2016, s. 73; Martinsson 2018, ss. 159, 161), men vikt ska läggas vid att det blir en dialog (Bommarco & Parmenius Swärd 2018, s. 85) mellan texten, eleverna och läraren – inte en monolog. För att samtalet, exempelvis kring de nyckelscener som eleverna har skrivit om i sina loggböcker, ska bli utvecklande behöver läraren vara med och stötta genom att ställa öppna och autentiska frågor och bygga broar mellan elevernas bidrag så att de kan bygga vidare på varandras idéer.

I avsnitt 6.4.2 ovan nämndes det kort att ett sätt att få in fler delar av svenskämnet i arbetet med *Utvandrarna* hade kunnat vara att se antingen delar av eller en hel filmatisering av romanen. Om det genomförs i klassrummet bör även det göras med vissa mål utstakade av läraren, med diskussionsfrågor som underlag för att försäkra sig om att skeenden som skaver (Alkestrand 2016, s. 70) inte lämnas okommenterade. Jag föreslår att en svensklärare som vill ta in film i projektet med *Utvandrarna* ser den film som planeras börja visas i december 2021

(SF Studios 2021), eftersom den bör kunna användas som en intressant jämförelse till romanen som publicerades 1949. Om en svenskklass både läser romanen och ser filmatiseringen blir det lätt att identifiera hur normer och värderingar visas i respektive verk, och huruvida filmatiseringen anpassat sig till dagens värden, alltså de vi hittar i läroplanen, eller om de problematiska områden som *Utvandrarna* (1949/2020) visats innehålla även gestaltas i den.

En sista del av svenska 3-kursens innehåll som en läsning av *Utvandrarna* kan ge plats till är genomförandet av en analys av ett författarskap (Skolverket 2011b, s. 9) och utvecklandet av förmågan att ”sätta in [verk och författarskap] i ett sammanhang (Skolverket 2011b, s. 2), genom att föra in Mobergs agerande i den politiska och litterära offentligheten i arbetet i gymnasieklassrummet (Landfors 1971; Liljestrand 2009)[7]. Denna uppsats har enbart fokuserat på romanen, och lämnat personen Moberg utanför. Det hade däremot varit möjligt att belysa hur Mobergs agerande i offentligheten kan relateras till hans texter, hur detta kan kopplas till värdegrundsarbetet, svenskämnets innehåll och berättelsen vi tar del av när vi läser *Utvandrarna.*

För att få ut så mycket som möjligt från läsprojektet i förhållande till det centrala innehållet för svenska 3-kursen behöver undervisande lärare också ta i beaktande hur eleverna kan arbeta för att tillhandahålla läraren med bedömningsunderlag. Med detta i åtanke ter det sig rimligt att involvera någon form av bedömd skriftlig och muntlig framställning, där presentationstekniska hjälpmedel används (Skolverket 2011b, s. 8). De boksamtal och loggboksinlägg som förs under läsningens gång kan visserligen fungera som bedömningsunderlag, men risken är att detta stoppar dialogen mellan romanen och eleven, när eleven istället för att läsa utifrån sina egna erfarenheter börjar läsa med bedömningskriterierna som grund. Jag föreslår därför att läsprojektet innefattar utvalda examinerande delar, när eleverna bedöms för deras förmåga att tala, presentera och genomföra litterära analyser. Diskussionerna och skrivuppgifterna under läsningens gång ska ge eleverna verktygen och självförtroendet att genomföra det examinerande arbetet, men samtalen och skrivandet som sker innan examineringen bör alltså inte ligga till grund för någon summativ bedömning.

7.2 Vidare forskning

Ett naturligt nästa steg för en forskare är att arbeta med *Utvandrarna* i klassrummet och bedriva praktiknära skolforskning genom att utvärdera vad eleverna tar med sig från boken, både baserat på sin läsning och med denna uppsats fokusområden som hjälp. Detta kan givetvis alla

[7] Se även Carlstoft Bramell (2007).

svensklärare som tagit del av uppsatsen göra, vilket var en av målsättningarna med denna uppsats: att dess innehåll och resultat lätt skulle kunna överföras till skolans faktiska arbete. Ett arbete med *Utvandrarna* som följer det som denna uppsats kommit fram till kan givetvis genomföras utan att det benämns forskning, vilket jag uppmuntrar. Däremot är det relevant att utvärdera hur ett sådant arbete faller ut, vilket talar för att implementera aktionsforskning i klassrummet.

Den pedagogiskt riktade textanalys som denna uppsats har mynnat ut i har fokuserat på vissa delar av läroplanen, och det har blivit tydligt att *Utvandrarna* möjligen inte öppnar upp för uppmärksammandet av alla värdegrundsteman som gymnasieeleverna ska möta och bearbeta. Med det i åtanke kan ett nästa projekt vara att genomföra en liknande analys, men kopplat till andra delar av läroplanen. Om läsningen av *Utvandrarna* i ett klassrum mynnar ut i helt andra diskussioner än vad denna uppsats har berört kan de diskussionerna ligga till grund för en ny textanalys av romanen, där elevernas bidrag kan varvas med forskarens analys. Om klassrumsdiskussionen inte berör nya teman kopplade till värdegrundsarbetet blir det istället relevant att hitta ett annat verk som kan bidra till breddad repertoar av litteratur- och värdegrundsfokuserat arbete. För att täcka in än mer av svenskämnet kan arbetet också aktualisera användningen och analysen av ett annat medium än skönlitteratur.

Källförteckning

Primärverk

Moberg, V. (2020). *Utvandrarna*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag. (Originalverk publicerades 1949).

Övriga källor

Alkestrand, M. (2016). *Magiska möjligheter: Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Diss. Lund: Lunds universitet.

Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Bengtsson, J. & Sotevik, L. (2019). Normkritisk (o)säkerhet – en utmaning för utbildning? I: Björkman, L. & Bromseth, J. (red.) *Norm*kritisk *pedagogik. Perspektiv, utmaningar och möjligheter.* Lund: Studentlitteratur, ss. 73–94.

Boglind, A. & Nordenstam, A. (2016). *Från fabler till manga 2: litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på ungdomslitteratur*. Malmö: Gleerups utbildning.

Bommarco, B. & Parmenius Swärd, S. (2018). *Läsning, skrivande, samtal. Textarbete i svenska på gymnasiet.* 2 uppl., Lund: Studentlitteratur.

Bromseth, J. (2019). Normkritisk pedagogik – rötter och fötter. I: Björkman, L. & Bromseth, J. (red.) *Norm*kritisk *pedagogik. Perspektiv, utmaningar och möjligheter.* Lund: Studentlitteratur, ss. 41–72.

Burke, B. (u.å.). *A Close Look at Close Reading. Scaffolding Students with Complex texts.* https://nieonline.com/tbtimes/downloads/CCSS_reading.pdf [2021-02-07].

Carlstoft Bramell, A-K. (2007). *Vilhelm Moberg tar ställning. En studie av hans journalistik och tidsaktuella diktning.* Diss. Lund: Lunds universitet.

Caruso, E. (2018). Translanguaging in higher education: Using several languages for the analysis of academic content in the teaching and learning process. *Journal of the European Confederation of Language Centres in Higher Education*, 8(1), ss. 65-90.

Damberg, U. & Lundgren, B. (2015). Critical literacy i svensk klassrumskontext – från färdighetsträning till kritisk litteracitet. I: Damberg, U. & Lundgren, B (red.) *Critical literacy i svensk klassrumskontext.* Umeå: Umeå Universitet, ss. 7–18.

Eaglestone, R. (2019). *Literature: Why it matters*. Cambridge: Polity Press.

Edvardsson, J. (2020). *Skönlitteratur i värdegrundsarbetet*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Towns, A.E. & Wängnerud, L. (2017). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 5 uppl., Stockholm: Wolters Kluwer.

García, O. (2001). Bilingual education is beneficial. I Williams, M. E. (red.) *Education; opposing viewpoints.* San Diego: Greenhaven Press, ss. 126-129.

Hardselius, G., Hurtig, M. & Norberg, E. (2002). *Närläsning och boksamtal. Litteraturpedagogiska metoder för att stimulera elevers läsintresse*. Examensuppsats. Luleå: Luleå Tekniska Universitet. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1030560/FULLTEXT01.pdf.

Holmberg, C-G. & Ohlsson, A. (1999). *Epikanalys. En introduktion.* Lund: Studentlitteratur.

Ingemansson, M. (2010). *"Det kunde lika gärna ha hänt idag": Maj Bylocks Drakskeppstrilogi och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna*. Göteborg: Makadam förlag

Janks, H. (2010). *Literacy and power.* New York/London: Routledge.

Landfors, A. (1971). Sedlighetsfejden. I Lagerroth, E. & Lagerroth, U. (red.) *Perspektiv på Utvandrarromanen: dokument och studier*. Stockholm: Rabén & Sjögren, ss. 147–160.

Langer, J.A. (2017) *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse.* 2 uppl., Göteborg: Daidalos. [Ursprunglig titel: *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*].

Liljestrand, J. (2009). *Mobergland: personligt och politiskt i Vilhelm Mobergs utvandrarserie*. Stockholm: Ordfront.

Ljungdahl, Å. & Wallin, C. (2007). *Den historiska romanen som didaktiskt verktyg: en undersökning kring den historiska romanens användning i historieundervisningen.* Examensarbete. Malmö: Malmö högskola. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1493927/FULLTEXT01.pdf.

Lozic, V. (2014). *"Critical literacy" synliggör maktrelationer och motiverar.* https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/critical-literacy-synliggor-maktrelationer-och-motiverar [2021-02-11].

Malmström, M. (2012). *Tillbaka till texten.* Lic.-avh. Malmö/Lund: Malmö högskola/Lunds universitet. http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404558/FULLTEXT01.pdf.

Martinsson, B-G. (2018). *Litteratur i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Massimova, D. (2015). *Kvinnor och ”den manliga blicken” i ”casual”-spel.* Examensarbete. Skövde: Högskolan i Skövde. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:820060/FULLTEXT01.pdf.

Moberg, V. (2013). *al-Muhajirun*. Stockholm: Dar Al-Muna. [Ursprunglig titel: *Utvandrarna*].

Moberg, V. (2015). *Utvandrarna*. Stockholm: LL-förlaget.

Molloy, G. (2017). *Svenskämnets roll: om didaktik, demokrati och critical literacy*. Lund: Studentlitteratur.

Mulvey, L. (1975). Visual pleasure and narrative cinema. I. Warhol R.R & Price Herndl, D. (red.) *Feminisms. An anthology of literary theory and criticism.* New Brunswick: Rutger University Press, ss. 438-448.

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

Rasman, R. (2018). To translanguage or not to translanguage? The multilingual practice in an Indonesian EFL classroom. *Indonesian journal of applied linguistics,* 7(3), ss. 687-694.

SF Studios. (2021). *Utvandrarna.* https://press.sfstudios.se/line-up/cinema/602fae6515b5b/page [2021-04-17].

Skolinspektionen. (2012). *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund.* Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket. (2011a). *Läroplan för gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket. https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan [2021-02-01].

Skolverket. (2011b). *Ämne – Svenska*. Stockholm: Skolverket. https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen- i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26courseCode%3DSVERET0%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d5a5cd [2021-01-18].

Skolverket. (2020). *Kommentarer till gymnasieskolans ämnesplan i svenska*. https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28955/1530188053466/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_svenska.pdf [2021-05-01].

Skolverket. (2021). *Arbeta med skolans värdegrund*. Stockholm: Skolverket. https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/arbeta-med-skolans-vardegrund [2021-03-09].

Tyson, L. (2015). *Critical theory today: a user-friendly guide*. 3 uppl., Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.

Utvandrarna (1971) [film]. Regissör: Jan Troell. Sverige: SF-Produktion AB.

Zhang, Y. & Wildemuth, B. (2009). Qualitative Analysis of Content. *Analysis*, 1*,* ss. 1–12.

Öhman, A. (2016). Den historiska romanen och äventyret. *Veritas,* 31, ss. 39–52.