



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Sköra värden

En analys av utmanande tematik i *Allt går sönder* och dess potential i gymnasieskolans värdegrundsarbete

Maja Carrin
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot
arbete i gymnasieskolan



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSV2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2025
Handledare: Johan Alfredsson
Examinator: Håkan Möller

English title: Fragile values- An analysis of challenging themes in *Things fall apart* and their potential in value-based education in Swedish upper secondary school

Nyckelord: litteraturdidaktik, Allt går sönder, värdegrundsarbete, Gy25, Felski, Biesta

Abstract

This paper examines how Chinua Achebe's novel *Things fall apart* (1958) can serve as a foundation for value-based education in the Swedish upper secondary school. Based on the theoretical frameworks of Rita Felski and Gert Biesta, the study analyses the novel's themes to explore how literary education can promote democratic engagement and ethical reflection. The analysis is grounded in the policy documents for the upcoming curriculum reform, Gy25, which emphasizes the potential in literature's ability to develop students' empathy, critical thinking and independent participation in a democratic society. The study is built on a qualitative close reading of the novel with a thematic focus on challenging and provocative subjects such as views on gender, violence, identity and power structures in cultural encounters. Felski's concepts of reader engagement and Biesta's three functions of education are being used to highlight literature's potential in fostering democratic citizenship. The findings suggest that the challenging themes of the novel can evoke strong reader reactions which could provide a good ground for discussions and independent reflection related to norms and values. The didactic approach of the study proposes a combination of Aidan Chambers' model for literature discussions and deliberative dialogue with an aim towards a Swedish classroom where student-centered and value-oriented discussions are promoted.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Bakgrund	2
1.2	Syfte och frågeställningar	3
2	Tidigare forskning	4
2.1	Litteratur i värdegrundsarbete	4
2.2	Litteratur med utmanande innehåll.....	6
3	Teoretiska utgångspunkter	7
3.1	Aspekter av läsning	8
3.2	Tre utbildningsfunktioner.....	9
4	Material och metod	10
4.1	Om romanen och urvalet	11
4.2	Metod	12
4.2.1	Temabegreppet.....	13
4.3	Etiska överväganden	13
5	Analys och resultat	14
5.1	Manligt och kvinnligt	15
5.2	Okonkwos vrede.....	17
5.3	Ikemefunas öde	20
5.4	Möte med den vite mannen	22
5.5	Chambers samtalsmodell i deliberativ tappning	25
5.5.1	Etiska överväganden i samtal om utmanande innehåll	27
6	Diskussion	27
6.1	Sammanfattning av resultat.....	27
6.2	Felski och Biesta i kombination	28
6.3	Värdegrundsarbete kontra subjektifiering	29
6.4	Avslutande reflektion	30
6.5	Utblick och vidare forskning	30
7	Referenslista	31

1 Inledning

Skönlitteratur har en unik förmåga att utmana oss, väcka känslor och få oss se världen ur nya perspektiv. Just därför har den en självklar plats i skolans uppdrag att fostra demokratiska medborgare. I svenskämnet i synnerhet har detta uppdrag fått betydelse, och sedan millennieskiftet har ämnet i allt större utsträckning kommit att betraktats som ett demokratiämne (Graeske, 2015, s. 155). I takt med att dagens skola blivit mer prestationsinriktad på grund av ökat fokus på mätbara resultat har fostransaspekten av ämnesundervisningen dock utmanats (Biesta, 2011, s. 21–22). Detta eftersom fostransrelaterade värden ofta är svårare att mäta. Emellertid är det demokratiska uppdraget fortsatt starkt förankrat i styrdokumentet, främst i skolans övergripande uppdrag. I läroplanerna finns en etablerad värdegrund som omfattar grundläggande värden som skolan och dess personal har i uppgift att fostra eleverna i. Alla lärare förväntas inkludera värdegrundsarbete såväl i som utanför undervisningen (Skolverket, 2025a). Molloy (2017, s. 21) lyfter fram att det inom svenskämnet går att se litteraturundervisningen som en möjlig ingång till ett sådant arbete.

Den litteratur som i denna studie kommer undersökas är litteratur med utmanande innehåll, alltså sådan som har en förmåga att framstå som provokativ och skapa starka reaktioner hos läsaren. Med undersökningen ämnar jag ta reda på om det finns särskild potential i sådan litteratur i förhållande till värdegrundsarbete. Alvén (2021, s. 186) argumenterar för möjligheten för att utöva demokrati i samtal om kontroversiella frågor. Han lyfter också fram en skrivning ur skolans värdegrund som motivering, nämligen att skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram (Alvén, 2021, s. 187). Enligt Skolverket (2024) kan samtal om kontroversiella ämnen utveckla eleverna i att ta aktivt ansvar inom demokratin. Det framförs vidare att skolans demokratiska roll är särskilt viktig i en tid präglad av extremism och ökad polarisering (Skolverket, 2024). Vad händer om elever får möta texter som inte bara speglar verkligheten utan också utmanar den och öppnar upp för nya perspektiv? Inför denna uppsats är frågor som denna särskilt angelägna.

Ett centralt begrepp i detta sammanhang är *critical literacy*, som utvecklats av Janks (2010). Hon betonar hur läskunnighet är sammankopplat med maktstrukturer i samhället (Janks, 2010, s. 4). Genom kritisk läsning kan elever bland annat ges möjlighet att ifrågasätta normer, upptäcka dolda värderingar i texter och själva skapa nya motståndskraftiga berättelser (Janks, 2010, s. 23–26). Denna process bidrar till att eleven utvecklas till en aktiv deltagare i samhället.

Med utgångspunkt i dessa perspektiv avser denna uppsats undersöka hur Chinua Achebes *Allt går sönder* (1958) kan användas som utgångspunkt för värdegrundsarbete inom ramen för gymnasieskolans litteraturundervisning. Uppsatsen utgår från en närläsning av romanen, där tematik analyseras i relation till värdegrunden för Gy25 samt utifrån litteraturdidaktiska teorier.

1.1 Bakgrund

Denna uppsats tar avstamp i frågan om skönlitteraturens potential inom ramen för skolans dubbla uppdrag. Med detta avses hur demokratiuppdraget och kunskapsuppdraget kan samverka och hur litteraturundervisningen kan bidra till fostran av demokratiska medborgare (Molloy, 2017, s. 18). I den nya ämnesplanen för ämnet svenska, som träder i kraft i juli 2025, framhålls att människan genom litteraturen ska kunna lära känna sig själv, sina medmänniskor och sin omvärld (Svenska, 2025). I svenskämnets syfte beskrivs hur undervisningen ska bidra till att eleverna använder skönlitteratur som källa till förståelse av egna och andras erfarenheter och livsvillkor. Därigenom syftar undervisningen till att utmana eleverna att upptäcka nya tankesätt och se saker ur nya perspektiv (Svenska, 2025). Genom att läsa, analysera och diskutera skönlitteratur kan således arbete med normer och värden i linje med värdegrunden bli aktuellt. Att litteraturundervisningen kan fungera som en utgångspunkt för värdegrundsarbete är alltså väl förankrat i styrdokumentet. I det centrala innehållet för nivå två och tre återfinns dessutom krav på läsning av skönlitteratur från olika delar av världen och samband mellan litteratur och dess historiska och kulturella sammanhang (Svenska, 2025). Dessa skrivningar utgör en god grund för att använda romaner som *Allt går sönder* (1958) i undervisningen. Samtidigt är det viktigt att understryka att litteraturens potential inte realiseras automatiskt utan det beror på hur samt med vilka texter det genomförs. Persson (2012, s. 16) redogör för myten om den goda litteraturen, vilket handlar om idén om att skönlitteratur per automatik främjar demokratiska värderingar. Han problematiserar detta och menar att det inte är litteraturen i sig som är demokratifrämjande, utan det som avgör är på vilket sätt den används i undervisningssituationen (Persson, 2012, s. 19–20).

I samband med implementeringen av reformen Gy25 har Skolverket tillsammans med Kulturrådet framställt läslistor för de olika skolformerna. Här återfinns förslag på skönlitteratur som kan användas i undervisningen som förhoppningsvis ska leda till engagemang och givande samtal bland eleverna (Skolverket, 2025b). Ett mål med listorna är att erbjuda litteratur som speglar tillvarons komplexitet och bidrar till att eleverna genom litteraturen lär känna sig själva

och sin omvärld. Denna formulering går därigenom i linje med styrdokumentens beskrivna ovan (Skolverket, 2025b). Den första romanen som återfinns på listan för gymnasieskolan, om än på grund av alfabetisk ordning, är just *Allt går sönder* (1958) av Chinua Achebe. Romanen är ett av de kändaste verken inom afrikansk litteratur och har kommit att bli en världsklassiker (Wästberg, 2014, s. 9). Achebe skildrar ett förkolonialt Nigeria som längs med romanens gång försöker hantera mötet med den vite mannen. Romanen bidrar till att beskriva kolonialismen genom urbefolkningens perspektiv. Den ger en inblick i hur Igbo-samhället också besitter en rik kultur, religion och tradition, ett perspektiv som motsätter sig det ”orientalistiska” synsättet på västerlandet som kulturellt överlägset icke-europeiska folk (Said, 1993, s. 71). Det är ett verk som ofta lyfts fram i den internationella kontexten, men inte i lika stor omfattning med fokus på den svenska skolans didaktiska förutsättningar, och i synnerhet inte kopplat till läroplansreformen Gy25. Med utgångspunkt i detta, samt med verkets förekomst i läslistan för gymnasiet, motiveras denna undersökning. Det är således av betydelse att undersöka hur man kan ta sig an romanen i litteraturundervisning. Dess tematik möjliggör dessutom samtal kring normer och värden vilket kan gynna skolans dubbla uppdrag. Uppsatsen tar sikte på att undersöka romanens potential med ett mer reflekterande och inkluderande klassrum som mål.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna undersökning är att bidra med ökad kunskap om hur *Allt går sönder* (1958) kan fungera som en utgångspunkt i arbete med värdegrundsfrågor inom gymnasieskolan. Fokus ligger på att undersöka litteratur med utmanande och i viss mån provocerande innehåll och dess potential till att bidra till elevers fördjupade förståelse för sina egna och andras erfarenheter och livsvillkor. Genom litteraturredaktiska teorier ämnar jag analysera romanens tematik i förhållande till skolans dubbla uppdrag. Följande frågeställningar ligger till grund för uppsatsen:

- 1) Vilken typ av utmanande tematik skildras i *Allt går sönder* och på vilket sätt relaterar dessa teman till värdegrunden för Gy25?
- 2) Vilka didaktiska utmaningar och möjligheter kan uppstå i värdegrundsarbete med *Allt går sönder*?

2 Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras ett antal tidigare studier som är av relevans för föreliggande uppsats. I den internationella kontexten är forskningsfältet kring *Allt går sönder* (1958) mycket omfattande. Denna uppsats tar dock sin utgångspunkt i den svenska skolkontexten, med fokus på värdegrunden för Gy25, och inte i forskningsfältet kring Achebe. Forskningen behandlar dels litteratur och värdegrundsarbete, dels potential hos litteratur med utmanande innehåll. De studier som avser det förstnämnda är tre avhandlingar författade av Malin Alkestrand (2016), Gustav Borsgård (2021) och Louise Almqvist (2024). De presenteras i kronologisk ordning efter utgivningsår och de senare innehåller referenser till de tidigare. Vad gäller litteratur med utmanande innehåll lyfts en av Magnus Perssons (2011) studier fram.

2.1 Litteratur i värdegrundsarbete

Malin Alkestrand (2016) undersöker i sin avhandling hur fantasylitteratur kan fungera som ett särskilt gynnsamt underlag för arbete med värdegrundsfrågor. De verk som ligger till grund för analysen är tre fantasyserier; *Harry Potter*, *Artemis Fowl* och *Engelsforstriologin*. De värdegrundsrelaterade frågor som Alkestrand (2016, s. 59) fokuserar på är demokrati, mänskliga rättigheter och kulturell mångfald. Hon belyser fantasyseriernas didaktiska potential genom främmandegöringspedagogik och den allegoriska dimensionen. Begreppet didaktisk potential använder Alkestrand (2016, s. 70) för att undersöka de möjligheter för problematisering av värdegrundsfrågor som skönlitteraturen öppnar upp för. Hon lyfter också fram den så kallade etiska vändningen där skönlitteraturen ses som en given resurs i arbete med värdegrundsfrågor (Alkestrand, 2016, s. 83). Med hjälp av främmandegöringspedagogik används fantasylitteraturen för att skapa distans till verkligheten och läsaren kan därmed se det välkända ur nya perspektiv. Värt att påpeka är dock att främmandegöring inte alltid är oproblematiserad, särskilt i postkoloniala texter där risken finns att det främmande förstärks. Den allegoriska dimensionen handlar om att genom symbolik belysa svåra teman och göra dem lättare att diskutera. I sitt resultat lyfter Alkestrand (2016, s. 234) bland annat fram hur den allegoriska dimensionen får betydelse i relation till sambanden mellan Voldemorts rasistiska ideologi kring muggelfödda å ena sidan och rasistiska diskurser i verkligheten å den andra. Även om främmandegöring kan vara kraftfullt och lärorikt är det av vikt att poängtera att det också kan bli problematiskt i relation till romanen som står i fokus för detta arbete. Det finns

exempelvis en risk för att i stället för att utmana och ifrågasätta det egna förhållningssättet, förstärka synen på det främmande som just främmande.

I sin avhandling undersöker Gustav Borsgård (2021) lärares syn på litteraturundervisning och värdegrundsarbete i relation till en utbildningspolitik som strävar efter alltmer mätbara resultat (Borsgård, 2021, s. 1). Analysen delas upp i transnationell nivå, nationell nivå samt didaktisk nivå (Borsgård, 2021, s. 5–12). Han identifierar en spänning mellan litteraturundervisningens uppdrag att uppmuntra elevers kritiska tänkande och förmåga att se saker ur nya perspektiv och fokuset på att undervisa om sådant som är mätbart. Av resultatet går att utläsa att lärare har svårt att hitta definiera vad värdegrundsarbete i relation till litteraturundervisning är, eftersom de har svårt att se kopplingen mellan värdegrund och kursplaner (Borsgård, 2021, s. 195). Det visar sig också att lärarna upplever att fokuset på mätbarhet påverkar deras undervisning. Sådant som är lätt att mäta prioriteras på bekostnad av mer komplexa aspekter av ämnet (Borsgård, 2021, s. 193–194).

Emellertid framkommer att flera av lärarna har ambitioner att använda skönlitteratur i relation till läroplanens övergripande mål. En av lärarna motiverar det med hjälp av att lyfta fram vikten av att ha förståelse och respekt för andra människors erfarenheter i dagens samhälle då det anländer ett flertal elever från krigsdrabbade länder (Borsgård, 2021, s. 173). En annan lärare beskriver vikten av att genom litteraturen få syn på normer och värden som utmanar oss vilket kan skapa debatt och intressanta diskussioner (Borsgård, 2021, s. 179–180). En tredje instämmer i detta resonemang och menar vidare att det är gynnsamt att grunda värderelaterade diskussioner i skönlitteratur. Detta eftersom det genom att karaktärerna är fiktiva blir lättare att gå på djupet i diskussionen (Borsgård, 2021, s. 184). Avslutningsvis menar Borsgård att de ökade kraven på mätbarhet har lett till att utbildningsdimensionen subjektivering blir åsidosatt vilket försvårar litteraturundervisning som medel för demokratisk fostran (Borsgård, 2021, s. 227). Biestas utbildningsfunktioner utgör en central del i uppsatsens teoretiska ramverk, och beskrivs mer utförligt i avsnitt 3.2.

Louise Almqvist (2024) behandlar även hon frågan om hur litteraturundervisning kan bidra till demokratiskt och värdegrundsbaserat arbete i skolan. Fokus ligger på skönlitteraturens potential att utmana normer kring kön och sexualitet. Hennes avhandling omfattar analyser av sex skönlitterära verk vilka analyseras parvis. Almqvist (2024, s. 57–59) analyserar tidigare läsningar av verken samt bidrar med egna, alternativa, tolkningar. De egna analyserna har för

syfte att synliggöra hur olika läsningar av skönlitteratur kan *störa* varandra och därigenom utmana invanda normer och öppna upp för nya perspektiv. Almqvist (2024, s. 57) presenterar således en litteraturundervisning som rör värdegrundsfrågor genom att utmana elevers olika tolkningar och i förlängningen ge dem möjlighet att utöva demokrati. Detta förslag grundar hon dels i Biestas syn på demokratisk undervisning, dels i queerteoretiska perspektiv (däribland Judith Butlers) och slutligen i Rita Felskis läsarengagemang.

Almqvist lyfter Biestas kritik mot att elever socialiseras in i en demokratisk ordning. I stället betonar hon, likt Biesta, vikten av subjektifiering. Hennes syn på litteraturundervisning som *stör* överensstämmer med idén om att subjektsskapande samtal kan uppstå när läraren avbryter och utmanar elevernas invanda föreställningar (Almqvist, 2024, s. 44–45). Det finns också ett samband mellan Biestas resonemang och queerteoretiska perspektiv eftersom båda har för avsikt att utmana normer (Almqvist, 2024, s. 47). Almqvist redogör till sist för hur samtliga av Felskis former av läsarengagemang, igenkänning, kunskap, förtrollning och chock, kan betraktas som möjliga ingångar till att störa litteraturundervisning och klassrumsdiskussioner (Almqvist, 2024, s. 57). Dessa begrepp är också en del av föreliggande undersöknings teoretiska ramverk och redogörs för i avsnitt 3.1. I det första analyskapitlet som kretsar kring *Pappan och havet* och *Mamman och havet* klargör Almqvist att genom att ta sig an dessa verk vid sidan av varandra kan man urskilja och problematisera mönster för relationer, kön och sexualitet samt hur dessa mönster kontinuerligt förändras. Det räcker således inte att läsa en bok om samkönat föräldraskap för att undervisningen per automatik ska bli normkritisk. Vidare kan en jämförelse av två verk som dessa leda till diskussioner om sådant som påverkar läsares reaktioner på ett verk, alltså normer (Almqvist, 2024, s. 122). Avhandlingen är relevant i detta sammanhang då den presenterar tematik i skönlitteratur som kan störa läsares reaktioner och tolkningar samt diskuterar didaktiska frågor om gynnsamma sätt använda skönlitteratur i värdegrundsarbete (Almqvist, 2024, s. 239).

2.2 Litteratur med utmanande innehåll

I artikeln ”Att läsa *Lolita* på lärarutbildningen” diskuterar Magnus Persson (2010) litteratururval gällande provocerande litteratur och dess koppling till värdegrundsarbete. *Lolita* är måhända provokativ i högre utsträckning än vad *Allt går sönder* (1958) är, men resonemanget är fortsatt relevant. Artikeln omfattar en diskussion bland svenskärarstudenter efter att de

instruerats att läsa Nabokovs roman *Lolita* (1955). Flera av lärarstudenterna har uppfattat läsningen som upprörande och ifrågasätter användandet av den i utbildningen (Persson, 2010, s. 5). Vidare för Persson en diskussion kring huruvida litteratururvalet måste överensstämma med skolans värdegrund eller om det kan vara givande att undervisa om litteratur som öppet motsätter sig våra grundläggande värderingar, som exempelvis Humberts pedofila tankemönster i *Lolita*. Han problematiserar idén om att litteraturen är god och att elever per automatik blir goda demokratiska medborgare genom att läsa litteratur (Persson, 2010, s. 11). En av studenterna håller delvis med Persson och beskriver att genom konfrontation och diskussion kring den provocerande texten kan läsaren på ett vis renas av det orena (Persson, 2010, s. 11). Litteraturen kan bidra till samtal om värdeladdade frågor och därmed ha potential för utveckling av demokratiska och empatiska medborgare (Persson, 2010, s. 12). Vidare lyfter Person (2010, s. 13) fram att oavsett om det är svårt att förutse vilka texter som kommer vara provocerande för vilka läsare, är det ändå av intresse att försöka inkludera sådana texter i undervisningen. Han förespråkar användning av litteratur som inte fullt ut stämmer överens med värdegrunden. Att undvika provokativa texter skulle enligt honom innebära att bortse från ett av de centrala läsarintressena (Persson, 2010, s. 13). Detta knyter an till Felskis (2008) begrepp chock, vilket är en del i uppsatsens teoretiska avsnitt (se avsnitt 3). Artikeln är följaktligen relevant för denna undersökning eftersom den argumenterar för utmanande litteraturs potential i undervisningen.

3 Teoretiska utgångspunkter

Det teoretiska ramverk som ligger till grund för föreliggande undersökning omfattar en kombination av Felskis (2008) litteraturteoretiska begrepp och Biestas (2011) utbildningsfilosofi för att analysera romanens potential för gymnasieskolans värdegrundsarbete. Inledningsvis redogörs för Felskis fyra aspekter av läsning och därefter följer en beskrivning av Biestas syn på demokratisk utbildning och de tre utbildningsfunktionerna. Dessa teoretiker har valts ut med bakgrund i förhoppningen att de kan komplettera varandra på ett bra sätt i förhållande till undersökningens syfte. I diskussionsavsnittet (6.1) återfinns en utvärdering i huruvida detta fungerat.

3.1 Aspekter av läsning

Litteraturforskaren Rita Felski diskuterar skönlitteraturens nytta i boken *Uses of Literature* (2008). Hon lyfter fram fyra aspekter av läsning, som kommer ligga till grund för uppsatsens teoretiska ramverk. Dessa är *igenkänning*, *förtrollning*, *kunskap* och *chock*. Igenkänning avser när läsaren upplever samhörighet med texten (Felski, 2008, s. 23) Det är ett mångfacetterat fenomen som både kan upplevas lugnande och uppskattat samtidigt som det kan skapa en känsla av obehag. Det skapar också utrymme för att lära känna något redan känt ur ett nytt perspektiv (Felski, 2008, s. 25). Det kan dessutom leda till självvranssakan och fördjupad förståelse för sig själv. Förtrollning handlar om konstens förmåga att beröra, och om situationer då mottagaren blir hänförd av exempelvis ett litterärt verk. Det avser när läsningen möjliggör att läsaren kan gå in i sin föreställningsvärld och bli berörd på ett känslomässigt plan (Felski, 2008, s. 54). Kunskapsaspekten handlar om när läsaren lär sig något genom läsning av skönlitteratur. Exempelvis att man genom litteraturen får en inblick i andra kulturella och historiska kontexter (Felski, 2008, s. 83). Aspekten avser alltså litteraturen som källa till självinsikt och förståelse för ens medmänniskor och omvärld. Den sista aspekten av skönlitterär läsning som Felski tar upp benämns chock. Det handlar om att läsaren genom litteraturen kan möta sådant som är okänt eller obekvämt för denne. Detta kan upplevas omskakande vilket i sin tur kan generera perspektivbyten och insikter om sig själv och om världen. Det kan exempelvis avse värderingar som läsaren inte sympatiserar med (Felski, 2008, s. 113–115).

Felskis fyra läsarengagemang utgör en ram för min analys av hur *Allt går sönder* (1958) kan engagera elever både kognitivt och affektivt, och därigenom vara utgångspunkt för samtal om värdegrundsfrågor. Emellertid är aspekterna av olika stor betydelse eftersom de har olika stark koppling till såväl den övergripande värdegrunden som till ämnesplanen. Eftersom potentialen i litteratur som kan framstå provocerande är central blir följaktligen chockaspekten av särskilt stor betydelse. Jag ämnar undersöka huruvida elevernas chockartade reaktioner på litterär text kan föra med sig fördelar, i litteraturundervisning i allmänhet och i värdegrundsarbete i synnerhet. Därför blir det relevant att använda särskilt laddade textpartier och undersöka hur dessa kan förverkliga chockaspekten. Ambitionen är också att kunskapsaspekten och igenkänningsaspekten ska kunna samverka för att bidra till att eleverna utvecklas som självständiga individer i relation till den värderingsmässiga kontext som de befinner sig i. Detta har med Biestas begrepp socialisation och subjektifiering att göra vilket beskrivs ytterligare i avsnittet nedan (3.2). Förhoppningen är att elever genom arbete med romanen lär sig om hur

ett potentiellt Igbosamhälle i förkolonial tid kunde se ut vilket förverkligar kunskapsaspekten. Genom att bryta ner tematiken kan man synliggöra att karaktärerna ställs inför liknande situationer som eleverna själva gör, fast på ett annat sätt och i en annan kontext. Om detta kan leda till igenkänning utgör det en mycket god grund för arbete med värdegrundsfrågor, eftersom det kan utveckla självinsikt och empati gentemot det som inledningsvis upplevs som okänt. Den aspekt av läsning som i denna undersökning har begränsad relevans är förtrollningsaspekten. Detta eftersom den mer handlar om litteraturen som en upplevelse i sig, vilket inte är det huvudsakliga fokuset för denna uppsats. Idén här är snarare inriktad på hur man kan använda litteraturen i vidare arbete, i detta fall med värdegrundsfrågor. Med det sagt kan man genom romanens förmåga att förtrolla skapa ännu starkare känslor hos läsaren, exempelvis i relation till chock. Detta återkommer jag till i avsnittet om Ikemefunas öde (5.3).

3.2 Tre utbildningsfunktioner

För att fördjupa förståelsen av litteraturens roll inom ramen för skolans demokratiuppdrag används också Gert Biestas tre utbildningsfunktioner: *kvalificering*, *socialisation* och *subjektifiering* (2011, s. 27). Han redogör i sin bok *God utbildning i mätningens tidevarv* för sin beskrivning av utbildningens syfte med utgångspunkt i dessa tre begrepp. De beskrivs som skilda, men relaterade. Man bör med fördel se de tre funktionerna som överlappande fält och det är i skärningspunkterna som viktiga diskussioner kan uppstå (Biesta, 2011, s. 30). Han menar vidare att även om de olika funktionerna ofta hänger samman, kan det trots detta uppstå konflikter mellan dem. Subjektifieringsfunktionen är den som i störst utsträckning motsätter sig de andra två, vilket jag avser återkomma till senare (Biesta, 2011, s. 30).

Den första funktionen, *kvalificering*, handlar om att elever genom utbildning får möjlighet att utvecklas och få med sig kunskaper som kan bidra till att de i framtiden kan verka som samhällsmedborgare. De bör genom utbildningen kvalificeras vidare till högre utbildning och sedan till arbetslivet. *Kvalificering* omfattar även sociala och kulturella färdigheter, det vill säga allmän livskompetens (Biesta, 2011, s. 28). Den andra funktionen, *socialisation*, avser skolans fostransuppdrag. Skolan har ett ansvar att fostra eleverna till att bli goda samhällsmedborgare som främjar samhällets grundläggande normer och värden (Biesta, 2011, s. 28). Detta leder fram till Biestas tredje och sista utbildningsfunktion, *subjektifiering*. Denna funktion handlar om att individen ges möjlighet att träda fram som ett självständigt subjekt, och därmed inte enbart formas av samhällets övergripande värderingssystem. Genom ett kritiskt förhållningssätt

och självständiga ställningstaganden kan individen frigöra sig från den ordning som socialisation föreslår och därmed bli ett subjekt (Biesta, 2011, s. 29). Här framgår att subjektifieringsfunktionen delvis fungerar likt en motreaktion gentemot de två andra funktionerna. Biesta (2011, s. 80) lyfter även fram denna funktion som den potentiellt viktigaste, eftersom människans frihet alltid bör vara central inom utbildning. Detta resonemang gör att det går att ifrågasätta relevansen av Biestas teori inom ramen för ett värdegrundsorienterat arbete, där socialisation är centralt. Emellertid är ambitionen att värdegrundsarbete i samband med *Allt går sönder* (1958) ska kunna möjliggöra subjektifiering också, vilket diskuteras vidare i diskussionsavsnittet (6.2).

Vad gäller relevansen för denna undersökning är det främst socialisation och subjektifiering som är centralt. I uppsatsen finns en ambition att inkludera arbete med värdegrunden i litteraturundervisning och i detta sammanhang blir värdegrunden ett exempel på socialisation, vilket ur Biestas synpunkt inte är fullt ut positivt. Emellertid är förhoppningen att socialisation och subjektifiering kan samverka mot ett gemensamt mål, således att eleverna ska bli goda, reflekterande, människor. Att föra in eleverna i ett färdigt värderingssystem kan upplevas odemokratiskt, men i skolan finns ett värdesystem som skolpersonal enligt lag ska främja. Utbildningen behöver därför hitta en balans mellan att undervisa om värden och utveckla elevernas egen värderingsförmåga. Med utgångspunkt i detta kan man träna eleverna att ta ställning och verka som subjekt. Genom att tillhandahålla verktyg för att stärka individuellt tänkande och handlande kan elever på ett bättre sätt förhålla sig till värdegrunden. Romanen kan exempelvis lyfta fram situationer när de grundläggande värdena inte är eftersträvarvärda och subjektifiering bör gå före socialisation vilket kan främja en normkritisk diskussion.

4 Material och metod

I detta avsnitt följer inledningsvis en redogörelse för romanen. Av detta framgår en kort sammanfattning av romanens innehåll och en redogörelse för den specifika utgåvan. Fortsättningsvis följer en kort urvalsdiskussion vari motivering för urvalet klargörs. Slutligen förs en beskrivning av den metod som ligger till grund för uppsatsen, en definition av temabegreppet samt en redogörelse för etiska överväganden.

4.1 Om romanen och urvalet

Roman som valts ut är Chinua Achebes *Allt går sönder* (1958). Den utgåva som ligger till grund för undersökningen gavs ut 2014 av Bokförlaget Tranan. Denna utgåva omfattar ett förord av Per Wästberg samt en essä vid namn "Igbofolkets kultur och historia" av Don C. Ohadike vilka båda kan vara av relevans för undersökningen. Den svenska översättningen är fortsatt Ebbe Lindes från 1967 (Ristarp, 2014, s. 263). Trots svensk översättning återfinns ett flertal ord på Igbo i romanen för att bevara den autentiska känslan med hjälp av språket. Därför innehåller romanen också en Igbo-ordlista. Berättelsen utspelar sig i det förkoloniala Nigeria, närmare bestämt i det fiktiva Igbosamhället Umuofia, och skildrar mötet mellan traditionella afrikanska samhällen och den västerländska kolonialismen. Vi får följa huvudpersonen Okonkwo, en av byns mäktigaste män. Han är en stolt man som ständigt arbetar för att distansera sig från sin far, Unokas, rykte. Fadern var svag, lat och kunde inte försörja sin egen familj. Okonkwo är fysiskt mycket stark och en framgångsrik jordbrukare. Han har tre fruar och flera barn samt en stark ställning i byn. Trots sin framgång bekymrar han sig över att framstå som svag. Detta resulterar i att Okonkwo ofta för sig våldsamt och känslolöst. Efter att Okonkwo av misstag tar livet av en pojke tvingas han och hans familj att gå i exil och därmed lämna Umuofia i sju år. Under exilåren börjar kristna missionärer predika sin religion i området. De bygger en kyrka och börjar stegvis att locka till sig anhängare. När Okonkwo tillåts återvända till Umuofia är ingenting sig likt. Missionärerna har etablerat sig och dessutom har kolonialmakten upprätthållit ett nytt rättssystem och tar sig således an fler delar av samhället utöver religionen. Okonkwos vill göra motstånd och är redo att kämpa för sin kultur och sitt folk. Till sin förvåning får han ingen uppbackning då byborna är rädda för att utmana kolonialmakten. Berättelsen får ett tragiskt slut när Okonkwo, efter att i vrede ha mördat en rättsbetjänt, tar sitt eget liv, medveten om att det inte finns någon framtid vare sig för honom själv eller för det samhälle han kämpat för att bevara.

Valet av denna roman motiveras av flera orsaker. För det första är verket en världsklassiker och dessutom den mest betydelsefulla romanen inom afrikansk skönlitteratur (Wästberg, 2014, s. 13). Det är ett viktigt verk ur postkolonialt hänseende då det var bland de första internationellt distribuerade romaner som skildrades ur ett inifrånperspektiv. Achebe skrev romanen i syfte att utmana den koloniala berättartraditionen och för att motverka stereotypa och exotifierande framställningar av afrikaner i linje med orientalismens kritik (Wästberg, 2014, s. 13). Romanen kan ses som en medveten motbild till verk som exempelvis Joseph Conrads *Mörkrets hjärta*

(1899), där afrikaner avhumaniseras och Afrika framställs utan historia eller röst. I essän "An Image of Afrika: Racism in Conrad's Heart of Darkness" uttrycker Achebe stark kritik gentemot Conrads verk och menar att det projicerar bilden av Afrika som en antites till Europa och därmed civilisation (Achebe, 1988, s. 15). Detta understryker vikten av romaner som *Allt går sönder*, där kolonialism skildras genom urbefolkningens perspektiv, vilket kan bidra till läsarens fördjupade förståelse för andra människors livsvillkor. Ytterligare en orsak till urvalet är som nämnts de nyligen framtagna läslistorna. Eftersom romanen är rekommenderad att inkluderas i gymnasieskolans litteraturundervisning är det eftersträvansvärt med didaktiska förslag på potentiella angreppssätt.

4.2 Metod

Undersökningen utgår från en tematiskt styrd analys genom en närläsning av Achebes roman. Närläsning innebär i detta fall en djupgående läsning av romanen där särskilt laddade eller konfliktfyllda textpartier valts ut. Dessa analyseras med stöd i uppsatsens teoretiska ramverk. Det teoretiska ramverket utgörs som nämnts av Felskis fyra läsarengagemang; igenkänning, förtrollning, kunskap och chock samt Biestas utbildningsfunktioner; kvalificering socialisation och subjektifiering. Analysen har följaktligen en tolkande ansats där fokus ligger på att identifiera utmanande innehåll relaterat till det teoretiska ramverket. Vidare kan man argumentera för att analysens ansats är av abduktiv karaktär. Abduktion avser att forskaren rör sig mellan materialet och förförståelse och teori. I arbetet görs jämförelser och tolkningar för att identifiera mönster. Forskaren är öppen inför det som framkommer i materialet men förhåller sig också till de teoretiska utgångspunkterna (Fejes & Thornberg, 2024, s. 24). Arbetssättet är applicerbart på denna undersökning eftersom det innefattar ett tolkningsarbete med utgångspunkt i ett teoretiskt ramverk. Det avser en växelverkan mellan empiri (romanen) och teori (Felski och Biesta) som syftar till att uppnå djupare förståelse för hur romanen kan användas i värdegrundsarbete. Fyra teman, eller analyskategorier, har valts ut mot bakgrund av deras relevans för värdegrundsarbete. Dessa behandlar frågor om könsföreställningar, identitet, våld, kulturella möten och maktstrukturer. Efter en analys och redogörelse för dessa teman i relation till värdegrunden och det teoretiska ramverket följer en didaktisk reflektion av närläsningen med utgångspunkt i en kombinerad modell för litteratursamtal.

4.2.1 Temabegreppet

I denna undersökning används temabegreppet huvudsakligen som ett analytiskt redskap för att strukturera romanens innehåll i relation till värdegrundsfrågor. Detta ligger nära den användning av tematisk analys som är etablerad inom kvalitativ forskning, där syftet ofta är att identifiera återkommande mönster i ett empiriskt material (Fejes & Thornberg, 2024, s. 51). I denna uppsats har teman vuxit fram genom en närläsning av romanen med fokus på textpartier där handlingen är som mest intensiv. Dessa har fastställts med utgångspunkt i deras relevans för uppsatsens syfte att undersöka litteratur med utmanande innehålls potential för värdegrundsarbete.

Eftersom detta är en litteraturvetenskaplig undersökning krävs emellertid en distinktion mellan olika användningar av temabegreppet. Tema som narratologiskt begrepp är ofta diskursivt och abstrakt, eftersom det baseras på läsares tolkningar av ett verk. Tanken med temat är vidare att det ska synliggöra verkets drivande problem (Ekholm, 2019, s. 57). Vanligtvis formuleras det som ett kortfattat och minnesvärt uttalande vilket utgörs av problematiken och öppnar upp för olika tolkningar. I detta sammanhang är det relevant att lyfta begreppet peripeti som enligt Mehrstam (2019, s. 121) avser en intensiv och betydande vändpunkt i en berättelse. Han menar att peripetier kan fungera som hjälpmedel för att identifiera ett verks övergripande tema. Syftet med denna uppsats är inte att bestämma ett enda narratologiskt tema. Dock är det av betydelse att analyskategorierna baseras på sådana vändpunkter. Två av kategorierna, *Ikemefunas öde* (5.3) och *Mötet med den vite mannen* (5.4) kan betraktas som peripetier i romanens dramaturgi eftersom de markerar avgörande vändpunkter i såväl karaktärers som samhällets utveckling. Ur detta perspektiv bör därmed de fyra analyskategorier som valts ut betraktas som litterära motiv snarare än som teman i strikt narratologisk mening. Ett motiv är ett återkommande innehållsligt inslag i en berättelse som hjälper till att konkretisera verkets övergripande tema (Nikolajeva, 2004, s. 66–67). Genom att utgå från motiv relaterade till peripetier skapas förutsättningar för att undersöka romanens potential att främja värdegrundsarbete och etisk reflektion.

4.3 Etiska överväganden

Att använda *Allt går sönder* (1958) i undervisningen kan innebära en del etiska utmaningar. En farhåga med undersökningen är att eftersom romanens tematik rör laddade ämnen finns en risk att arbetet med romanen kan förstärka de fördomar som den avser att problematisera.

Ursprungstanken är att eleverna ska ges möjlighet att utveckla självinsikt och empati samt att få en fördjupad förståelse för andra människors livsvillkor. Romanen utspelar sig i en annan kulturell och historisk kontext, nämligen ett traditionellt Igbosamhälle i det förkoloniala Nigeria. Här är det viktigt att beakta att texter alltid bör förstås i relation till dess historiska och sociala sammanhang (Schottenius Cullhed, 2020, s. 113–114). Litterära verk speglar inte enbart sin samtid utan bidrar dessutom till att forma hur läsaren uppfattar denna samtid. Romanens starka scener riskerar, utan kritisk kontextualisering, att förstärka redan etablerade fördomar om den afrikanske 'andre' snarare än att bidra med djupare förståelse för andra människor och kulturer i olika tidsmässiga kontexter. Därför behöver läraren aktivt stötta eleverna i läsningen genom att placera verket i sitt sammanhang och främja en kritisk läsning. Det är av stor betydelse att lyfta fram den historiska kontextens distans snarare än den kulturella och man kan med fördel föra en diskussion kring hur förhållanden såg ut i västvärlden vid samma historiska tidpunkt. Genom detta poängterar man att skillnader i värderingar beror till övervägande del på den historiska distansen snarare än den kulturella. Ett sådant angreppssätt kan förhoppningsvis motverka risken för främmandegöring som förstärker stereotypa uppfattningar.

En annan etisk aspekt rör samtalsklimatet. Council of Europe (2020, s. 18–22) framhåller att samtal om känsliga frågor vanligtvis väcker starka reaktioner. För att dessa samtal inte ska leda till förenklade, polariserande eller problematiska uttalanden behöver läraren agera aktiv samtalsledare. Detta avser både att säkerställa ett respektfullt samtalsklimat och att bidra till att eleverna bearbetar sina reaktioner genom reflektion snarare än förenkling. För att motverka problematiska uttalanden behöver läraren också kontextualisera verket och markera att det inte representerar en hel kultur eller ett folk, utan en specifik berättelse. I detta sammanhang är valet av samtalsmodell avgörande, vilket diskuteras vidare i avsnitt 5.5. Detta arbete föreslår att elever exponeras för innehåll som både väcker starka reaktioner och skildrar en för dem främmande kultur och samhällsstruktur. Därför är det särskilt viktigt ur ett pedagogiskt och etiskt perspektiv att läraren tar sitt ansvar för att motverka reproduktion av stereotypa föreställningar och problematiska ställningstaganden.

5 Analys och resultat

Achebes roman innehåller en del tematik som inte fullt ut går i linje med de vedertagna normer och värden som finns inom ramen för den svenska skolans värdegrund. I detta avsnitt analyseras

några exempel på denna tematik samt hur man med utgångspunkt i Felski och Biesta kan urskilja dess didaktiska potential. Vidare följer en redogörelse för hur temat relaterar till värdegrundsformuleringar i Gy25. Slutligen presenteras ett didaktiskt förslag i form av en kombinerad samtalsmodell bestående av Aidan Chambers och deliberativa samtal. Den utmanande tematik som har identifierats kategoriseras utefter följande rubriker; *Manligt och kvinnligt*, *Okonkwos vrede*, *Ikemefunas öde* och slutligen *Möte med den vite mannen*.

5.1 Manligt och kvinnligt

Ett framträdande tema i romanen är hur föreställningar om kön präglar både individ och samhälle i byn Umuofia. Männens överordning och kvinnors underordning är etablerad både i språk och i handlingar. Detta skapar ett underlag för att diskutera könsroller och maktstrukturer i relation till skolans värdegrund. Ett exempel är hur ordet *agbala* används. Det är dels en benämning för kvinnor, dels en nedlåtande beskrivning av män som inte erövrat någon titel (Achebe, 2014, s. 37). Detta understryker föreställningen om kvinnan som underlägsen mannen. Huvudpersonen Okonkwos uppfattning är djupt rotad i detta synsätt och under romanens gång får läsaren kontinuerligt ta del av hans yttranden i frågan. Ett exempel är då han ägnar han sig åt hustrumisshandel. När någon av hans hustrur inte lyder order eller agerar oaktsamt ger han henne stryk (Achebe, 2014, s. 55, 66). Det är enligt honom viktigt att en riktig man handlar på detta vis, och han blir glad när hans son visar liknande tendenser vilket framgår i citatet nedan.

Okonkwo tyckte om när han hörde sonen muttra vresigt om fruntimmer. Det visade att han nog skulle kunna ta kommandot över sina kvinnor när den tiden kom. Det hjälpte inte hur förmögen man var- kunde han inte ta kommandot över kvinnor och barn (särskilt kvinnorna) så var han ingen riktig karl. (Achebe, 2014, s. 82)

Exemplet belyser hur man värnar om maktstrukturen kring män och kvinnor där mannen förväntas vara överordnad. En fråga värd att ställa sig är dock huruvida våld gentemot kvinnor är önskvärt enligt samhällets övergripande normer. Okonkwo verkar se det som en självklarhet, men vid en uppgörelse av en rättstvist yttrar en högt uppsatt i stammen att ” [...] det inte är tapperhet när en man slår en kvinna.” (Achebe, 2014, s. 129). Yttrandet pekar mot att Okonkwos uppfattning kring hustrumisshandel skiljer sig från stammens. Vidare är Okonkwos resonemang kring sonen Nwoye och dottern Enzima av intresse i relation till genusfrågan. Han uttrycker en oro för Nwoye som i Okonkwos ögon allt för ofta agerar ’kvinnligt’. Nwoye har nära till känslor

och visar sig ofta svag och sårbar (Achebe, 2014, s. 88, 97). Han är enligt fadern för lik sin mor och sin farfar vilket lämnar Okonkwo med ett obehag (Achebe, 2014, s. 97). Nwoye visar också intresse för missionärernas nya lära vilket även det ses som ett svaghetstecken och således ett kvinnligt attribut (Achebe, 2014, s. 216–217). Beträffande Enzima uttrycker Okonkwo snarare en sorg och uppgivenhet över att hon är en kvinna då han bortsett från detta ser stor potential i henne till att åstadkomma något bra (Achebe, 2014, s. 95, 97). Synen på kvinnor som underordnade återkommer vid ett flertal tillfällen i romanen, inte minst vid förhandlingar om brudpris och bortgifte av döttrar (Achebe, 2014, s. 97, 105).

Samtidigt förs ett särskilt intressant resonemang kring varför namnet Nneka, som betyder 'mor är bäst', är det bland de vanligaste namnen att ge sina barn, trots att mannen är familjens överhuvud. Det rättfärdigas genom att lyfta fram kvinnans centrala roll som tröst och stöd. Barnen tillhör fadern, men när han agerar våldsamt flyr de till modern. När Okonkwo av misstag tar livet av en ung pojke tvingas han lämna byn och bege sig till sin moders hemby (Achebe, 2014, s. 173–174). Slutsatsen som dras i romanen är således att när det är svårt så finns modern där, därför är hon viktig. Detta öppnar upp för en mer komplex syn på föreställningar om kön än enbart den patriarkala dominansen. En annan normbrytande aspekt gällande synen på kön berör kvinnornas position inom religionen. Kullarnas och grottornas orakel, dit alla begav sig för rådgivning vid problem och olycka, kallades Agbala, vilket som nämnt betyder Kvinnan. Hennes roll, i egenskap av prästinna, var att tillkännage gudens vilja (Achebe, 2014, s. 40–41). I denna domän är kvinnan överordnad mannen som är i behov av hennes råd och tvingas lyda hennes order, eftersom hon är den som för guds talan (Achebe, 2014, s. 138). Vidare synliggörs gudinnors förekomst inom religionen, däribland Ani, som är jordens gudinna (Achebe, 2014, s. 56). Dessa fynd pekar på att kvinnan får en framträdande roll inom Igbosamhällets religion.

I förhållande till detta tema kan flera av Felskis aspekter av läsning bli relevanta. Genom att synliggöra könsroller och deras konsekvenser för individ och samhälle skapas en möjlighet för elever att hitta samband med egna erfarenheter av normer och föreställningar kopplat till kön. Här blir således igenkänningsaspekten aktuell (Felski, 2008, s. 25). Det kan exempelvis handla om situationer då de känner att de blivit orättvist behandlade på grund av könstillhörighet eller då de upplever sig begränsade av samhällsliga påtryckningar i relation till könsnormer. Okonkwos sätt att uttrycka sig och agera i frågor som rör kön kan leda till att läsaren upplever chock (Felski, 2008, s. 113). Hans syn på manligt och kvinnligt framstår, i kontrast till värdegrunden i svensk skola, som ojämnställd och främmande. Samtidigt visar romanen genom

normbrytande exempel, som namnet Nneka och kvinnans roll inom religionen, att frågan om kön är mer komplex än vad Okonkwos ståndpunkt visar. Med utgångspunkt i Biestas utbildningsfunktioner blir socialisation en tydlig ingång, då berättelsen gestaltar ett samhälle där könsroller är starkt reglerade och avvikelser från normen inte sällan ifrågasätts och kritiserats. Nwoyes manlighet beskrivs av Okonkwo som otillräcklig och han nästintill sörjer att Enzima är en flicka eftersom han anser henne vara en bra person. Vidare är det också av vikt att aktualisera subjektifieringsfunktionen, inte minst av etiska skäl. Romanen visar att även inom ett starkt kollektivt värdesystem finns det individer med egna uppfattningar. Detta är viktigt att belysa för att inte riskera att förstärka redan etablerade fördomar. Genom att diskutera huruvida Okonkwo, i relation till sina barn undermedvetet ställs inför egna tvivel kring könsnormerna, öppnas möjligheter att lyfta frågor om självständighet och självreflektion. Här kan litteraturen stödja elevernas utveckling till subjekt. Detta blir särskilt viktigt när värderingarna man socialiseras in i behöver ifrågasättas (Biesta, 2011, s. 29).

De skrivningar i värdegrunden för Gy25 som är av relevans här handlar följaktligen om kön och genus. En grundläggande aspekt i värdegrunden kretsar kring förståelse och medmänsklighet. Det ska råda en acceptans kring människors olikheter och ingen ska utsättas för diskriminering eller kränkningar i samband med kön. Sexism genom intolerans, förtryck och våld ska aktivt förebyggas (Läroplan för gymnasieskolan [Gy25], 2025). I värdegrunden tillskrivs skolan ett ansvar att främja elevernas jämställdhet i relation till såväl rättigheter som möjligheter. Könstillhörighet ska således inte ha någon påverkan (Gy25, 2025). Romanens skildring av kvinnoförtryck genom bortgifte och brudpris kan realisera frågor kring detta. Vidare ska invanda könsroller uppmärksammas, problematiseras och motverkas. Eleverna ska ges stöd att utveckla färdigheter och intressen, oberoende av begränsningar av stereotypa uppfattningar om vad som är typiskt manligt eller kvinnligt (Gy25, 2025). Sonen Nwoye och dottern Enzima och deras respektive roller utgör en god grund för att diskutera denna formulering. Romanen belyser flera exempel som motsätter sig värdegrundens skrivningar, vilket därigenom öppnar upp för problematisering och intressanta samtal.

5.2 Okonkwos vrede

Huvudpersonen Okonkwo framställs genomgående som en man styrd av vrede och aggressiv handlingskraft. Han visar aldrig känslor annat än i vredesutbrott eftersom han ser alla andra

uttryck som tecken på svaghet (Achebe, 2014, s. 54). Han genomgår en ständig kamp mot sin egen rädsla att framstå som svag vilket i sin tur leder till ett destruktivt och våldsamt beteende (Achebe, 2024, s. 36). Denna rädsla att framstå som svag bottenar i hans förakt gentemot fadern Unoka. Stammen betraktade Unoka som en svag och misslyckad man, en *agbala*. (Achebe, 2014, s. 32, 37, 42–43). Därför gör Okonkwo allt han kan för att inte bli som honom. Han eftersträvar i stället att framstå som stark, mäktig och respekterad enligt stammens normer. Det resulterar i att han varje gång han upplever drag hos sig själv som inte överensstämmer med idealet undertrycker detta. Ett exempel är när han slår en av sina hustrur under fredsvveckan, vilket ses som en förolämpning gentemot jordegudinnan. Han glömmer i vredesmod bort fredsvveckan vilket får honom att skämmas i efterhand. Emellertid skäms han i hemlighet, eftersom han inte är den som skulle erkänna att han gjort fel (Achebe, 2014, s. 55–57). Ett annat exempel på ett personlighetsdrag som oroar Okonkwo är hans reaktion efter pojken Ikemefunas död. Han sörjer pojken djupt och efter mordet blir han i det närmsta sjuk, förlorar aptiten och har svårt att sova. Han tänker ständigt på pojken och mordet vilket ger honom kalla kårar (Achebe, 2014, s. 94–96). I sorgen slås han av insikten av sitt veka personlighetsdrag och skuldbelägger sina känslor:

”Vad har du blivit för en darrig käring”, frågade sig Okonkwo. ”Du som var känd i alla nio byarna som tapper krigsman? En karl som dödat fem fiender i strid, hur kan han bli blöt för en liten pojke? Tvi, Okonkwo, du har blivit en käring!” (Achebe, 2014, s. 96)

Citatet synliggör den inre konflikt Okonkwo upplever där känslorna kolliderar med självbilden och stammens maskulinitetsideal. Till följd av denna självbild blir också relationen till sonen Nwoye infekterad. Det är viktigt för Okonkwo att hans son är stark och ambitiös, lik honom själv och olik sin farfar. Därför har han svårt att hantera Nwoyes känslomässiga och sårbara attribut. Det grundar sig sannolikt i en känsla av hopplöshet kring sin oförmåga att uppfostra en ’riktig man’ (Achebe, 2014, s. 97, 195). Nwoyes visade intresse för missionärernas lära fyller Okonkwo med frustration och hat. När sonen kommer hem efter att ha synts till i kyrkan är Okonkwo nära att strypa honom till döds (Achebe, 2014, s. 194). Efter denna incident lämnar Nwoye sin far för gott. Okonkwos vrede och strävan efter att vara stark och respekterad fortsätter även i samband med att kolonialmakten börjar etablera sig i byarna. Efter sin återkomst från exilen förvånas han över sina stammedlemmars passivitet inför missionärernas och kolonisatörernas makt (Achebe, 2014, s. 229). Självt förspråkar han våldsamt motstånd. I romanens slutskede har han efter att ha blivit förnedrad utvecklat ett enormt hat gentemot kolonialmakten och framför att han är beredd bestrida den, oavsett om han får uppbackning av

stammen eller inte (Achebe, 2014, s. 249, 251). Detta visar hur djupt hans behov av att framstå som stark genomsyrar hans liv.

Denna tematik kan paradoxalt nog vara utgångspunkt för förverkligande av både chock, igenkänning och kunskap. Chockaspekten blir tydlig, i likhet med föregående tema, genom att Okonkwos aggressiva beteende och värderingar tenderar att uppröra läsaren (Felski, 2008, s. 113–115). Igenkänning kan möjligen komma till uttryck genom att man som lärare synliggör de inre konflikter Okonkwo brottas med i relation till samhällets normer. Genom detta kan elever utveckla förståelse, kanske inte för hans handlingar, men för individen bakom dem. Det synliggör känslor av otillräcklighet i förhållande till ideal vilket öppnar upp för samtal om identitet och normer. Kunskapsaspekten kan också bli aktuell, då romanen ger en inblick i ett kulturellt och historiskt sammanhang där destruktiva maskulinitetsnormer formar individens liv på djupet (Felski, 2008, s. 104). Temat öppnar följaktligen upp för möjligheter till normkritiska diskussioner. I detta finns dessutom ett tydligt samband med Biestas socialisation- och subjektifieringsfunktioner. Socialisation visar hur individen formas och anpassar sig till samhällets värderingar. Subjektifiering handlar i stället om att kunna ifrågasätta dessa värden. Det handlar således om att skapa sin egen identitet, ta ställning och bli ett subjekt (Biesta, 2011, s. 29). Detta finns potential till att förverkliga genom denna tematik, exempelvis genom Okonkwos strävan efter att leva upp till samhällets värderingar (socialisation) och Nwoyes förmåga att våga bryta sig loss (subjektifiering).

Denna tematik relaterar till flera centrala delar av värdegrunden för Gy25. Framför allt utmanas värden som handlar om människolivets okränkbarhet och individens integritet, i samband med Okonkwos vredesutbrott gentemot sin familj. Detta möjliggör samtal kring mänskliga rättigheter och ställningstagande mot våld (Gy25, 2025). Eftersom romanen ger utrymme för reflektion över bakomliggande orsaker till destruktivt beteende utgör detta en grund för att främja förståelse, medmänsklighet och empati. Vidare kan romanens skildring av ett patriarkalt normsystem bidra till att realisera skolans ansvar att utveckla elevernas kritiska tänkande kring huruvida normer kan begränsa människors utrymme att forma sin egen identitet (Gy25, 2025). Vad gäller identitet och människans egenvärde framgår det i värdegrunden att utbildningen ska främja att eleverna utvecklar en trygghet i sin egen identitet samt en känsla av ansvar gentemot den gemensamma kulturella identiteten. Genom detta uppstår större potential till att utveckla förståelse även för andra människors livsvillkor och värderingar (Gy25, 2025). Detta kan förhoppningsvis realiseras med hjälp av diskussion och jämförelse kring den egna identiteten i

förhållande till kulturellt och historiskt sammanhang och Okonkwos identitet i förhållande till sitt kulturella, historiska och biografiska sammanhang. Detta tema kan därmed bli ett betydelsefullt underlag för arbete med både empati, jämställdhet och identitet i samband med värdegrundsarbete.

5.3 Ikemefunas öde

Ett av romanens mest emotionellt laddade händelseförlopp är berättelsen om pojken Ikemefunas tragiska öde. Han och en ung flicka överlämnas till Umuofia som kompensation för att en av hans bymedlemmar begått ett mord på en flicka därifrån (Achebe, 2014, s. 33, 35). Under tiden som byns äldste överväger vad som ska hända med honom, tillfaller Ikemefuna under Okonkwos makt. Där blir han kvar under en lång tid och Okonkwo tar sig an honom som en son. Inledningsvis är pojken rädd och olycklig, men i takt med att åren passerar börjar han trivas alltmer. Han kommer bra överens med Nwoye och även Okonkwo uppskattar honom, om än i hemlighet (Achebe, 2014, s. 53–54). Ikemefuna kallar till slut Okonkwo för far och Okonkwo anser pojken ha ett gott inflytande på Nwoye (Achebe, 2014, s. 54, 82).

Trots Okonkwos och Ikemefunas ömsesidigt växande band kommer en dag ett besked från de äldre. Oraklet har beslutat att Ikemefuna ska avrättas (Achebe, 2014, s. 87). Okonkwo avråds från att delta i avrättningen eftersom pojken blivit som en son för honom, men driven av sin stolthet följer han trots detta med på pojkens dödsfärd. Enligt sed måste avrättningen ske utanför byns gränser. Ikemefuna känner sig förhållandevis trygg under färden, baserat på vetskapen att Okonkwo är där med honom (Achebe, 2014, s. 90). Händelseförloppet byggs upp med stegvis ökad intensitet. Inledningsvis är det trevlig och pratsam stämning, sedan blir det tyst och plötsligt har männen omringat pojken (Achebe, 2014, s. 89–90). Som läsare förstår man att något hemskt är på väg att hända, men Ikemefuna känner av detta först när han barskt blir tillsagd att fästa blicken framåt, strax innan det första knivhugget utdelas. I desperation vädjar pojken till Okonkwo för hjälp, ”Far, dom dödar mig!” (Achebe, 2014, s. 92). Trots detta är det Okonkwo själv som utdelar dödsstöten för att inte framstå som vek. Romanens form möjliggör en succesivt stegrad spänning. Redan när beslutet fattas att Ikemefuna ska överlämnas till Umuofia antyds det att något olycksbådande väntar honom. När Nwoye får reda på att Ikemefuna ska få återvända hem, brister han ut i gråt. Även Nwoyes mor vädjar för pojkens skull när hon får höra om hemfärden, ”Stackars liten” (Achebe, 2014, s. 35, 88, 89). Händelsen

ramas således in av en förebådande ton som tidigt signalerar att något allvarligt kommer att inträffa. Under färden ut ur Umuofia eskalerar spänningen snabbt, och som läsare rycks man hastigt med i den dramatiska utvecklingen.

I detta sammanhang möjliggörs förverkligande av i huvudsak två av Felskis läsaraspekter, nämligen förtrollning och chock. Intensiteten i berättandet har potential att hänföra läsaren vilket speglar förtrollningens natur (Felski, 2008, s. 54). Samtidigt utgör situationen i fråga också känslor av obehag, vilket gör att även begreppet chock blir relevant. Chockaspekten aktualiseras då händelseförloppet rymmer starka känslomässiga scener i samband med det våldsamma öde som drabbar Ikemefuna. Att någon som betraktas som en fadersgestalt väljer att ta livet av ett barn som litar på honom. Chocken innefattar här inte bara en känslomässig omvälvning, utan det avser också ett utmanande av läsarens förväntningar och värderingar (Felski, 2008, s. 113–115). Detta kan bidra till en fördjupad reflektion kring våld och moral. Genom en samverkan av förtrollningens tilltalande effekter och chockens distansering till det lästa kan subjektifiering förverkligas. Detta genom att det ger eleven utrymme att träda fram som en tänkande och ansvarstagande individ (Biesta, 2011, s. 29).

För att återknyta till värdegrunden för Gy25 relaterar detta tema särskilt till formuleringar om människovärde och etik. Romanen skildrar hur en maktlös pojke faller offer för de äldstes beslut och Okonkwos rädsla att framstå som svag. Detta utgör en grund för samtal om människolivets okränkbarhet och individens rätt till värdig behandling. Vidare öppnar temat upp för utveckling av förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse (Gy25, 2025). Detta bidrar romanens narrativa uppbyggnad och förmåga att känslomässigt beröra läsaren till att realisera. Det emotionella engagemanget kan förstärka elevers mottaglighet gentemot etiska reflektioner. Även om situationen i sig inte direkt kan relateras till elevernas vardag kan den väcka starka reaktioner och leda till meningsfulla samtal. För att minska risken att förstärka stereotypa uppfattningar om afrikaner som brutala och irrationella bör läraren sätta situationen i sin kontext. Jämförelser med Europa och kristendomens våldsmönster under samma tidsperiod kan bidra till att flytta fokus från det kulturellt olika till det historiska gemensamma. Här är det också av betydelse att lägga fokus vid Okonkwo som karaktär. Han är en individ som präglas av inre konflikter, och fungerar inte som representant för hela Igbo-samhället. Detta kan understrykas med hjälp av att han faktiskt avråds från att delta i avrättningen (Achebe, 2014, s. 87).

5.4 Möte med den vite mannen

Romanens senare hälft behandlar till övervägande del de kristna missionärernas och kolonistörernas intåg i de olika afrikanska byarna. Övertaget skildras som en process, där kolonialmakten successivt etablerar sig inom olika delar av samhället vilket förskjuter bybornas normer och värden. Inledningsvis är den vite mannens våld och slaveri endast något man hör om i berättelser (Achebe, 2014, s. 182). Det första tecknet på faktisk kolonial närvaro återges genom byn Abames öde. Det börjar med att en vit man anländer till byn vilket väcker misstänksamhet och oro. Byborna tolkar hans närvaro som ett hot och bestämmer sig för att ta livet av honom. Detta leder i sin tur till hela stammens utplåning, då en massaker uppstår en dag när alla samlats på torget. Den vite mannens följe avrättar i stort sett hela byn med hjälp av sina gevär, efter att ha insett att deras allierade blivit mördad (Achebe, 2014, s. 178–180). Händelsen blir ett tidigt exempel på kolonialmaktens svar på motstånd och den lägger grunden för en maktrelation där våld är ett återkommande inslag.

Den vite mannen tar sedan gradvis mer plats i byarna. Inledningsvis genom mission, upprättande av kyrkor och skolor och senare också ett rättsväsende. Till en början möts missionärerna av ifrågasättande och förlöjligande men tids nog börjar de vinna konvertiter, särskilt bland de marginaliserade grupperna i Igbosamhället. Bland dessa innefattas bland annat män utan titel eller stark social ställning (Achebe, 2014, s. 184, 186–187). Ett annat exempel är en kvinna som vid sina fyra födslar fött tvillingar, som samtliga enligt samhällets sed tvingats sättas ut i Onda skogen för att dö. Hon upplever en annan acceptans bland de kristna, och övriga stammedlemmar ser inte hennes konvertering som någon vidare stor förlust (Achebe, 2014, s. 193–194). När missionärerna ber om tillstånd och mark för att bygga en kyrka erbjuder byborna i ett triumferande anspråk Onda skogen. De är av tron att allt som placeras på denna plats dör efter som längst 28 dagar. Till deras förvåning överlever både kyrkan och dess medlemmar vilket ses som ett tecken på styrka och resulterar i ytterligare ett antal nytillkomna konvertiter (Achebe, 2014, s. 190–193). I början uppfattas missionärerna främst som verklighetsfrånvända, och därefter som någorlunda sympatiska, åtminstone i de marginaliserades ögon. Dessutom byggs en handelsbod i Umuofia vilket är ekonomiskt fördelaktigt även för byborna (Achebe, 2014, s. 223). Den förhållandevis accepterande inställningen till den vite mannens intåg har med den inledande missionären Mr. Browns ledarskap att göra. Han har ett fredligt och förstående angreppssätt och är försiktig med att väcka stammens vrede. Mr. Brown för en dialog om religion med en av byns betydande män, Akunna. I samtalen lär de båda sig mycket om den

andres tro (Achebe, 2014, s. 223–225). Under efterträdaren pastor James Smiths makt skärps emellertid motsättningarna radikalt. Han är av uppfattningen att Mr. Brown varit alltför anpassningsbar och hänsynsfull. I motsättning till detta ser James Smith ” [...] allt i svart och vitt och det som var svart var ont.” (Achebe, 2014, s. 230). Genom hans mer aggressiva framfart blir även anhängarna mer radikala.

Det finns ett ordstäv i Umuofia att som dansaren dansar, så slås trumman för honom. Pastor Smith dansade en ursinnig dans, följaktligen blev trummorna som galna. De övernitiska nyomvända hade hållits i tukt och förmaning under Mr. Browns återhållsamma regemente, men nu slog de ut i fullt raseri. (Achebe, 2014, s. 232)

Citatet synliggör uppdragandet till denna berättelses brytpunkt, nämligen att en radikal konvertit offentligt demaskerar en *egwugwu* (en representation av stammens förfäders andar). Denna handling ses som en attack mot förfädernas andevärld vilket orsakar stor förargelse bland byborna (Achebe, 2014, s. 233). För att hämnas bränner de ner kyrkan, något som sedan skall komma att få konsekvenser (Achebe, 2014, s. 239). Vid sidan av den nya religionens intåg hade kolonialmakten också kommit med en regering. En domstol för att skydda den nya religionens anhängare upprättas i Umuofia där de som skadar kristna ställs inför rätta (Achebe, 2014, s. 199). Inom rättsväsendet finns svarta rättsbetjänter som hjälper till att upprätthålla ordningen. Det oroar stammedlemmarna att den vite mannens list lyckats vända deras eget folk emot dem och att stammen inte längre står enad (Achebe, 2014, s. 221–222). I romanens slutskede synliggörs hur kolonialmakten tar hårdare tag. Efter att kyrkan bränns ner fångslas och förnedras några av Umuofias främsta ledare, däribland Okonkwo. Byn tvingas betala höga böter för att skona männens liv och befria dem ur fängelset (Achebe, 2014, s. 242–245). Som ett sista försök till motstånd halshugger Okonkwo en rättsbetjänt vid en sammankomst efter de blivit friade. Till sin stora sorg får han ingen uppbackning vilket leder till att han senare tar sitt eget liv (Achebe, 2014, s. 254, 257). De sista raderna i romanen utgörs av distriktskommisariens redogörelse för en bok han skriver. Den tilltänkta titeln på boken, ”*Pacificeringen av de primitiva stammarna kring Nedre Niger*”, sätter en sista stämpel på kolonialmaktens begränsade inblick i och förståelse för det traditionella Igbosamhället (Achebe, 2014, s. 259). Den synliggör dessutom dess historiska monopol kring skrivande och skildring av kolonialism, vilket i sin tur motiverar vikten av *Allt går sönder* (1958) och dess spridning.

I detta tema aktualiseras främst två av Felskis läsaspekter, dessa är kunskap och chock. Berättelsen skapar ny kunskap om historiska skeenden genom att skildra dem ur ett nytt

perspektiv. Läsaren erbjuds en inblick i kolonialismens stegvisa maktövertag, men också i de psykologiska konsekvenser detta genererade för den drabbade befolkningen. Detta skifte möjliggör för den västerländska läsaren se sig själv och sin historia genom ett annat perspektiv. Att på detta vis problematisera eurocentriska tolkningar av historien kan bidra till en fördjupad förståelse för andra människors erfarenheter och livsvillkor (Felski, 2008, s. 83). Även chockaspekten kan förverkligas genom temat. Läsning om förtryck, splittring och förändrad maktbalans tenderar att bli omskakande, inte minst för läsare som tillhör det västerländska kulturarv som romanen kritiserar (Felski, 2008, s. 113–115). Chockaspekten handlar således både om våldet som skildras samt om att som läsare tvingas hantera och reflektera över den egna historiska skulden. Slutligen skildras kolonialiseringen genom ett återberättande av Okonkwos vän Obierika. Denna berättarstruktur skapar en spänning vilket kan möjliggöra förtrollningsaspekten eftersom läsaren tenderar att dras med i berättelsen (Felski, 2008, s. 54). Vad gäller Biestas utbildningsfunktioner är det återigen socialisation och subjektivering som är av relevans (Biesta, 2011, s. 28–29). Kolonialmakten representerar ett påtvingat socialisationsanspråk där såväl religion som rättssystem och styrning ämnar ersätta de befintliga normerna i stamsamhället. Okonkwos försök att motsätta sig detta kan därigenom ses som ett uttryck för subjektivering. Temat möjliggör också förverkligande av kvalificeringsfunktionen, eftersom eleverna tillägnas kunskap om kolonialismens historia och påverkan. Trots att romanen är en fiktiv berättelse genererar läsningen ämnesövergripande förståelse som ger eleverna verktyg för att ta ställning i historiska och samtida samhällsfrågor.

Det finns flera potentiella ingångar för värdegrundsarbete här. Temat behandlar aspekter av människors lika värde, maktstrukturer och kulturella möten. Först och främst ska skolan ”[...] förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på” (Gy25, 2025). Vad som avses med grundläggande demokratiska värderingar är inte helt tydligt. Det går emellertid att argumentera för att händelseförloppet kring denna tematik inte går i linje med demokrati. Denna distinktion, eller chock om så vill, kan utgöra en god grund för samtal om sådana frågor. Vilka värderingar sympatiserar läsaren *inte* med och varför? Vidare framgår i de övergripande målen och riktlinjerna kring normer och värden att alla som arbetar i skolan aktivt ska verka för att utveckla elevers känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor. Även för dem som befinner sig utanför elevens referensram. Skolan bör också främja medkänsla för marginaliserade grupper såväl i Sverige som internationellt. Vidare ska likabehandling av individer och grupper eftersträvas (Gy25, 2025). Dessa tre riktlinjer blir följaktligen av särskilt

intresse i relation till arbete med romanen. Genom att diskutera temat kring kolonial påverkan och kulturella möten är förhoppningen att dessa riktlinjer kan realiseras. I värdegrundens formuleringar främjas också kulturell mångfald, vilket innebär att det i det svenska samhället är av betydelse att lyfta fram detta som något positivt och eftersträvansvärt (Gy25, 2025). Även detta går att föra en problematiserande diskussion kring med hjälp av romanen eftersom den skildrar ett händelseförlopp där en kultur faller offer för en annan.

5.5 Chambers samtalsmodell i deliberativ tappning

I arbete med skönlitteratur är samtalsformen avgörande. När det gäller verk med utmanande innehåll likt *Allt går sönder* (1958) blir valet av samtalsmodell inte bara en didaktisk utan också en etisk fråga. Det finns en risk att det provokativa innehållet kring kön, våld och makt kan förstärka stereotypa föreställningar om den andre, i detta fall den traditionelle afrikanen, om man inte bearbetar det på ett reflekterande sätt. Som potentiell lösning föreslås en kombination av Aidan Chambers (2011) modell för litteratursamtal och det deliberativa samtalet som redogörs för av bland andra Gunilla Molloy (2003). Chambers (2011, s. 135) presenterar tre ingångar i samtalet: den första innebär att utbyta *entusiasm* vilket avser att tala om litteratur utifrån vad man gillade eller inte gillade (Chambers, 2011, s. 135). Den andra handlar om att utbyta *frågetecken*, således sådant läsaren har haft svårt att förstå. Det resulterar ofta i att andra elever förklarar hur de har uppfattat det som var svårbegripligt. Chambers (2011, s. 136–137) beskriver denna del av litteratursamtalet som delen där textens innebörd tydligast förhandlas fram. Genom denna typ av diskussion skapas en uppfattning om vad boken får för betydelse för just den gruppen. Den tredje ingången handlar om att utbyta *kopplingar*. Det innebär således att identifiera mönster och hitta samband mellan olika element i en text (Chambers, 2011, s. 138–140). Vidare kan man identifiera mönster även utanför texten, med hjälp av sig själv och sin omvärld och läsaren kan komma till insikter både om världen och om verket genom att jämföra dessa. Enligt Chambers (2011, s. 141) bör litteratursamtal ses som reflekterande samtal där man kan ge utrymme åt tankar och känslor som väckts vid läsningen och den gemensamma tolkning som skapas i diskussionen.

Denna modell överensstämmer i hög grad med flera av Felskis läsaspekter. Entusiasm kan kopplas till aspekterna chock, igenkänning och förtrollning. Kunskapsaspekten kan förverkligas genom utbyte och uträtning av frågetecken samt genom att identifiera mönster vilket dessutom

kan leda till kritisk reflektion. Samtalsmodellen erbjuder också eleven att utvecklas som subjekt genom att uttrycka egna tolkningar och ställningstaganden, vilket kan realisera Biestas subjektifieringsfunktion. Emellertid är Chambers modell elevstyrd och därigenom förhållandevis öppen. Detta står i kontrast till idén om att samtalet bör resultera i och fungera som värdegrundsarbete, vilket förutsätter att samtalet styrs i denna riktning. För att kunna förverkliga ett demokratiskt arbete med *Allt går sönder* (1958) behöver därför Chambers modell modifieras något. De tre ingångarna för samtalet kvarstår då de möjliggör aktualiserande av såväl Felskis som Biestas idéer. Vidare bör samtalet utvecklas i en deliberativ struktur.

Enligt Molloy (2003, s. 85) kännetecknas det deliberativa samtalet av att olika perspektiv bryts mot varandra i ett klimat där allas yttranden ges värde och respekteras. Eleverna tränas i att argumentera, lyssna och ompröva sina uppfattningar, vilket utgör en god grund för att samtala om frågor av etisk och demokratisk karaktär. Att uttrycka egna åsikter och aktivt lyssna och ompröva sina uppfattningar gentemot andras, är avgörande i mötet med litteratur med innehåll som riskerar att förstärka stereotypa bilder av afrikanska samhällen och traditioner. Genom att ventilera dessa föreställningar i ett strukturerat samtal, i stället för att lämna dem utan att bemöta dem, kan de bearbetas kritiskt. Det deliberativa samtalet är följaktligen användbart för att styra elevernas starka reaktioner bort från diskriminering och polarisering och mot ökad förståelse och reflektion. Lärarens roll i detta är därför central och denne behöver både skapa ett tryggt samtalsklimat samt agera samtalsledare för att styra det i rätt riktning. Det handlar således inte bara om att öppna upp för kontroversiella frågor, utan också vara beredd att ingripa om samtalet tenderar återskapa stereotypa tolkningar eller diskriminerande uppfattningar. Det är viktigt att öppna upp för diskussion kring kontroversiella frågor då det är i dessa frågor som utövande av demokrati blir möjligt (Molloy, 2003, s. 87–89). Det är dock också viktigt att man som lärare är beredd att ingripa om samtalet tenderar luta åt odemokratiska värderingar.

Ett samtal som kombinerar Chambers modell med en deliberativ struktur ger eleverna möjlighet att både bekräfta sina reaktioner samt utmana sina tolkningar. Detta blir särskilt viktigt i arbete med litteratur som innehåller utmanande tematik. Genom en kombination möjliggörs en undervisningssituation där affektiva reaktioner kan leda till kognitiv bearbetning, där subjektivering kan samverka med socialisation och där litteraturen både bidrar till individuell utveckling och etisk orientering. Därutöver kan även kvalificering bli möjlig då eleverna genom denna typ av samtal kan utveckla såväl sin analytiska som kommunikativa förmåga vilket förbereder dem för vidare studier och yrkesliv.

5.5.1 Etiska överväganden i samtal om utmanande innehåll

Att arbeta med *Allt går sönder* (1958) i gymnasieskolans värdegrundsarbete medför inte bara didaktiska möjligheter utan också etiska utmaningar. En etisk aspekt av arbete med denna typ av litteratur är att samtalet riskerar att urarta genom att bli för emotionellt laddat, polariserat eller konfrontativt. Council of Europe (2020, s. 20) betonar vikten av strukturerade samtalsformer vid undervisning om värdefrågor. Det är lärarens ansvar att både förebygga och hantera situationer där samtalet riskerar att bli konfrontativt. En praktisk strategi är att tillsammans med eleverna etablera regler för samtalet (Council of Europe, 2020, s. 20). Detta kan bidra till att samtalen både blir hanterbara och meningsfulla. Att läraren arbetar aktivt med att placera romanen i sin historiska kontext samt med att motverka förenklingar och stereotypa uppfattningar är två andra viktiga aspekter. Det deliberativa samtalet erbjuder ett ramverk där elever uppmuntras att lyssna, argumentera och ompröva sina ståndpunkter. Det kan här fungera som redskap för att balansera affektiva reaktioner med kognitiv bearbetning. Genom detta kan *Allt går sönder* (1958) och dess utmanande innehåll nå sin fulla potential såväl som kunskapskälla som verktyg för demokratisk fostran.

6 Diskussion

I följande avsnitt diskuteras undersökningens huvudsakliga fynd i relation till uppsatsens syfte. Inledningsvis presenteras en sammanfattande översikt av vad som framkommit i resultatet. Därefter följer två fördjupande diskussionspunkter som nyanserar och problematiserar uppsatsens teoretiska utgångspunkter. Slutligen tillhandahålls en kort avslutande reflektion kring undersökningen som helhet samt förslag på vidare forskning i ämnesområdet.

6.1 Sammanfattning av resultat

I resultatet framgår att den utmanande tematik som identifierats i *Allt går sönder* (1958) rymmer potential för att arbeta med värdegrundsfrågor. Dessa teman relaterar till flera centrala aspekter av värdegrunden i Gy25. De innefattar inte bara innehåll som relaterar till jämställdhet, empati och historisk förståelse utan erbjuder också en inblick i berättande som skapar emotionellt och intellektuellt engagemang hos läsaren. Samtliga av Felskis läsaraspekter kunde realiseras, men framför allt chock. Genom mötet med romanens provokativa innehåll kan eleverna uppleva

starka emotionella reaktioner som i sin tur leder till reflektion, diskussion och självvransakan. Detta belyser litteraturens potential för identitetsutveckling och demokratisk fostran. Vidare kan romanen lämpa sig väl för en samtalsmodell som utgår från elevernas upplevelser och reaktioner och därefter leder till ett jämförande och bearbetande av olika uppfattningar med syfte att främja demokrati. Genom att utgå från elevens perspektiv i litteratursamtal kan man både realisera subjektivering och skapa förståelse för värdegrundens centrala principer. I nästintill samtliga teman i resultatet fungerar chock som en drivkraft för att elever ska kunna reflektera självständigt och problematiserande i relation till normer och värden. Chock kan således fungera som en faktor för förverkligande av subjektivering och socialisation vilket synliggör bandet mellan Felski och Biesta. Dessutom synliggör analysen hur det kan vara gynnsamt att ställa socialisation och subjektivering mot varandra för att skapa givande samtal om demokrati och värderingar. Den kvalificerande funktionen, blir däremot inte lika viktig i förhållande till det som analysen har för avsikt undersöka. Emellertid kan eleverna genom läsning av romanen utveckla såväl historiska och kulturella som analytiska och kommunikativa förmågor vilket är en betydande del i skolans kunskapsuppdrag och därigenom kvalificering.

6.2 Felski och Biesta i kombination

Kombinationen av Felskis och Biestas teorier har visat sig utgöra en god grund för att undersöka romanens didaktiska potential i samband med värdegrundsarbete. De litteraturvetenskapliga begrepp som Felski tagit fram synliggör hur litteratur kan påverka läsaren både affektivt och kognitivt (Felski, 2008, s. 16). Samtidigt tillför Biestas utbildningsfilosofi en inblick i vad denna påverkan kan innebära i en skolkontext. Exempelvis kan igenkänning av könsnormer bidra till ökad självförståelse vilket i sin tur kan stödja subjektivering. Chock inför orättvisor eller våld kan väcka reflektion om etik och ansvar. En diskussion om en litterär karaktärs provokativa och oetiska handlande kan till exempel generera subjektiva ställningstaganden. Med det sagt är det viktigt att poängtera att subjektivering inte handlar om attoreflekterat dra stereotypa slutsatser. Det får inte likställas med att varje subjektivt ställningstagande är legitimt i klassrummet. Det är således inte subjektivering att med utgångspunkt i Okonkwos handlande ta ställning i att afrikanen är vild. Innehållet kan i stället belysa vikten av värdegrundens demokratiska hållning, vilket därigenom aktualiserar socialisation.

I mötet mellan Felski och Biesta uppstår en djupare förståelse för hur litteratur kan ge utrymme för kritisk reflektion och utveckling av självständiga värderingar snarare än att enbart förmedla

fastställda normer och värden. Igenkänning kan exempelvis bidra till subjektivering när eleverna identifierar sig med karaktärer eller situationer i romanen och därigenom rannsakar sig själva. Förrollning kan skapa engagemang större öppenhet i bemötande av andra perspektiv. Kunskapsaspekten bidrar till socialisation och kvalificering eftersom romanen ger en inblick i andra kulturella och historiska kontexter. Chockaspekten kan fungera som en drivkraft för kritiskt tänkande och ifrågasättande av invanda normer och värderingar, vilket i stor utsträckning hänger samman med subjektivering och elevens utrymme att utvecklas till självständiga subjekt. Slutligen möjliggör den väl fungerande kombinationen av dessa teorier arbete med romanen med utgångspunkt i en kombinerad samtalsmodell. Chambers modell för litteratursamtal i en deliberativ samtalsstruktur gör att såväl Felskis läsaspekter, som Biestas utbildningsfunktioner kan komma till uttryck.

6.3 Värdegrundsarbete kontra subjektivering

Ytterligare en diskussionspunkt som bör lyftas handlar om distinktionen mellan Biesta och en samtalsstruktur styrd av värdegrundsarbete. Att använda litteratur som verktyg för att påverka elever och fostra dem till att bli demokratiska medborgare skulle Biesta måhända misstycka till. Han argumenterar för att den viktigaste utbildningsdimensionen är subjektivering, och värdegrundsarbete kan snarare upplevas som uttryck för socialisation. Det kan följaktligen verka motsägelsefullt att diskutera skönlitteraturens potential för värdegrundsarbete med hjälp av Biestas utbildningsfilosofi. Emellertid kan man, vilket framgår av resultatet, i kombination med Felskis läsaspekter trots detta lägga grunden för ett värdegrundsarbete som kan förverkliga subjektivering. Det kan generera självständiga ställningstaganden, reaktioner och tolkningar av litteraturen och dess tillskrivna normer och värden i förhållande till sina egna. Med hjälp av läsaspekterna kan eleverna därigenom utvecklas till att bli egna, ansvarstagande individer, således egna subjekt. Om värdegrundsarbetet utformas så att det uppmuntrar till reflektion, ansvar och ställningstaganden kan alltså även subjektivering förverkligas. Elevens frihet att uttrycka sig behöver dock balanseras gentemot hänsyn till andra och skolans demokratiska värden.

6.4 Avslutande reflektion

Denna undersökning har visat att arbete med skönlitteratur i skolan inte bara handlar om att analysera texter utan också om att skapa meningsfulla möten mellan elever, berättelser och deras omvärld. Lärarens roll blir att öppna upp för samtal där olika perspektiv får ta plats och prövas mot varandra i deliberativ anda. Genom en medvetenhet kring de didaktiska och etiska utmaningarna i arbete med *Allt går sönder* (1958) kan undervisningen bidra till elevens förmåga att tänka kritiskt, känna empati och ta ställning. I detta finns litteraturens verkliga potential inom ramen för skolans dubbla uppdrag.

6.5 Utblick och vidare forskning

Eftersom uppsatsen endast presenterar ett didaktiskt förslag för arbete med romanen i relation till värdegrundsarbete finns det följaktligen potential att forska vidare i ämnet. Ett naturligt nästa steg vore att studera hur romanen faktiskt tas emot i undervisningen. En potentiellt fruktbar väg skulle kunna vara att genomföra klassrumsstudier. En deltagande observation i en eller flera klasser där romanen läses och diskuteras kan ge en inblick i vilka teman som väcker reaktioner, skapar samtal och på vilket sätt eleverna relaterar dessa till värdegrundsfrågor. Ett annat intressant angreppssätt vore att genomföra intervjuer för att belysa såväl elev- som lärarperspektiv i arbete med romanen. Detta hade kunnat leda till mer nyanserade insikter kring dess didaktiska potential. Emellertid är det återigen av betydelse att belysa de etiska aspekterna av en sådan studie. Att undersöka elevers reaktioner på ett känsligt material förutsätter tydliga åtgärder kring informerat samtycke och bevarande av deltagarnas integritet. Det krävs också en åtgärdsplan kring hantering av eventuella samtal som urartar och särskilt starka reaktioner. Det är således angeläget att undersöka hur värdegrundsarbete med utgångspunkt i *Allt går sönder* (1958) tenderar att fungera, men det måste ske i enlighet med etiska riktlinjer.

7 Referenslista

- Achebe, C. [1958] (2014). *Allt går sönder*. (3. utg.) Stockholm: Tranan.
- Achebe, C. (1988). An image of Africa: Racism in Conrad's Heart of Darkness. I *Hopes and Impediments: Selected Essays* (s. 1–27). New York: Anchor Books.
- Alkestrand, M. (2016). *Magiska möjligheter: Harry Potter, Artemis Fowl och Cirkeln i skolans värdegrundsarbete*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2016. Göteborg.
- Almqvist, L. (2024) *Störande litteraturundervisning: litteratur, demokrati och värdegrundsarbete*. Ellerströms.
- Alvén, F. (2021). Vad i hela världen säger du? Yttrandefrihet och demokratiska diskussioner i skolan. I K Flensner, G. Larsson, R. Säljö (redaktör (Red.)), *Känsliga frågor, nödvändiga samtal: att lära om kontroverser*. (s. 179–195). Lund: Studentlitteratur
- Biesta, G., Falk, K., & Thurban, C. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Borsgård, G., & Umeå universitet. Institutionen för kultur- och medievvetenskaper. (2021). *Litteraturens mått : politiska implikationer av litteraturundervisning som demokrati- och värdegrundsarbete*. Umeå: Umeå universitet.
- Chambers, A. (2011). *Böcker inom och omkring oss*. (Ny, reviderad utgåva). Huddinge: X Publishing.
- Council of Europe. (2020). *Teaching controversial issues through education for democratic citizenship and human rights: Training pack for teachers*. Council of Europe.
<https://rm.coe.int/22122020-teaching-controversial-issues-final-web/1680a12735>
- Ekholm, C. (2019). *Epikanalys: en kort introduktion*. Malmö: Gleerups.

Fejes, A., Thornberg, R. (2024). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg redaktör (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 14–37). Stockholm: Liber.

Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Blackwell Pub.

Graeske, C. (2015). Att läsa med strategi på gymnasiet. I M Jönsson & A. Öhman redaktör (Red.), *Litteratur och läsning: litteraturredaktikens nya möjligheter*. (s. 151–169). Lund: Studentlitteratur.

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

Läroplan för gymnasieskolan. (2025). Skolverket.

[https://www.skolverket.se/download/18.4cb468a3193deb60ded258f9/1738333348252/L%C3%A4roplan%20Gy25%20-%20Gymnasieskolan%20\(002\).pdf](https://www.skolverket.se/download/18.4cb468a3193deb60ded258f9/1738333348252/L%C3%A4roplan%20Gy25%20-%20Gymnasieskolan%20(002).pdf)

Mehrstam, C. (2019). Superhjältar och björnvarelser: temabegreppet och lärarens förberedande läsning från förskolan till mellanstadiet. I I. Lindell & A. Öhman redaktör (Red.), *För berättelsens skull: Modeller för litteratur undervisningen*. (s. 113–137). Stockholm: Natur och Kultur.

Molloy, G. (2003). Det nödvändiga samtalet. *Utbildning & Demokrati: Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 12(2), 77–91).

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

Nikolajeva, M. (2004). *Barnbokens byggklossar*. (Upplaga 2). Lund: Studentlitteratur.

Persson, M. (2010). Att läsa Lolita på lärarutbildningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 40(3–4), 4–15. <https://doi.org/10.54797/tfl.v40i3-4.11896>

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

Ristarp, J. (2014). Kommentar till den svenska översättningen. I C. Achebe, *Allt går sönder*. (s. 263). Stockholm: Tranan.

Said, E. W. (1993). *Orientalism*. Stockholm: Ordfront.

Schottenius Cullhed, S., Hedberg, A., & Svedjedal, J. (2020). *Litteraturvetenskap I*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2025a). *Arbeta med förskolans och skolans värdegrund*.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/arbета-med-forskolans-och-skolans-vardegrund>

Skolverket. (2024, 13/11). *Kontroversiella frågor*.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/kontroversiella-fragor>

Skolverket. (2025b). *Läslistor*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/laslistor#h-Vilkahartagitframlaslistorna>

Svenska [ämnesplan]. (2025). Skolverket.

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amnogy2025?url=907561864%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVEN%26version%3D1%26tos%3Dgy%26origin%3Dgy2025&sv.url=12.467ba038192d14ade318a>

Wästberg, P. (2014). Förord. I C. Achebe, *Allt går sönder* (s. 9–21). Stockholm: Tranan.