



Litteratur, Moral, Demokrati

En skönlitterär analys av *Kalle och chokladfabriken* med didaktisk inriktning betraktat utifrån perspektiven klass och postkolonialism

Literature, Morality, Democracy

A didactically orientated literary analysis of *Charlie and the Chocolate Factory* observed through the perspectives class and postcolonialism

Karin Nilhammer

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Svenska/Grundlärarprogrammet F-3

Avancerad nivå/30 hp.

Handledare: Morten Feldtfos Thomsen

Examinator: Anna Forssberg

17-06-01

Abstract

This study aims to investigate how the book *Charlie and the Chocolate Factory* (1964) can be used in value based education. The primary focus is on the aspect of democracy and the aspects social class and multiculturalism specify the investigation. The research questions concern the book's connections to fundamental values set by the curriculum, as well as how the book can be used in teaching based on goals defined in the Swedish syllabus. The methodology used is narrative analysis and the theoretical perspectives used are post-colonial and class.

The analysis concludes that the representation of people from different cultures and certain classes found in the book raise certain problems. The book itself creates no deeper understanding for these people and therefore it is up to the teacher to create and build a teaching based on these problems. The book opens for discussions regarding the complex concept of irony which in turn can lead to discussions concerning ethical and moral issues. Other aspects involved in teaching based on the book are human rights, the ability to put yourself in another person's shoes as well as strengthening of the students' identities.

Keywords

Literature analysis, fiction, ethic, morale, democracy, fundamental values, identity, discussions of literature, civics, Swedish.

Sammanfattning

Syftet med studien är att undersöka hur boken *Kalle och chokladfabriken* (1964) kan användas i en värdegrundsundervisning där demokrati utgör ramen och där perspektiven klass och mångkultur specificerar undersökningen. Frågeställningarna är formulerade utifrån syftet och berör bokens kopplingar till styrdokumentens värdegrundsformuleringar samt hur boken kan användas i undervisningen utifrån mål i svenska liksom läroplanens övergripande mål. Narrativanalys är den metod som används vid analyserandet av boken och de teoretiska perspektiv som intas vid undersökning är det postkoloniala samt klassperspektivet.

Resultatet av bokanalysen visar att det finns en problematik i framställandet av människor från andra kulturer liksom av människor från en viss klass. Boken som sådan skapar ingen förståelse för dessa människor utan det blir lärarens uppgift att bygga en undervisning utifrån denna problematik. Dessutom öppnar boken för en diskussion kring det komplexa begreppet ironi vilket i sin tur kan leda in på frågor kring etik och moral. Andra aspekter som kan beröras i en undervisning utifrån boken är mänskliga rättigheter, förmågan att leva sig in i andra människors liv samt stärkandet av elevernas identitet.

Nyckelord

Litteraturanalys, skönlitteratur, etik, moral, demokrati, värdegrund, identitet, boksamtal, samhällskunskap, svenska.

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställning	2
2 Bakgrund	3
2.1 Skolans värdegrund och uppdrag	3
2.2 Samhällskunskap/religionskunskap	3
2.3 Svenska	3
3 Forsknings- och litteraturgenomgång	4
3.1 Demokratisk kompetens	4
3.1.1 Krittiskt tänkande.....	4
3.1.2 Förståelse för kulturell mångfald	4
3.1.3 Narrativ fantasi	5
3.2 Didaktiska ingångar	6
3.2.1 Ironi.....	6
3.2.2 Etik och moral	7
3.3 Didaktiska verktyg	7
3.3.1 Samtal kring litteratur	7
3.3.2 Jagberättelse.....	9
3.3.3 Höghuset.....	9
4 Teori och metod	10
4.1 Teori	10
4.1.1 Postkolonialism	10
4.1.2 Klass	11
4.2 Metod	12
4.2.1 Narratologi.....	12
5. Klass och postkolonialism i Kalle och chokladfabriken	14
5.1 Berättaren	14
5.2 De rikare barnen	16
5.2.1 August Glupsk.....	16
5.2.2 Erika Salt	17
5.2.3 Violetta Fagervy	18
5.2.4 Micke Tevén	18
5.3 Kalle Spann	19
5.4 Den "indiske prinsen"	20
5.5 "Oompa-loompier"	21
5.6 Willy Wonka	23
5.7 Avslut	26
6 Kalle och chokladfabriken i skolan	28

6.1 "Demokratiska värderingar"	28
6.2 Boken i undervisningen	29
6.2.1 Kritiskt tänkande	29
6.2.3 Mångkultur	33
7 Slutsats	35
Referenser	36

1 Inledning

”Vissa dagar känns tyngre än andra. Gång på gång det här året har nyhetsrapporteringen gjort mig förtvivlad över människors val i livet. Val som innebär fler murar, fler förbud, större avstånd mellan människor. [...] Vissa dagar känns det som om hela världen gått och blivit tokig” (Nygårds, 2016). Dessa ord är Karin Nygårds skrivna i en krönika för Lärarnas Tidning. Vi befinner oss i en tid som präglas av oroligheter. Nygårds fortsätter krönikan med att beskriva hur nöjd hon är att få jobba i skolan där hon kan vara med och påverka dagens unga genom att inge dem ”trygghet, mod, och kunskap nog att förändra världen till en bättre plats” (ibid.). I resonemanget som Nygårds för är det extra viktigt att skolan tar sitt ansvar och aktivt jobbar med att befästa värdegrunden hos eleverna. Vad för slags människor vill vi bidra till att forma? Förståelse, sympati och tolerans är några egenskaper som nämns i läroplanens första kapitel ”[s]kolans värdegrund och uppdrag” (Skolverket, 2016a, s. 7). En annan aspekt vi måste ta hänsyn till och som är viktig i sammanhanget är om vi vill ha lydiga elever som bara accepterar den kunskap de serveras eller om vi vill ha elever som ifrågasätter? Då ligger även ett ansvar hos mig som lärare att göra detsamma. De texter jag väljer att arbeta med i klassrummet förmedlar en viss kunskap och vissa värderingar till eleverna kring den värld de befinner sig i. Genom att gå på djupet och reflektera över texten kan vi upptäcka dessa värderingar och börja ifrågasätta. Med detta examensarbete hoppas jag få kunskap kring litterär analys som jag och mina kolleger, kan ha nytta av i vårt yrke som lärare när det kommer till att göra aktiva och medvetna val av böcker, men även kunskap om hur vi kan ta avstamp i böcker och forma undervisningen utefter dem.

Mitt skönlitterära intresse och min önskan att i mitt yrkesliv utveckla medvetna, sympatiska men även kritiska individer får utgöra grundbulten i detta examensarbete där jag kommer att analysera en kapitelbok som har många år på nacken men som fortfarande tilltalar barn och unga med sina lekfulla beskrivningar av världen. Ledstjärnan i denna analys kommer att vara värdegrunden utifrån aspekter som formuleras mer ingående under ”Syfte och frågeställningar”. Utifrån min analys kommer jag sedan inta ett didaktiskt perspektiv. Med andra ord kommer jag att diskutera hur kunskapen från bokanalysen kan appliceras på undervisningen.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med uppsatsen är att analysera boken *Kalle och chokladfabriken* (1964) av Roald Dahl för att undersöka hur den lämpar sig i undervisning kring värdegrunden utifrån den övergripande aspekten demokrati och med aspekterna mångkultur och klass som underordnade.

Jag tar hjälp av följande frågeställningar för att ringa in syftet:

Hur knyter boken till styrdokumentens formuleringar om att ”förmedla och förankra respekt för [...] grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på” (Skolverket, 2016a, s. 7)? Hur ser det ut på formell nivå respektive tematisk nivå?

Hur kan boken användas i undervisningen med tanke på kursplanernas syfte att eleverna ska reflektera över den egna identiteten genom sina möten med olika texter och de övergripande målen som betonar vikten av elevernas utvecklande av samhällets gemensamma värderingar?

Vilka didaktiska verktyg är relevanta i relation till detta?

2 Bakgrund

2.1 Skolans värdegrund och uppdrag

”Skolväsendet vilar på demokratins grund” (Skolverket, 2016a, s. 7). Så lyder första meningen i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Trots att kapitlet inte explicit ger uttryck för det demokratiska förhållningssättet mer än på ett par ställen så avspeglas det implicit genom exempelvis formuleringen som beskriver hur skolan ska fostra individen till ”rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande” (ibid.). Genom denna fostran menar Skolverket att eleverna får förståelse för alla människors lika värde samt solidaritet med andra människor. Dessutom förklarar de hur de öppna gränser som idag finns mellan länder innebär att människor behöver tillgodogöra sig förmågan att inse de värden som den kulturella mångfalden för med sig. Skolverket betonar även vikten av att kunna förstå och känna inlevelse med andra människors villkor och värderingar. Skolan ska även vara en plats där skilda uppfattningar uppmuntras och förs fram liksom skolan ska ge plats för elevernas personliga åsikter och ställningstaganden samt att möjligheter ges för eleverna att uttrycka dem (Skolverket, 2016a, s. 8).

2.2 Samhällskunskap/religionskunskap

I kursplanen för samhällskunskap har demokratibegreppet en given plats. Här beskrivs hur eleverna genom undervisningen ska göras förtroga med de mänskliga rättigheterna (Skolverket, 2016a, s. 215). Förståelsen för andra människor tas även upp i denna kursplan genom att undervisningen ska belysa samhällsfrågor utifrån olika perspektiv som exempelvis klass (Skolverket, 2011, s. 7). Analysen av boken berör den moraliska aspekten varför jag här nämner att kursplanen i religionskunskap beskriver att eleverna ska kunna göra ställningstagande och analyser kring etiska och moraliska frågor (ibid, s. 206).

2.3 Svenska

I kursplanen för svenska förklaras litteraturen som ett medel för eleverna ”att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden” (Skolverket, 2016a, s. 247). Skolverket (2016b, s. 8) menar att böckerna kan ge eleverna kunskap som är svår att tillgodogöra sig på något annat sätt och betonar vikten av att använda litteraturen som utgångspunkt i diskussioner kring livsfrågor. Skolverket (ibid.) menar vidare att det även är viktigt att vi gör eleverna uppmärksamma på i vilket syfte texten är skriven och betonar vikten av att kunna ställa kritiska frågor till texten för att tolka vilket budskap den vill förmedla.

3 Forsknings- och litteraturgenomgång

Persson (2012, s. 25) menar att skolan har ett dubbelt uppdrag genom att den ska förena kunskapsuppdraget med demokratiuppdraget. Jag kommer i detta kapitel ta upp litteratur som jag anser vara förenlig med dem båda. Kapitlet inleds med att belysa hur litteraturen kan utveckla en demokratisk kompetens samt vilka olika utgångspunkter som kan ligga till grund i undervisning kring boken. I den sista delen ger jag exempel på didaktiska verktyg i arbetet med denna.

3.1 Demokratisk kompetens

3.1.1 Kritiskt tänkande

Tongivande i sammanhanget, att skapa demokratiska medborgare, är den amerikanska filosofen Martha C. Nussbaum. Hon listar i boken *Cultivating Humanity* (1997, s. 9) tre förmågor som är essentiella när det gäller att skapa demokratiska världsmedborgare. För det första menar hon att vi behöver ett kritiskt tänkande. Vi kan inte bara tro på något av tradition eller som vana utan vi måste ifrågasätta. Om det är logiskt, tillförlitligt och rimligt, är frågor vi måste ställa oss menar hon (ibid., s. 10). Anders Burman (2008, s. 127f) baserar sin artikel i *Utbildning & Demokrati* på John Deweys tankar. Här beskriver han hur processen kring ett kritiskt tänkande går till. Som ett första steg identifieras ”ett fenomen” som vi på ett eller annat sätt ställer oss frågande inför och vill veta mer om. Här handlar det således om en utmejsling av problemet. I nästa steg läggs en hypotes fram vilken följs av tankar kring dess konsekvenser. Som ett sista steg testas hypotesen för att se om den stämmer. Olof Franck (2013, s. 131) påtalar vikten av att låta ”barnen komma in i den värld där man tillåter sig att fråga och ifrågasätta”. Just frågan *Varför?* menar han måste utgöra grunden i vårt sökande efter svar för att sedan kunna förhålla oss till det. För att förstå varför människor handlar, tänker, tycker eller tror på ett speciellt sätt måste en diskussion föras. På så sätt får vi en kunskap om andras förhållningssätt till världen, livet och människan.

3.1.2 Förståelse för kulturell mångfald

Nussbaums andra punkt handlar om förståelse för den kulturella mångfalden. Widholm (2012, s. 45) refererar till den brasilianska författaren och litteraturprofessorn Ana Maria Machado (2005) som beskriver vikten av att barn får möta litteratur från andra delar av världen och menar att gör de inte det missar de en viktig del av sin ”diet” vilket enligt henne ”gör dem svagare och mer mottagliga för intellektuella sjukdomar”. Dock utvecklar hon inte resonemanget vidare vilket däremot Petersson (2003, s. 102) gör och förklarar att vi behöver kunskap från icke västerländska

kulturer för att skapa förståelse för hur vi alla har samma behov men att de olika kulturer vi lever i gör att de tar sig olika uttryck. Hon beskriver att i en globaliserad värld så är det viktigt att individen ser sig som en del av densamma och inte främst som lokal eller regional medborgare. Eilard (2004, s. 242f) tillför en annan aspekt till samma resonemang nämligen att matas eleven med samma verklighetsperspektiv hela tiden så skapar den sig en bild av vad hon beskriver som ”rätt” livsstil, alltså vad som anses normalt och värt att eftersträva. Hon fortsätter sitt resonemang och förklarar att vad som sker är att det som faller utanför det normerande idealet uppfattas som avvikande och onormalt, vilket på sikt kan leda till fördomar om exempelvis människor från andra samhällsklasser och folkgrupper och resultera i ”vi och dom-attityder”. Samma tankegång har Posti (2017, s. 184) när hon diskuterar svårigheterna med rese- och äventyrsberättelser vilka hon menar måste belysas då de har en tendens att framhålla ”det främmande med de platser och människor som resenären eller äventyraren besöker”. Hon fortsätter med att beskriva hur det i dessa genrer ”odlas” ett slags, vad hon kallar, ”annanhetsdiskurs” då berättaren ”istället för att notera likheterna mellan det ’vi’ som berättaren anser sig tillhöra och ’de’ som berättaren träffar på under sin resa eller sitt äventyr, beskrivs olikheter och skillnader desto utförligare”. Eilard (2004, s. 243) menar att vi måste ifrågasätta hur grupper av människor skildras i medierna genom att problematisera kring majoritetskulturens norm istället för, vilket allt som oftast sker, att fokus läggs på det som avviker. För att skapa denna demokratiska kompetens menar Petersson (2003, s. 102) precis som Nussbaum (1997, s. 10) att det krävs ett kritiskt tänkande baserade på logiska resonemang och källkritik.

3.1.3 Narrativ fantasi

Nussbaums (1997, s. 11) tredje och sista punkt i skapandet av demokratiska världsmedborgare är vad hon kallar narrativ fantasi, och kan knytas till Rosenblatts tankar om identifikation. I boken *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* (2002, s. 46) beskriver Rosenblatt bland annat förmågan att kunna identifiera sig med någon ”gestalt som äger andra egenskaper än vi själva eller som gör ett mer fullständigt bruk av förmågor som liknar våra egna” och ger exempel på pojken som kan se sig själv som en hjälte istället för att, som i verkliga livet, vara sedd som ett barn. Hoffman (2010, s. 243) problematiserar detta och menar att det är vuxenperspektivet som talar när vi framhåller barns identifiering med karaktärer i boken. Hon har i sin studie analyserat barns recensioner av Roald Dahls bok *The BFG* (1982). Resultatet av studien visar snarare att eleverna känner likheter eller igenkänning i karaktärerna snarare än identifierar sig med dem. Det

Hoffman kunde utläsa ur dessa recensioner var istället ett sorts motsatsförhållande där de känslor som texten väckte hos barnen var mer abstrakta och där de kopplade det lästa till sin verklighet istället för tvärtom men där ett meningsskapande likväl bildades utifrån texten (Hoffman, 2010, s. 243). Att kunna sätta sig in i en annan persons situation och förstå känslor och önskningar hos denna person är vad den narrativa förmågan handlar om och här spelar litteraturen en viktig roll menar Nussbaum (1997, s. 11).

3.2 Didaktiska ingångar

3.2.1 Ironi

Eftersom resultatet av analysen visar att berättelsen till stor del är uppbyggd runt ironi vill jag här förklara begreppet närmare liksom hur ironi kan relateras till skolsammanhang. Nilsen (2015, s. 79) beskriver i artikeln ”Ironi i skolen og i klasserommet” hur ironi är populärt men att vägen från ironi till hån och utsatthet kan var kort och därför menar hon att kunskap om ironi måste belysas tidigt i skolåldern. Hon ger flera exempel på hur det kan låta i skolan idag när lärare använder ironi men där eleverna får svårt att förhålla sig till vad som egentligen sägs eftersom de inte förstår själva ironin, alltså när läraren säger något hen inte menar för att uttrycka sin uppfattning. Det här är den vanliga beskrivningen av ironi, att säga något men mena motsatsen, men Nilsen (2015, s. 80) förklarar hur begreppet har en vidare definition och kommer in på begreppet sarkasm. Sarkasm är en ondskefull ironi som ofta kommer till uttryck i mobbning som i exemplet: ”Så fin jacka du har, är den ny?”. Nilsen förklarar (2015, s. 81) hur offret vet att mobbaren inte ger komplimanger och därför uppfattar yttrandet som motsatt, alltså någonting negativt. Lika gärna som man vill förminska någon annan kan det handla om att framhäva sig själv genom att använda överlägsna språkliga färdigheter, förklarar Nilsen, och fortsätter att beskriva hur sådana språkliga färdigheter kan gå över huvudet på den andra och hur målet är att roa sig på andras bekostnad (ibid., s. 82).

Forskning har visat att barn först i tioårsåldern börjar att förstå ironi (Nilsen, 2015, s. 80). Då är språket så väl utvecklat att dubbeltydighet kan uppfattas i uttalanden. Nilsen förklarar dock hur nyare forskning visar att barn redan i fyraårsåldern kan förstå vissa former av ironi. Att därför säkerställa exakt när barn förstår och behärskar ironin är svårt. Vad som är säkert är att barn som får delta i olika språkliga sammanhang får en förståelse för hur man kan använda språket på olika sätt vilket verkar positivt i utvecklandet av det indirekta språkbruket (ibid.).

3.2.2 Etik och moral

Tholander (2005, s. 104) beskriver hur moral är någonting som bor inom individen och som förklarar varför människor agerar som de gör. Är man moralisk så är ens handlingar goda, anständiga och rätta. Saknar man däremot moral är dessa handlingar onda, orättfärdiga och fel. Moral kan utvecklas och förbättras genom lärarens försök att forma elevernas karaktärer eller deras empati. Här blir det frågan om moral som fostran men Franck (2013, s. 24) beskriver hur lärare även kan jobba med moral som kunskapsuppdrag, alltså utvecklande av kunskaper om vad som ligger i begreppen etik och moral. Han förklarar att syftet med en etikundervisning baserad utifrån böcker inte handlar om att eleverna ska få kunskap om hur de ska agera i vissa bestämda situationer utan istället handlar om förmågan att reflektera över rätt och fel samt gott och ont (ibid., s. 33). Hans resonemang mynnar ut i hur fostransuppdraget är det centrala när det gäller att inte diskriminera, ha respekt för andra människor och ”utveckla förmågan att leva som goda demokrater i ett samhälle präglad av mångfald”. Widholm (2012, s. 44) tillför en annan aspekt kopplat till att arbeta med skönlitterära böcker i undervisningen, nämligen att böcker som utmanar normerna fungerar som en utmärkt introduktion till det demokratiska tänkandet genom att ifrågasättanden kan göras kring regler och hierarkier. Dessutom menar Franck (2013, s. 32) att böcker verkar stimulerande för eleverna då de kan relatera till berättelsen och därför känna ett engagemang till den.

Nikolajeva (2017, s. 79) ställer sig däremot kritisk till att utgå från litteraturen kopplat till moralundervisning då hon menar att vi inte kan förvänta oss att eleverna ska kunna göra en moralisk bedömning av berättelsen. ”Unga läsare saknar en tydlig förståelse av gott och ont eller av andra grundläggande etiska frågor som plikt. De kan därför inte döma handlingsförloppet ur ett etiskt perspektiv” är hennes ståndpunkt.

3.3 Didaktiska verktyg

3.3.1 Samtal kring litteratur

Stensson (2006, s. 19) beskriver hur eleverna för att bli kritiska läsare måste ges tillfällen att utveckla sitt tänkande. Skolans uppgift är, menar hon, att ”fördjupa barnens förmåga att förstå, tänka och tolka” där ett led i detta arbete är att bygga upp strategier tillsammans med barnen vilket görs i samtal där olika verktyg presenteras. Stensson förklarar hur frågor kan vara nyckeln till förståelse genom att de hjälper oss förstå på ett djupare plan. Frågorna stimulerar till funderingar

och gör att idéer och tankar väcks om vad som finns uttalat mellan raderna, som exempelvis teman eller vad författaren vill ha sagt med texten, alltså dess dolda mening (ibid., s. 80f). Hon påtalar vidare att böcker har många ledtrådar och att läraren behöver uppmärksamma eleverna på dessa och beskriver hur ett sätt att börja arbeta med kritisk läsning är att läraren modellerar. Hon visar då explicit hur man kan gå tillväga genom att läsa några sidor och sedan stanna upp och undra. Även Gibbons (2013, s. 146) framhåller frågandet som viktigt för att uppmärksamma eleverna på dolda budskap i texten där ett av hennes förslag är att diskutera bokens karaktärer med eleverna. Hon ger exempel som ”Vilka ord används för att beskriva personerna? Vilka ord finns med när personerna nämns i texten?”. Då uppmärksammas karaktärernas ageranden och beskrivningar av dem vilket hjälper eleverna i sin förståelse av texten. Brink (2005, s. 157) beskriver hur lärare i dessa samtal behöver vara uppmärksamma på vad han kallar ”växtpunkter” och synliggöra dessa för att sedan ”bygga upp en utvecklande litteraturundervisning på dem”. Han förklarar hur sådana ”växtpunkter” skulle kunna vara identifikation, tematisering eller verklighetsanknytning.

Gibbons (2013, s. 147) påtalar även vikten av att tala med eleverna om stereotipa beskrivningar. Som exempel förklarar hon hur eleverna i en klass läste en berättelse vars handling var placerad på Fiji och som bestod av en massa schabloner. En av eleverna i klassen visade sig vara från Fiji och kunde svara på klassens frågor om landet, vilket inte alls stämde överens med den bild som beskrivits i texten. Klassen blev en erfarenhet klokare genom insikten att ”allt man läser är inte nödvändigtvis ’sant’”. Gibbons betonar vikten av att läraren är medveten om att när man arbetar med kritisk läsning så kan det leda till diskussioner som i hög grad berör eleverna som individer.

Ett annat sätt att arbeta med samtal som verktyg förklarar Pihlgren (2012, s. 114) att de sokratiska samtalen är. Hon ser dem som en självklar del i värdegrundsarbetet och ger exempel på hur elever och lärare i dessa samtal utforskar värderingar om könsroller, vänskap och förtryck med boken som underlag. Här ställs eleverna inför problem av moralisk eller etisk karaktär som de måste väga och värdera. Det är den utforskande processen som är i fokus och målet är inte att komma till någon gemensam slutsats. Istället beskriver Pihlgren att i ett lyckat sokratiskt samtal så har eleverna med sig fler frågor ut än vad de hade när samtalet startade. Dessa samtal inleds alltid med en fråga som eleverna ska ta ställning till utifrån sin egen förståelse (ibid. s. 113). Genom att lyssna på de övriga deltagarna inser eleverna att det finns olika tolkningar. Efter denna inledande fas analyseras underlaget. Tillsammans försöker man bilda sig en bättre förståelse genom en

kritisk granskning av varandras utsagor liksom underlaget. Genom att en samtalsledare ställer nya frågor kan samtalet utvecklas och ta nya riktningar (ibid. s. 114).

3.3.2 Jagberättelse

Lindö (2005, s. 140f) refererar till den norska forskaren och läraren Brit Arna Susegg (2003) och beskriver hennes didaktiska modell vid litteraturläsning. Ingången till detta arbete är, förklarar hon, den gemensamma högläsningen av boken ifråga. Efter genomläsningen får eleverna inta rollen som en av karaktärerna i berättelsens och skriva och teckna utifrån dennes perspektiv, en övning som Susegg kallar ”jagberättelse”. Med en övning som denna vill hon bidra till elevens identitetsutveckling. Det Susegg bland annat kunnat urskilja är hur berättelserna visar att eleverna kopplar till egna erfarenheter och något som hon lyfter som särskilt spännande i elevernas texter är hur eleverna visar på läsförståelse genom att fylla i berättelsens hålrum. Hon ger exempel från en årskurs 4 som arbetat med Roald Dahls bok *Matilda*. En elev som gick in i rollen som Fröken Honey har lagt till en beskrivning av eleven Matilda som ”en märklig unge”. Utifrån textens beskrivningar av Matilda bildade sig, med andra ord, den textskrivande eleven själv uppfattningen att Matilda var ”märklig” (ibid, s. 142).

3.3.3 Höghuset

Francks (2013, s. 48) övning, som han kallar höghuset, har till syfte att eleverna ska utveckla en förståelse för andra människors sätt att leva och genom detta stärka den egna identiteten. I denna övning får eleverna arbeta i grupp och läraren börjar lektionen med att rita upp ett tomt höghus och frågar sedan eleverna vilka som bor där. Tillsammans diskuteras vilka de kan vara och grupperna får efter det själva dikta upp de boendes bakgrundshistoria. När detta är gjort börjar byggandet av dessa lägenheter genom att eleverna gör var sitt tittskåp som tillslut fogas samman till ett höghus. Som avslutning presenterar eleverna sina lägenhetsinnehavare och deras bakgrundshistoria (ibid., s. 50). Franck förklarar hur denna övning tydliggör relationers mångfald. Eleverna ges här tillfälle att leva sig in i en annan människas liv och leverne (ibid., s. 51).

4 Teori och metod

4.1 Teori

4.1.1 Postkolonialism

de los Reyes och Mulinari (2005, s. 75) beskriver hur postkolonialism är ett mångfacetterat och tvärvetenskapligt begrepp. Det är en teoribildning som problematiserar de gränser som skapas kring språk, kultur och historia i och med den västerländska koloniseringen, där det moderna Europa står modell för hela mänskligheten. Författarna nämner aspekter av begreppet som berör expansionen, hierarkiska relationer, dess kopplingar till det postmoderna och poststrukturalistiska som behandlar kritiskt tänkande, samt interaktionen mellan kolonizatör och koloniserad och hur maktrelationer mellan dem kommer till uttryck (ibid., s. 65). Det är det senare som är det intressanta i min analys, alltså interaktionen mellan kolonizatör och koloniserad. Jag kommer därför att förklara denna aspekt närmare genom att använda mig av Vulovics (2013) beskrivning av det postkoloniala begreppet.

I Vulovics (2013, s. 149ff) diskussioner kring det postkolonialistiska begreppet använder han termen *Orientalism* vilken han lånat av teoretikern Edward W. Said. Termen beskriver människor i västs förhållningssätt till Orienten som bygger på den europeiska självbilden som byggts upp genom historien där en följd av koloniseringen av området bidragit till det västerländska välståndet. Västerlänningar ser sig själva som legitimt överordnade öst utifrån ett västligt perspektiv där världen delas upp i västerlandet och Orienten. Vulovic beskriver hur litteraturen synliggör Orientalismen och menar därför att litteraturen fungerar som ett utmärkt medium att studera den. Vidare gör han oss uppmärksamma på de stereotypa bilder som förmedlas genom litteraturen genom att ge exempel. Han beskriver hur "[o]rientalism innebär antaganden om ras" där hans uppfattning är att österlänningar ofta framställs som initiativlösa och passiva för att ge några exempel och där västerlänningar tillskrivs egenskaper som initiativrika, aktiva och omtänksamma. Tiden nämns även som en aspekt där västerlandet har genomgått en positiv utveckling medan tiden mer eller mindre stått still i öst. Genom kontakten mellan öst och väst får österlandet en möjlighet till utveckling sett ur ett västerländskt perspektiv. Till sist beskriver han även hur moral kopplas till västerlänningar medan orientaler beskrivs som förfallna, vilket innebär ett öst som är svagt men ett väst som är starkt (ibid.). Jag vill dock nämna hur Suids orientalismmodell är i förändring. Begreppet orientalism var enligt denne kopplat till de brittiska

kolonierna i öst men denna beteckning har idag kommit att omfatta även andra delar av världen som Afrika och Sydamerika för att ge några exempel. Said (1978, s. 41) beskriver hur världen alltid delats upp av människan i olika regioner som skiljt dem åt genom att tillskriva dem inbillade eller verkliga egenskaper. Enligt Saids (ibid., s. 42) modell beskrivs Europa som ett centrum, det var Europa som var i styrkeposition medan länderna i periferin ansågs klart underlägsna västerlandet. Han (ibid., s. 57ff) förklarar vidare hur denna skiljelinje mellan orienten och västerlandet var framträdande redan på Iliadens tid och refererar till två skådespel från denna tid, där vad han kallar den ”europeiska imaginära geografien” utgjorde centralt motiv. Europa tillskrivs egenskaper som artikulerat och mäktigt medan Asien istället är avlägset och besegrat. Intressant är, för att återgå till resonemanget om nutida relationer kopplat till begreppet orientalism, att en förskjutning skett av Europa som kunskapens centrum till ett land i öst och Asien, nämligen Kina. Att begreppet orienten därför är synonym med öst behöver alltså inte alltid vara fallet. Eftersom jag i min analys utgår från Saids beskrivningar av orienten kommer jag ändå att använda mig av beteckningen öst men vill här tydliggöra att dessa begrepp alltså inte är synonyma.

4.1.2 Klass

Utgångspunkt i all klassteori är att människor från liknande klassbakgrund delar samma erfarenheter från uppväxt, skola och jobb liksom de ofta delar en likartad syn på samhället och världen. Samtidigt har de liknande vanor vilka påverkar människan och kommer till uttryck i handlings- och reaktionsmönster (Ahrne, Roman & Franzén, 2008, s. 67). Hörnqvist (2016, s. 17) menar att klass först och främst är positioner i en existerande struktur av resurser fördelade ojämnt. Denna fördelning formar i sin tur aktörer som agerar utifrån klass vilket alltså stämmer med Ahrne, Roman och Franzéns resonemang. Detta agerande kallar de los Reyes och Mulinari (2005, s. 40) för ”individens handlingsutrymme” vilket de beskriver begränsas av ramar som dessa klassrelationer utgör. Hörnqvist (2016, s. 19) beskriver vidare hur klass kan ses som en färdig struktur som människor placeras in i och formas av och som påverkar vilka val i livet som kan vara aktuella och möjliga. Lika omöjligt som det är att välja bort konststillhörighet lika omöjligt är det att bortse från klasspositioner förklarar de los Reyes och Mulinari (2005, s. 40). Visst kan klassresor förändra enskilda individers position men likväl återstår de klassmässiga gränserna på samhällsnivå menar de.

I resonemang kring klassbegreppet är det svårt att undgå att komma in på Marx och den marxistiska traditionen varför jag här väljer att ta upp och diskutera kring dess innebörd. Detta

synsätt kan anses vara närmast synonymt med arbetarklassen och här såg man samhället som uppdelat i två grupper, dels borgarklassen som ägde kapital och dels arbetarklassen som saknade kapital och de utgjorde därför varandras motsatser (Hörnqvist, 2016, s. 18). Det kan sägas utgöra basen i den marxistiska ideologin där arbetarklassen utförde arbete åt andra medan borgarklassen tjänade pengar på andras arbeten (ibid.). Denna orättvisa bestående av ojämlikhet utgjorde glöden inom marxismen där de motstridiga intressena innebar en låst konflikt men där målet var att arbetarklassen genom strid till slut skulle stå som segrare och ”upphäva sig själv som klass” (ibid.). På så sätt skulle dessa ojämlikhetsrelationer inte längre skapas och därför inte heller reproduceras (de los Reyes & Mulinari, s. 44). Hörnqvist (2016, s. 41) förtydligar ”[o]m det omgivande samhället inte förändras av andra orsaker kommer då individerna till synes av sig själva att återskapa den klass som de växte upp i”.

de los Reyes och Mulinari (2005, s. 43) ställer sig kritiska till den marxistiska synen som de menar har en förmåga att inte skilja på exploatering och stigmatisering. Visst sammanfaller ofta dessa två kategorier, skriver de, men det är viktigt att inte utgå från att så är fallet utan att ”en position som underordnad inte alltid behöver innebära att man betraktas som avvikande eller stigmatiserad”.

Nilsson (2010, s. 68f) förklarar hur begreppet klassamhälle kan användas på många olika sätt och beskriver att en skiljelinje behöver göras mellan begreppet klasskillnader och begreppet klassmotsättningar vid en klassanalys. Det sistnämnda ”är uttryck för grundläggande intresse motsättningar i samhället” medan det förstnämnda handlar om samhällets ”uppdelning i olika grupper med bestämda egenskaper”. Det är klasskillnaderna, alltså grupperna med dess olika egenskaper, som kommer att vara i fokus för min analys.

4.2 Metod

4.2.1 Narratologi

Narratologi handlar om att gå på djupet i texten genom att titta på textens uppbyggnad och struktur (Nikolajeva, 2017, s. 44). Narratologi betyder vetande om berättandet (Vulovic, 2013, s. 43) vilket skulle kunna ge sken av att det är berättelsen i sig som står i centrum. Så är inte fallet utan Nikolajeva (2017, s. 45ff) förklarar hur man istället tittar på handlingsförloppet, persongestaltning och berättarperspektiv för att få en förståelse för berättelsen. Genom att använda olika redskap i analysarbetet så kan en förståelse skapas för karaktärerna i boken och hur de kan uppfattas av läsaren. Den ledande frågan inom denna inriktning är ”Hur?” och inte ”Vad?” vilket annars brukar

vara fallet inom andra teorier som till exempel författarorienterade där man undersöker relationen mellan texten och författaren eller litteratursociologiska där intresset ligger i att betrakta hur samhället är representerat i litteraturen (ibid, s. 45 & 40). Enligt Vulovic (2013, s. 43) behövs det flera läsningar av berättelsen för att man ska kunna säga sig ha analyserat narrativet. Det står alltså inte klart vid den första läsningen vad det är berättaren egentligen säger utan det krävs tid, fokus och tolkning för att förstå det.

I litteraturanalysen kommer jag att använda centrala begrepp från narratologin vilka jag kommer att förklara närmare nedan.

5. Klass och postkolonialism i *Kalle och chokladfabriken*

Persson tar i boken *Den goda boken* (2012) upp många relevanta frågor kring litteraturen som medel för att skapa goda, moraliska människor vilket kan ses förenligt med Skolverkets (2016a, s. 7) mål att utbilda eleverna i att omfamna ”grundläggande demokratiska värderingar”. Med anledning av det vill jag nu undersöka hur moral kommer till uttryck i boken om *Kalle och chokladfabriken* (1964) och utgår då från aspekterna klass och mångkultur. Jag intar det postkoloniala perspektivet liksom klassperspektivet för att fokusera och avgränsa min undersökning. Jag delar upp analysen utefter bokens karaktärer. Först vill jag dock ge en kort presentation av bokens handling:

Chokladtillverkaren Willy Wonka utlyser en tävling där fem lyckliga vinnare får komma och besöka honom i hans fabrik. De första fyra vinnarna består av barn från samhällets övre skikt medan den femte vinnaren är Kalle Spann som kommer från fattiga förhållanden. Barnen guidas tillsammans med sina föräldrar runt av Wonka bland fabriken alla rum. Det ena mer fantastiskt än det andra. I dessa rum visar barnen sina sanna karaktärer och en efter en försvinner de in i fabriken väldiga maskineri. Tillslut är bara Kalle kvar. De andra barnen kommer dock ut i slutet av dagen, om än en aning förändrade till sin karaktär efter godismaskinernas behandling. Kalle är den enda som är oförändrad och han står som vinnare och priset är inget mindre än självaste chokladfabriken.

5.1 Berättaren

Paratexterna förklarar Vulovic (2013, s. 60) är de texter som läsaren möter i och på boken innan själva läsningen av boken tar sin början, och som han menar sätter igång ”en tidig form av tolkningsprocess” vilken leder läsaren i en viss riktning. Berättare kan vara didaktiska och auktoritära och Nikolajeva (2017, s. 249) beskriver att dessa ”förklarar varje orsak till personernas beteende, fördömer deras felsteg och misstag, och därmed lämnar föga utrymme åt läsarens egna reflektioner”. I paratexterna till boken är det mycket som tyder på att det finns en sådan berättarröst i *Kalle och chokladfabriken*. Här ges nämligen beskrivningar om barnen i berättelsen innan den tar sin början som exempelvis August Glupsk – ”en riktig girigbuk till pojke” (Dahl, s. 11), vilket gör att läsaren redan på förhand förstår att August är en girig pojke. Berättaren använder sig även av analogiska förstärkningar, som i exemplet ovan, Glupsk. Analogiska

förstärkningar förklarar Vulovic (2013, s. 66) ”kan antyda viktiga saker om en gestalt”. I fallet med August så förstår läsaren att han är girig eftersom berättaren talat om det men efternamnet förklarar dessutom att han är glupsk vilket för tankarna till mat. Bilden som förmedlas är med andra ord en girig pojke som gillar mat. Alla barn, förutom Kalle, beskrivs i negativa ordalag i förtexten medan Kalle däremot beskrivs som hjälte. Redan här lämnas alltså en ledtråd om ett lyckligt slut för huvudpersonen. Ordvalet hjälte är intressant då hjältar förknippas med någon som utträttat stordåd. Vad är det för stordåd Kalle kommer att utträtta i berättelsen?

I Kalles stad, faktiskt inom synhåll från Kalles hus, låg en *jättestor chokladfabrik!* Tänk dig det! Och det var inte en vanlig, jättestor chokladfabrik vilken som helst heller. Det var den största och mest berömda i hela världen! Det var *Wonkas fabrik* ägd av en man som hette Willy Wonka, den störste uppfinnare och tillverkare av choklad som någonsin funnits (s. 19).

Här används positiva förstärkande ord både om fabriken och tillverkaren bakom. Läsaren ska verkligen förstå att det inte är en vanlig fabrik utan det här är något alldeles extra. Genom att berättaren riktar sig direkt till läsaren genom orden ”Tänk dig det!” ges en indikation på hur viktigt det är att läsaren verkligen förstår detta faktum. Dessutom betonas orden genom att kursiveras vilket även det är en markör för hur viktigt det är att budskapet går fram. Berättaren fortsätter med att tala om för läsaren hur fantastisk den är:

Och vilken märkvärdig, fantastisk fabrik det var! Genom stora järngrindar kom man in till fabriken, en hög mur omgav den, rök välldes ur dess skorstenar och konstiga visslande ljud kom djupt inifrån den (s. 19f).

Eftersom läsaren även får en beskrivning av fabriken så har den en chans att bilda sig en egen uppfattning. Här kan hänvisning göras till Vulovic (2013, s. 74) beskrivning av karaktäriserande utseende, även om hans beskrivningar i huvudsak gäller personer, där han förklarar att ”en persons ansikte anses talande för en persons karaktär”. Läsarens uppfattning av denna fabriksbyggnad skulle mycket väl kunna bli en annan än berättarens då järngrindar, murar, rök och mystiska ljud skapar associationer till något negativt. Alltså kan läsaren skapa sig en annan bild, genom det karaktäriserande utseendet som förmedlas, än den som berättaren vill ge sken av. Här finns anledning att tro att berättaren är ironisk, alltså att den ”säger en sak men menar något annat” (Nikolajeva, 2017, s. 263).

I större delen av boken är berättaren allvetande vilket innebär att den kan gå in i ”olika personers tankar och följa dem” och dessutom vet den allting (Nikolajeva, 2017, s. 239). Vid några tillfällen

övergår dock berättaren till att bli en personlig berättare men det återkommer jag till längre fram i min analys.

5.2 De rikare barnen

5.2.1 August Glupsk

Det första som hittar en gyllene biljett till Willy Wonkas chokladfabrik är August Glupsk.

Berättaren ger en beskrivning av August:

Bilden visade en nioårig pojke, som var så fruktansvärt tjock att det såg ut som om han hade blåsts upp med en pump. Stora, dallrande lager av fett putade ut överallt på hans kropp och hans ansikte var som en kolossal boll av deg med två små, lystna korintögon som stirrade ut över världen (s. 38).

Berättaren är inte nådig i sin framställning av August. Vulovic (2013, s. 74) förklarar, som tidigare nämnt, hur en persons utseende beskrivs även kan innebära en beskrivning av deras karaktär och det är nog ett rimligt antagande i detta fall. Texten dryper av nedvärderande ord. Dessutom använder berättaren beskrivande ord för att verkligen ge tyngd åt sin skildring. Den vill att läsaren ska förstå att det här är en person med dålig karaktär och liknelsen mellan hans utseende och mat gör att berättaren riktar läsarens tankar åt ett visst håll. Även Augusts mamma karaktäriserar honom genom sitt uttalande:

’Han äter så många chokladkakor varje dag att det nästan hade varit omöjligt för honom att inte hitta en. Att äta är hans hobby, förstår ni. Det är det enda han är intresserad av. Men det är i alla fall bättre än att vara en busunge som skjuter med slangbåge och gör en massa dumheter på fritiden, inte sant? Och jag har alltid sagt att han inte skulle hålla på att äta så mycket om han inte behövde näringen. Det är ju bara vitaminer i alla fall’ (s. 38f).

I uttalandet är det uppenbart att intressevinkeln gör sig gällande, vilken Nikolajeva (2017, s. 255) förklarar som att ”händelserna är manipulerade i någons syfte, att berättaren vill uppnå någonting genom att presentera handlingen i en viss belysning, kanske i självförsvar”. Mamman försvarar sina egna uppfostringsbrister med att beskriva ett beteende som hon tycker är värre än Augusts. Uttalandet karaktäriserar inte bara August som en chokladälskare utan lika mycket beskriver hon sin egen karaktär. Läsaren förstår att hon inte är någon vidare mamma som låter sonen ha ätande som hobby. Dessutom är hon rent ut sagt korkad som tror att det är näring och vitaminer i choklad. Berättaren beskriver i förorden August som girig och anledningen till det blir läsaren varse i det stora chokladrummet i fabriken:

Men August var döv för alla böner utom den som skrek från hans stora mage. Han låg nu platt på marken med sitt huvud långt ut över floden och lapade choklad som en hund (s. 96).

August lyssnar inte på de vuxna utan har bara ögon för chokladen. Berättaren lägger fokus på hans utseende, ” hans stora mage”, men förlöjligar även August genom att göra liknelser med en hund vilket gör att läsarens redan negativa uppfattning av pojken späds på ytterligare. Här kan även kopplingar göras till de los Reyes och Mulinaris (2005, s. 40) resonemang om klass där de diskuterar individers handlingsutrymme. Augusts agerande visar på ett handlingsutrymme som innebär att han är van att ta för sig. Han befinner sig i en position i samhället där han kan ta plats och få sina behov tillgodosedda utan att behöva ta någon vidare hänsyn, vilket han ger uttryck för här trots sin tillfälliga position som gäst.

5.2.2 Erika Salt

Erika Salt är nästa person att hitta en biljett. Hon beskrivs genom berättaren som i detta fall är hennes pappa, och det är kanske främst hennes handlingar som karaktäriserar henne:

’så snart min lilla flicka talade om för mig att hon absolut måste ha en av de där biljetterna, gick jag ut på stan och köpte upp alla Wonkakakor jag kunde få tag på. Jag måste ha köpt tusentals, ja hundratusentals! [...] Men tre dagar gick och vi hittade ingenting. Ah det var bedrövligt! Min lilla Erika blev mer och mer ledsen för var dag som gick och varje gång jag kom hem skrek hon åt mig: ’Var är min gyllene biljett? Jag vill ha min gyllene biljett!’ [...] Nå, jag avskydde verkligen att se min lilla flicka så olycklig, så jag lovade henne att jag inte skulle sluta leta förrän jag hittade vad hon ville ha’ (s. 42).

Erika är en bestämd liten flicka och att det är hon som styr familjen är tydligt. Får hon inte sin vilja fram visar hon det med besked. Dessutom karaktäriserar pappan även sig själv i uttalandet. Han vill inte bara göra sin dotter nöjd han gör vad som helst för det och utnyttjar sin position som välbärgad för att tillfredsställa dottern. Familjen dansar alltså efter Erikas pipa. Hon är inte bara rik hon är bortskämd också:

’Men jag vill inte ha vilken urbota ekorre som helst!’ gol Erika. ’Jag vill ha en som är specialtränad!’ Nu trädde herr Salt, Erikas pappa, fram. ’Nåväl, herr Wonka’, sa han myndigt, medan han tog fram en plånbok full med pengar, ’hur mycket ska ni ha för en av de där ekorrarna? Säg ert pris?’ ’De är inte till salu’, svarade herr Wonka. ’Hon kan inte få någon.’ Kan inte jag!’ hojtade Erika. ’Jag går väl själv in och hämtar en, och det – nu!’ (s. 138).

Pappan försöker göra sin dotter till lags genom att köpslå med Wonka, som den affärsman han är, men när det inte går visar Erika trots och respektlöshet, hon tål inte att bli nekad. Även här visar

sig det vida handlingsutrymmet i Erikas agerande och, precis som i fallet med August, kan kopplas samman med flickans klass. Läsaren skulle också kunna utläsa en självsäkerhet hos Erika, för att se någonting positivt hos flickan.

5.2.3 Violetta Fagervy

Nästa person på tur att finna en gyllene biljett är Violetta. Hennes språk kan sägas beskriva hennes karaktär vilket reportern, vars ord det är vi hör, i sin tur förstärker genom att lägga till orden ”skrek” och ”ropade”. Han beskriver hur det inte var lätt att höra vad hon sa eftersom hon frenetiskt tuggade på tuggummi hela tiden:

’Min mor säger att det anstår inte en dam att göra så och att det ser fullt ut när en flicka idisslar som jag gör. Precis som om hon hade något att säga förresten, hon som idisslar nästan lika mycket själv i sitt tjat på mig varenda eviga minut!’ [...] ’Jaja, morsan, stå på dig bara, så du inte tappar peruken!’ ropade fröken Fagervy (s. 49f).

Violetta älskar tuggummi men av vad som framkommer verkar inte hennes mamma uppskatta det lika mycket. Violetta uppträder kaxigt och respektlöst gentemot sin mamma. Dessutom kan nog läsaren tolka in en kränkning genom att hon tillägger att mamman har en peruk. Med tanke på efternamnet är det viktigt för familjen att vara vackra eller fagra, Fagervy, vilket gör uttalandet om peruken än värre. En kaxighet går även att utläsa ur citatet:

’Jo, jag tyckte om att sätta den klibbiga kladden på en av hissknapparna. När sedan nästa person kom och tryckte på knappen, så fick han mitt gamla tuggummi på fingertoppen. Ha, ha!’ (s. 50).

Berättaren återger vad Kalles far- och morföräldrar anser om Violetta: ”’En gräslig flicka’ sa farmor Johanna. ’Helt urartad’, sa mormor Georgina” (s. 51). De har alltså invändningar mot Violettas personlighet. Eftersom berättaren i början av berättelsen tillskrev dessa äldre människor goda egenskaper känner läsaren förtroende för dem och deras omdöme, vilket innebär att deras uttalande ges vikt och auktoritet i sammanhanget. Berättaren vill att läsaren ska förstå att Violetta inte är någon trevlig människa.

5.2.4 Micke Tevén

Upphittare av den fjärde biljetten är Micke. Han gillar inte att bli störd av reportern:

’Fåntrattar ser ni inte att jag tittar på tv!’ skrek han ilsket. ’Kan ni inte sluta störa mig!’ Den nioårige pojken satt fastklistrad framför en enorm tv-apparat och han tittade på en film där ett gangstergäng höll på att skjuta ihjäl ett annat med

maskingevär. Micke Tevén hade själv inte mindre än arton leksakspistoler i olika storlekar hängande i bälten runt omkring hela kroppen. Då och då hoppade han upp i luften och avfyrade en massa skott med dessa vapen. 'Tyst!' skrek han, när någon försökte ställa en fråga till honom. 'Sa jag inte att ni inte fick störa mig?' (s. 52).

Reporterns bild som förmedlas är ett ouppfostrat barn som skriker och använder nedvärderande ord mot vuxna. Dessutom är han arg och det berättaren vill att läsaren ska göra är att koppla samman aggressiviteten hos Micke som person med den aggressivitet och våldsamhet som uppträder i tv-rutan. Ser du på våld blir du våldsam. Detta antagande förstärks av alla de vapen som hänger på hans kropp. Han är helt inne i sin våldsvärld och vill inte bli störd.

5.3 Kalle Spann

Kalle Spann bor med sina föräldrar och sina far- och morföräldrar i utkanten av en stor stad (s. 16). Huset de bor i är ett litet trähus och genom berättarens beskrivning förstår läsaren att familjen är fattig. Dessutom talar den om det genom att förklara hur familjen i ett helt år sparar pengar för att Kalle ska få en chokladkaka i födelsedagspresent (s. 18). Berättaren fortsätter:

Och varje gång han fick en sådan, på de underbara födelsedagsmorgnarna, lade han den försiktigt i en liten träask som han hade och sedan bevarade han den som om den vore en guldklimp. De första dagarna därefter tillät han sig bara att titta på chokladen utan att alls röra den. Sedan till sist, när han inte stod ut längre, tog han bort en liten bit av papperet i det ena hörnet för att få en glimt av kakan och sedan tog han sig en liten bit – bara så mycket så att den ljuvliga, söta smaken långsamt skulle sprida sig i munnen. Nästa dag tog han en liten bit till, och så vidare, och så vidare. På detta sätt kunde Kalle få sin femtioöres födelsedagschokladkaka att vara i över en månad (s. 18f).

Kalle beskrivs här genom sina handlingar där läsaren förstår att denna chokladkaka är värdefull för honom dels genom hans sätt att handskas med den, försiktigt, men även genom att han sparar på den. Genom beteendet kan även tacksamhet och uppskattning utläsas. Det här är inte en sak som äts upp i ett nafs utan den har en betydelse för honom. Dessutom förklarar berättaren vad han inte är, nämligen girig. Läsaren får vara med på en av dessa födelsedagar där Kalle hoppas finna en biljett till Wonkas chokladfabrik i sin chokladkaka, men där så inte är fallet:

Han log mot dem, ett litet, sorgset leende, sedan ryckte han på axlarna, tog upp chokladkakan och sträckte fram den mot sin mor och sa: 'Här, mamma, ta en bit. Vi delar den. Jag vill att alla ska smaka på den.' 'Absolut inte', sa hans mamma. Och de andra ropade: 'Nej, nej! Det skulle vi aldrig drömma om! Den är bara din!' 'Snälla', bad Kalle medan han vände sig om och bjöd farfar Johan. Men varken denne eller någon annan ville ha ens den minsta lilla bit (s. 47).

Kalle tappar inte behärsningen trots att han inte fann någon biljett. Han håller modet uppe och ler mot sin familj. Han är tacksam ändå. Genom sin önskan att dela chokladen med familjen kan en generositet, osjälviskhet och omtanke utläsas men lika mycket säger familjens reaktioner om deras karaktärer, de är goda som avstår och låter Kalle få uppleva njutningen själv. Intressant att iaktta är att trots den position familjen befinner sig i, på botten av samhällsstegen, så är det inte en stigmatiserad bild av familjen Spann som framträder vilket annars ofta är fallet med karaktärer i en position som underordnad betraktat ur det marxistiska perspektivet (de los Reyes & Mulinari, 2005, s. 43).

Trots den dystra och hopplösa tillvaro familjen lever i finns det ljusglimtar. Kalle är en sådan i de gamla människornas liv liksom de är det i hans. Det som går att utläsa ur berättarens ord är att Kalle tycker att dessa människor är viktiga, han lyssnar på dem och ger dem uppmärksamhet trots den stora ålderskillnaden. I denna trista omgivning är relationerna vackra. Här skapas en kontrast mellan miljön och personer.

Så en eftermiddag, när han gick hem från skolan med den isande vinden i ansiktet – hungrigare än någonsin – fick han plötsligt syn på någonting silveraktigt som låg i rännstenen i snön. [...] Det var en femkrona! Hastigt såg han sig omkring. Hade någon tappat den? Nej – det var omöjligt, eftersom den till hälften varit gömd under snön. [...] Var femkronan då hans? Kunde han behålla den? Försiktigt tog Kalle fram den ur snön. Den var våt och smutsig men för övrigt perfekt. En hel femkrona! [...] ... och vad skulle han göra, tänkte han snabbt för sig själv ... jo han skulle köpa en ljuvlig chokladkaka och äta upp hela den, varenda liten smula, direkt på stället och ta pengarna som blev över med hem till sin mamma (s. 61f).

Den allvetande berättaren tar sig här in i Kalles tankar och läsaren får följa hans moraliska betänkligheter som kan ses som en sorts rättskänsla medan hans tankar på mamman visar ett ansvarstagande. Samtidigt visar de hur han faktiskt, för första gången i boken, tänker på sig själv. Alla dessa egenskaper gör att Kalle kan betecknas som en rund person, alltså en person som tillskrivs fler egenskaper än bara en (Nikolajeva, 2017, 168).

5.4 Den "indiske prinsen"

Under ett av samtalen med Kalle gör farfar Johan en analeps, med andra ord en förflyttning i tid till innan berättelsens nutid (Nikolajeva, 2017, s. 316), för att förstärka bilden av den, i hans ögon, fantastiske herr Wonka:

'Prins Pondicherry skrev ett brev till herr Wonka' fortsatte farfar Johan, "och bad honom att resa hela långa vägen till Indien och bygga ett kolossalt palats åt honom

helt och hållet av choklad'. [...] När allt var färdigt, sa herr Wonka till prins Pondicherry: 'Jag varnar er, det kommer inte att hålla särskilt länge, så det är bäst att ni börjar äta upp det med detsamma.' 'Struntprat!' ropade prinsen. 'Jag tänker inte äta upp mitt palats! [...] Jag tänker bo i det!' Men Willy Wonka hade naturligtvis rätt, för kort därpå kom det en mycket varm dag med gassande sol och hela palatset började smälta och sedan sjönk det sakta ihop på marken. Den tokige prinsen, som låg och dåsade i vardagsrummet just då, vaknade till och han fann sig själv simma omkring i en jättestor, brun klabbig sjö av choklad (s. 27f).

Prinsen är en bakgrundsfigur vars enda funktion är att förstärka bilden av Wonka som en fantastisk man. (Bilden av Wonka som fantastisk, vilket berättaren gång på gång under berättelsen explicit framhåller, kommer dock att ifrågasättas under den fortsatta analysen). Betraktat utifrån det postkoloniala perspektivet skapas en problematik i att denna förstärkning görs på bekostnad av en människa från öst. Wonka visar att han besitter en kunskap som prinsen inte har, vilket skapar en överlägsenhet gentemot prinsen, vilket dessutom förstärks av den förlöjligande bilden av prinsen simmandes runt i en stor sjö av choklad. Wonka är västerlänning och smart, prinsen är orientalier och korkad är vad som implicit uttrycks. Denna analeps visar hur vi alla, i den globaliserade värld vi lever i, har samma behov eller önskningar (i detta fall, intresset för choklad) vilket Peterson (2003, s. 102) menar är viktigt för att förstå kulturell mångfald men vad som blir problematiskt i detta fall är hur berättelsen ger uttryck för det. Här skapas snarare ett motsatsförhållande där en klyfta bildas mellan vi och dem genom förlöjligandet av en människa från en annan kultur vilket förstärks av att berättaren lägger in en värdering av mannen genom att använda ordet "tokig". Dessutom karaktäriserar berättaren honom genom att han "låg och dåsade" vilket stämmer överens med Postis (2017, s. 186) analys av Indien som passivt.

5.5 "Oompa-loompier"

När läsaren får stifta bekantskap med Oompa-loompierna talar Wonka om hur de är:

'Importerade direkt från Loompaland'. [...] 'Vilket förfärligt land! Bara täta djungler hemsökta av världens farligaste djur – hornvaggare, slugghullingar och de där fruktansvärda, galna frustsläggarna' [...] jag fraktade hit dem allihop, varenda man, kvinna och barn i hela oompa-loompa-stammen. Det var inte så svårt. Jag smugglade hit dem i stora packlårar med hål i, så alla fick en säker resa. De är underbara i sitt arbete. Alla pratar engelska nu. De älskar dans och gör små sånger hela tiden (s. 92 & 94).

Bara genom att använda ordet importerade förminskas dessa människors värde. Kopplingar kan göras till varor som skickas runt utan något egentligt mänskligt värde. Sättet han gör det på vittnar om en hänsynslös man som bara ser till egen vinning och som menar att det räcker att se till att det

är hål i lådorna för att oompa-loompierna ska få ”en säker resa”. Tankarna går obönhörligen till människohandel långt ifrån ett humant agerande. När Wonka berättar om hur det gick till i mötet med oompa-loompierna ändras berättaren från att ha varit en allvetare till att bli en retrospektiv jagberättare, med andra ord så är det Wonkas egna röst vi hör och som berättar i efterhand (Nikolajeva, 2017, s. 241):

Den stackars lille mannen satt där, tänd och mager, och försökte äta en tallrik med mosade, gröna larver utan att må illa. ’Hör här’, sa jag på loompianska. ’Om du och hela ditt folk vill följa med till mitt land och bo i min fabrik, så får ni äta så många kakaoböner ni bara kan! (s. 94).

I citatet aktualiseras Postis (2017, s. 189) resonemang om förvildning eller överträdelse för kolonistören där en betoning läggs på skillnaden mellan, i detta fall Wonka, och ”den andre” genom orden ”’Hör här’, sa jag på *loompianska*”. Sett utifrån det postkoloniala perspektivet skapas en problematik i och med att han så tydligt tar avstånd ifrån oompa-loompierna genom att han inte vill att det ska uppfattas som han delar någonting med dessa. Det som sker är att han tydliggör att han inte delar samma språk som oompa-loompierna i vanliga fall men att han gör det nu. Synvinkeln är Wonkas och eftersom det är han som är berättaren så visar sig intressevinkeln. Wonka rättfärdigar sina handlingar och menar att han gör dessa, i hans ögon, arma människor en tjänst genom att ta med dem till sin fabrik i väst. Han förflyttar dem med andra ord från periferin till centrum vilket, betraktat genom kolonistörens perspektiv, innebär en förflyttning från en sämre position till en bättre. Betraktas istället denna flytt utifrån klassperspektivet innebär den däremot det motsatta. Från att ha varit fria människor i sitt eget land förs nu oompa-loompierna in i klasssystemet och den absoluta botten genom att bli livegna. Även sett genom det postkoloniala perspektivet skapas en problematik i och med uppfattningen att västerlandet ses som förmer än Orienten. Oompa-loompierna nappar på erbjudandet om att äta obegränsat med kakaoböner men att de förväntas arbeta har Wonka alltså inte nämnt någonting om, men det är just vad de får göra:

Herr Wonka vände sig om och knäppte med fingrarna, klick, klick, klick, tre gånger. Genast kom en oompa-loompier fram som från ingenstans och ställde sig bredvid honom. Oompa-loompiern bugade med ett leende, som visade en rad vackra, vita tänder (s. 100f).

Det som förmedlas är hur Wonka som västerlänning porträtteras som högre stående än oompa-loompierna från öster, vilket han utnyttjar. Bilden som målas upp av oompa-loompierna är ett passivt folk som när möjlighet ges tar chansen och följer med till väst där de blir lovade guld och gröna skogar och här kan hänvisning göras till Vulovic (2013, s. 151) resonemang om ett öst som

genom kontakten med väst får möjlighet att utvecklas. Västerlänningen, i detta fall Wonka, porträtteras istället som en handlingskraftig och omtänksam man. Skillnaderna mellan öst och väst förstärks ytterligare genom karaktärernas utseende:

’De använder fortfarande samma slags kläder som de använde i djungeln. De är envisa med det. Männerna, som ni själva kan se där på andra sidan floden, är helt klädda i skinn. Kvinnorna bär löv och barnen har inget alls på sig. Kvinnorna sätter på sig fräscha löv varje dag...’ (s. 94f).

Det som förmedlas är hur tiden mer eller mindre stått stilla i öst där människor fortfarande går klädda som grottmänniskor, vilket gör att uppfattningen mellan vi och dem blir ännu större. För att koppla till Eilards (2004, s. 243) resonemang så innebär det att boken genom porträtteringen av oompa-loompierna lägger fokus på ett avvikande från normen, vilket kan leda till fördomar om människor från andra folkgrupper, eller som Posti (2017, s. 184) uttrycker det, en ”annanhetsdiskurs” odlas genom betoningen av det främmande.

Inte bara får oompa-loompierna jobba de blir även utsatta för experiment. De fungerar med andra ord inte bara som tjänare utan även som försökskaniner. Det spär ytterligare på uppfattningen av Wonka som en man som ser sig högre stående än oompa-loompierna, dessutom reducerar han deras människovärde till noll genom förfarandet. Han är den som har makten och utnyttjar den till fullo:

’Skägg!’ utbrast Erika Salt. ’Vem i hela fridens namn vill ha skägg?’ ’Det skulle passa dig bra’, sa herr Wonka, ’men oturligt nog är inte blandningen perfekt ännu! Den är lite för stark. Den fungerar för bra. Jag prövade en hårkola på en oompa-loompier i går i Testrummet och genast började ett stort, svart skägg att växa ut (s. 116f).

5.6 Willy Wonka

Redan innan läsaren fått stifta bekantskap med Wonka har berättaren dels på egen hand men även genom farfar Johan förmedlat en bild av honom:

’Herr Willy Wonka är den mest förbluffande, den mest fantastiska, den mest geniala chokladtillverkare som någonsin funnits! Jag trodde *alla* visste det!’ [...] ’Han är en trollkarl när det gäller choklad. Han kan göra vad som helst – vad han vill.’ (s. 22f).

Berättaren lägger betoningen på *alla* för att läsaren verkligen ska förstå att eftersom *alla* vet det så måste det vara sanningen. Läsaren får även veta att Wonka är så framgångsrik att han tillverkar choklad till ”alla kungar och presidenter i hela världen” (s. 24). Berättaren vill att läsaren ska

uppfatta Wonka som både smart, rik och berömd. Han besitter alla egenskaper av en vit kolonistator eller affärsman.

Wonkas utlysande av tävlingen kan betecknas som en godhjärtad handling. Farfar Johan gör dock läsaren uppmärksam på att det kan finnas andra motiv:

'Han är genial!' utropade farfar Johan. 'Han är en trollkarl! Tänk bara vad som kommer att hända nu! Hela världen kommer att leta efter de gyllene biljetterna! Alla kommer att köpa Wonkas chokladkakor i hopp om att finna en! Han kommer att sälja mer än någonsin!' (s. 36).

Wonka handlar utifrån egoistiska perspektiv om vi ska följa farfar Johans tankegång och kommer att utöka sin förmögenhet genom tävlingen. Han har alltså bakomliggande motiv till sin vänlighet. Återigen beskriver farfar Johan honom som en trollkarl. Ligger det någonting mer bakom dessa ord? Har de en djupare innebörd? Denna beskrivning tillsammans med berättarens ironi, som jag beskrev i inledningen, tolkar jag som en dubbeltydighet i Wonkas karaktär. Han är vad Vulovic (2013, s. 88) kallar en trickster, en person som läsaren aldrig riktigt vet var man har och som ofta beskrivs med "övernaturliga drag". Samma dubbeltydighet finns i följande citat:

'Vi är nu i underjorden. De viktigaste rummen i min fabrik ligger djupt under markytan.' 'Varför är det så?' frågade någon. 'De skulle inte på långt när få plats där uppe. De rum som ni snart ska få se är enorma! De är större än fotbollsplaner! Det finns ingen byggnad i världen där de skulle få plats! Men här nere under marken har jag så mycket plats jag behöver. Det finns ingen gräns – det är bara att gräva!' (s. 85).

Wonka för ner besökarna i underjorden och dessutom i något som liknar "en jättelik kaninhåla" (s. 85). Just placeringen av fabriken under jorden för tankarna till en mörk och otäck plats. Det är inte för inte som djävulen håller till här. Här skulle man kunna tolka det som att Wonka håller sina besökare i sitt våld. Här finns ingen möjlighet för besökarna att på egen hand ta sig ut. Vilket ytterligare förstärker hans position som överherre, de är beroende av honom.

Dock framställer berättaren honom i positiva ordalag genom att karaktärisera honom genom hans språk: "'Välkomna mina små vänner! Välkomna till min fabrik!'" (s. 81). Visserligen innebär ordet "små" att han anser sig befinna sig i en högre position än sina besökare, men han är även vänlig i sitt handlande där han visar alla respekt genom att ta i hand och hälsa. Denna tvetydighet i Wonkas karaktär kan beskrivas som att berättaren använder det Nikolajeva (2017, s. 45f) kallar samtidigt tilltal vilket betyder att författaren vänder sig till två olika implicita läsare. På ett djupare

plan kan läsaren förstå att Wonka porträtterar ondska men det som förmedlas genom den didaktiska berättaren är istället Wonka som snäll farbror. Berättaren framhåller honom explicit som moraliskt god som bjuder in barn till fabriken och dessutom lekfull, vilket avspeglar sig såväl i hans utseende som i fabriken olika rum. Detta kan leda till att den ena läsaren kan känna förtroende för honom medan den andre istället kan uppleva en reservation genom berättarens implicita beskrivningar, vilket denna analys, där Wonka betraktas utifrån det postkoloniala perspektivet, visar att det finns belägg för. Där skapas en högst motsatt bild av Wonka genom hans bemötande av oompa-loompierna där han behandlar dessa människor som lägre stående och som kan sägas gå igen även i hans bemötande av barnen, som här där han samtalar med Micke Tevén:

'Då åker de med blixstens hastighet ner i ledningen och in på baksidan av tv-apparaten'. [...] 'Det är inte så det fungerar', sa Micke Tevén. 'Jag är lite döv på mitt vänstra öra', sa herr Wonka. 'Du måste ursäkta att jag inte hör allt vad du säger.' 'Jag sa att det är inte så det fungerar!' skrek Micke Tevén. 'Du är en trevlig pojke', sa herr Wonka, 'men du pratar för mycket. Nå!' (s. 155f).

Wonka karaktäriseras här genom sitt språk. Han gillar inte att bli ifrågasatt och använder här en sorts härskarteknik när han inte låtsas höra vad Micke säger. Det han implicit talar om är att dina åsikter inte är viktiga för mig så jag väljer att ignorera dem. På så sätt behåller han sin högre position gentemot Micke. Samtidigt är det viktigt för honom att uppfattas som en hyvens kille och därför slätar han över med en komplimang, men han kan ändå inte låta bli att lägga till en negativ kommentar för att understryka att han går vinnande ur samtalet. Det är han som har makten och barnen, precis som oompa-loompierna, behöver anpassa sig och inte ifrågasätta honom.

Fabriken beskrivs av berättaren som en fantastisk plats och karaktäriseras på många sätt genom sitt utseende där det böljande gräset går att äta liksom smörblommorna (s. 89) och där en rosa urholkad karamell fungerar som lustjakt på floden av choklad (s. 106). Samtidigt tornar ett mörker upp vid horisonten då barnen försvinner ett efter ett på de mest häpnadsväckande och makabra sätt. De gör det i rum som tilltalar deras karaktärer. Läsaren som förstått berättarens antydningar och implicita beskrivningar av Wonka har inte svårt att förstå vem det är som ligger bakom dessa försvinnanden men det är inget som berättaren explicit förklarar istället beskriver den hur Wonka talar lugnande med de hysteriska föräldrarna: "'Det är ingen fara! Ingen som helst fara. August har farit iväg på en liten resa. Men han kommer tillbaka hel och hållen. Bara vänta och se'" (s. 99).

Wonka borde rimligtvis vara lika upprörd som föräldrarna av att August eller att någon av de andra

barnen försvunnit men han verkar inte alls förvånad. Istället är det som han redan visste vad som komma skulle. Det fanns med andra ord en djupare mening än bara vänlighet i Wonkas inbjudan till fabriken. Underförstått anser han att ”de rika” barnen är moraliskt försvagade och därför behöver rätas ut.

5.7 Avslut

I slutet av dagen är det bara ett barn kvar:

’Du menar att det bara är du kvar?’ sa herr Wonka och låtsades vara förvånad. ’Ja’, viskade Kalle. ’Ja’. Med ens exploderade herr Wonka av glädje. ’Men min käre pojke!’ utropade han. ’Det betyder att du har vunnit!’ [...] (s. 173).

Kalles försiktighet går att tolka som kopplat till hans begränsade handlingsutrymme som fattigt barn. Han är inte i position att göra utsvävningar och ta plats utan istället förhåller han sig avvaktande och försynt gentemot sin omgivning. Han vet sin plats i hierarkin.

Kalle, farfar Johan och herr Wonka tar glashissen och spräcker taket på fabriken, en symbolisk handling. Kalle har fått en chokladfabrik men även frihet. Han har visat sig ansvarsfull och belönas därefter. Berättarens beskrivning av Kalle som hjälte är därmed besvarad, det räcker med att besitta de egenskaper som Kalle har så får du den titeln. För att förstärka framgångskänslan tittar Kalle, farfar Johan och Wonka ner på barnen som rör sig mot grindarna. Dessa platta karaktärer har nu även blivit dynamiska, de har med andra ord förändrats under tidens gång (Nikolajeva, 2017, s. 166). Att en sådan förändring skett går att utläsa ur bilden (s. 180 f) men det finns även en djupare innebörd, att en förändring skett även inom de moraliskt förtappade barnen.

Sett ur ett klassperspektiv utnyttjar Wonka sin makt som rik och berömd för att ”komma åt” och straffa de moraliskt försvagade barnen (och föräldrarna) som han anser behöver läxas upp eftersom deras handlingar i hans ögon är onda, orättfärdiga och fel. Wonkas agerande speglar en dåtida uppfattning om barnuppfostran och barnideal där moral var tydligt i fokus och där vikten låg i att lära barnen att vara lydiga inför speciellt föräldrar men även andra vuxna, något som Boglind och Nordenstam (2015, s. 55) förklarar även avspeglas i dåtida litteratur. Böckerna var då ett uppfostringsmedel som förenade nytta med nöje (ibid.). Franck (2013, s. 33) beskriver hur ”[v]i kanske inte nuförtiden skulle tycka att det vore rimligt att och önskvärt att våra barn i skolans värld fick läsa böcker, vilka på nästan övertydligt sätt betonar hur illa det kan gå för en flicka eller pojke som inte håller sig till den rätta vägen” men det är precis vad Dahl förmedlar genom

karaktären Wonkas agerande. I dagens samhälle är det andra egenskaper som värdesätts hos barnen. Skolan har i uppdrag att utveckla kritiskt tänkande hos barn och unga och medvetenhet kring rättigheter och skyldigheter ligger i fokus i skapandet av nästa generations samhällsbyggare. Detta är egenskaper som i viss mån finns representerade hos de rikare barnen och anledningen till att de blir straffade av Wonka. Han har med andra ord en syn på hur barn bör uppfostras vilken skiljer sig från dagens.

För att fortsätta resonemanget om klass och moral så är det de fattiga personerna i berättelsen som porträtterar moral medan de rika beskrivs som förfallna. Wonka fungerar som den förbindande länken där fattiga och rika möts och genom honom får de rika en möjlighet till utveckling, en knuff i moralens rätta riktning. Man skulle kunna säga att Wonka på sätt och vis för en klasskamp i en marxistisk anda på flera nivåer i texten. Kalles klassresa är kanske den mest framträdande i denna kamp men den viktigaste och den berättaren tar fasta på är ironiserandet över samhällets övre skikt samtidigt som det undre framhävs som idylliskt. Striden kommer underifrån och iklär sig moralens ansikte, det är arbetarklassen som är de starka. Det berättaren gör är att etablera en social hierarki utifrån klass men även mångkultur genom ironin och absurditeten i texten där människor från den övre klassen liksom människor från andra kulturer försvagas samtidigt som den sociala hierarkin etableras alltmer. Ironin och absurditeten som beskriver människor inom dessa grupper innebär dessutom att den stigmatiserade bild som ofta brukar vara förenliga med den fattiga massan snarare appliceras på dessa karaktärer än på Kalle och hans familj. Wonka skulle man alltså kunna säga för en klasskamp å familjen Spanns vägnar, utan att familjen själva är medvetna om att de spelar huvudrollen och dessutom går segrande ur striden. För att fortsätta det marxistiska resonemanget kan Wonkas handlande även ses som ett sätt att sätta stopp för reproducerandet av omoraliska människor vars handlingsmönster följer samma mönster som tidigare generationer.

6 Kalle och chokladfabriken i skolan

6.1 "Demokratiska värderingar"

Min första frågeställning gäller hur boken knyter till styrdokumentens formuleringar om att "förmedla och förankra respekt för grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på" (Skolverket, 2016a, s. 7). På en formell nivå kan karaktären Kalle sägas representera alla de egenskaper som nämns under rubriken "[g]rundläggande värden" i läroplanens värdegrundskapitel. När han hittar femkronan på marken visar hans betänkligheter en *rättskänsla*, *generositet* visar han sin familj genom att bjuda på sin efterlängtade chokladkaka, *tolerans* visar han de äldre genom att lyssna på deras berättelser och att han agerar *ansvarsfullt* visar han prov på när han tänker ta med den upphittade pengan hem till mamman istället för att göra slut på hela själv. Han stämmer med andra ord in i beskrivningen av en människa som lever utefter de demokratiska värderingar som skolan ska gestalta och förmedla, han är rättesnöret.

Om vi istället vänder blicken mot de andra barnen i berättelsen så uppvisar deras personligheter beteenden som är motsatta de som Kalle tillskrivs. Violetta kränker sin omgivning genom sitt språk då hon förolämpar mamman, men även genom sina handlingar då hon kladdar tuggummi i hissen, vilket går ut över andra. Erika är respektlös i sitt sätt att trotsa Wonka och dessutom sätter hon sina egna intressen i främsta rummet genom sin bortskämdhet. Micke är istället otrevlig och aggressiv mot sin omgivning medan August visar girighet i sitt sätt att handla. Dessa egenskaper är fjärran de beskrivna i läroplanens värdegrundskapitel. Kvar är Wonka själv. Han är en komplex man. Han vill ge sken av att vara en hyvrens kille men det finns ett djup i berättelsen där en motsägelsefull bild framträder. Här ger berättaren en bild av Wonka som inte alls går hand i hand med ett demokratiskt förhållningssätt. Han lever ensam bakom höga murar utan insyn från omvärlden, använder slavar och försökskaniner i form av människor från andra delar av världen, är egocentrisk, lyssnar inte på andra samtidigt som han använder sig av härskartekniker och sist men inte minst utsätter barn för sadistiska uppfostringsmetoder. Bilden av en enväldshärskare eller diktator framträder. Dock har han ett högre syfte med sina handlingar vilket kan tolkas som att han gör samhället en tjänst då han räddar ut de barn som inte kan förhålla sig till regler och normer uppsatta av samhället. Han bidrar alltså genom sina odemokratiska handlingar till att skapa demokratiska människor vilket i sin tur gynnar det demokratiska samhället, de onda handlingarna är till förmån för det goda. Utan dessa hade ett högre syfte inte kunnat uppnås, barnen hade fortsatt

i samma omoraliska spår men istället blir de nu moraliskt goda medborgare vilket gynnar samhället på sikt. På en formell nivå kan alltså Wonka ses som ond eftersom hans gärningar är odemokratiska medan på en tematisk mer övergripande nivå är hans syfte ändå demokratiskt. Hans handlande berör i hög grad den moraliska aspekten. Kan dessa handlingar anses rättfärdiga eftersom de utförs för ett högre syfte? Berättigar målet medlet? Det är inga lätta frågor att svara på men de är intressanta att diskutera och lyfter frågor kring rätt och fel i en undervisning i etik och moral vilket för mig in på nästa rubrik nämligen hur boken kan användas i undervisningen.

6.2 Boken i undervisningen

I forsknings- och litteraturgenomgången tog jag upp och förklarade Nussbaums (1997, s. 9) tre förmågor: kritiskt tänkande, kulturell mångfald och narrativ fantasi vilka hon beskriver som avgörande för den demokratiska kompetensen. Jag vill därför här diskutera dessa i förhållande till vad som framkommit i analysen. Jag väljer dock att endast beröra förmågan narrativ fantasi under förmågorna kritiskt tänkande och mångkultur då dessa är de intressantaste att föra en diskussion kring utifrån analysens resultat.

6.2.1 Kritiskt tänkande

Kritiskt tänkande beskriver Nussbaum (1997, s. 10) som viktigt för att kunna leva i en demokrati. Vi måste ifrågasätta och inte bara tro på det vi hör. Genom berättaren får läsaren implicit beskrivet hur de ”rika” barnen i boken är föredömen när det kommer till kritiskt tänkande och reflektion till exempel då Micke ifrågasätter Wonkas förklaring till hur tv-apparaten fungerar. Här ställer han sig frågande till Wonkas förklaring och gör sin röst hörd. Sättet han blir bemött på går dock inte hand i hand med hur skolan ska förhålla sig till elever och deras ställningstaganden. Istället ska skolan ”vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram” (Skolverket, 2016a, s. 8).

Jag vill dröja mig kvar vid Wonkas bemötande av barnen eftersom det öppnar upp för en diskussion i klassrummet angående begreppet ironi. Stensson (2006, s. 19) förklarar hur eleverna för att kunna utveckla ett kritiskt tänkande, där förståelse och tolkning är avgörande, behöver förebilder för att lära sig hur detta arbete ska gå till, vilket gör lärarens roll viktig. Ett ansvar ligger även hos pedagogen att uppmärksamma eleverna på olika aspekter i boken. Ironi är som sagt en sådan i boken *Kalle och chokladfabriken*. Ironi kan vara svårt att förstå men behöver belysas tidigt i åldrarna för att eleverna ska få en kunskap kring hur det ska tolkas, vilket kan hjälpa dem att tolka inte bara vuxnas språk utan även mobbares eftersom vägen är kort mellan ironi och hån

(Nilsen, 2015, s. 79). Ett sätt att arbeta tar Gibbons (2013, s. 46) upp, nämligen att rikta in sig på någon av bokens karaktärer och ställa frågor kring dessa. Wonka är som sagt en tacksam figur att utgå ifrån i detta arbete. Han använder sig av den ironiska formen sarkasm vilket kommer till uttryck i citatet: ”’Skägg!’ utbrast Erika Salt. ’Vem i hela fridens namn vill ha skägg?’ ’Det skulle passa dig bra’, sa herr Wonka” (Dahl, 1964, s. 116). ”Vad betyder det här uttalandet och varför säger han så?” och ”Hur tror ni att Erika känner sig?” är frågor som läraren kan diskutera med eleverna. Eleverna får här använda sig av sin narrativa fantasi och försöka förstå Erikas känslor. Kanske har de själva varit med om ett sådant bemötande och kan identifiera sig med Erika på denna punkt. Även när Wonka, som jag nämnde i tidigare stycke, bemöter Micke Tevéns frågor visar sig ironin eller sarkasmen:

’Det är inte så det fungerar’, sa Micke Tevé. ’Jag är lite döv på mitt vänstra öra’, sa herr Wonka. ’Du måste ursäktas att jag inte hör allt vad du säger.’ ’Jag sa att det är inte så det fungerar!’ skrek Micke Tevé. ’Du är en trevlig pojke’, sa herr Wonka, ’men du pratar för mycket. Nå!’ (s. 155f).

Frågor läraren kan diskutera med eleverna kopplat till detta är ”Hör verkligen inte Wonka vad Micke säger när han står så nära? Om han inte hör varför ber han inte Micke att upprepa vad han sagt? Tycker Wonka att Micke är en trevlig pojke? Om inte varför säger han då det?” Genom dessa frågor uppmärksammas eleverna inte bara på hur ironi kan ta sig uttryck utan även på aspekter i Wonkas karaktär som annars hade ”gått dem över huvudet” vilket ofta är fallet med ironi och barn (Nilsen, 2015, s. 82). Med de yngre eleverna som inte utvecklat den ”ironiska förmågan” eller dubbeltydigheten i uttalanden är det därför viktigt att läraren är med och styr och riktar deras uppmärksamhet på intressanta aspekter. Vidare kan läraren fråga eleverna vad berättaren i boken säger om Wonka och hur han beskrivs genom denne. Eleverna blir då varse att det är två olika versioner av Wonka som beskrivs i texten men att dessa beskrivningar görs på olika sätt. Det som uttrycks explicit är en god människa men det som berättaren implicit beskriver, genom ironin, är motsatsen. Eleverna kan med lärarens hjälp hitta fram till textens dolda mening eller budskap genom att följa ledtrådarna. Det är frågorna som leder vägen och som väcker funderingar och idéer hos eleverna om vad som finns outtalat mellan raderna (Stensson, 2006, s. 80).

För elever som utvecklat sin ”ironiska förmåga”, vilket Nilsen (2015, s. 80) förklarar att barnen gör i tioårsålder, kan det sokratiska samtalet vara ett sätt att arbeta med kritiskt tänkande samtidigt som man arbetar med värdegrunden (Pihlgren, 2012, s. 114). Detta arbetssätt går hand i hand med Skolverkets formuleringar om att ”vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs

fram”, samt att eleverna ska göra personliga ställningstaganden (Skolverket, 2016a, s. 8). Här ställs eleverna inför problem som de måste väga och värdera och ifall boken *Kalle och chokladfabriken* skulle ligga till grund i en sådan undervisning skulle frågan att utgå ifrån kunna vara ”Är Wonka ond eller god?”. Då får eleverna, först själva, och sedan med hjälp av varandra försöka att resonera sig fram. Målet är inte att komma fram till någon lösning utan handlar istället om att eleverna får upp ögonen för att det finns andra uppfattningar än den egna. En elev kan se Wonka som självklart god medan en annan lagt märke till någon detalj som verkar lite märklig och tillsammans kan klassen utforska texten djupare genom att kritiskt granska den. Skulle inte eleverna själva uppmärksamma sarkasmen hos Wonka eller tvetydigheterna mellan det berättaren vill att läsaren förstår och det den faktiskt säger, så skulle läraren som samtalsledare kunna föra upp dessa aspekter till ytan. På så sätt skulle samtalet utvecklas eller ta en ny inriktning (Pihlgren, 2012, s. 114). Eleverna blir då varse att berättaren använder ironi vilket i sin tur kan bidra till fler frågor kring texten där en givande diskussion kan mynna ut i frågan varför Wonka straffar dessa barn. Vad är hans syfte? Här aktualiseras även frågan om hur man är om man är god respektive ond. Syftet är dock inte att få kunskap om hur man ska agera i bestämda situationer utan istället behandlas förmågan att reflektera över gott och ont, rätt och fel (Franck, 2013, s. 33). Det blir moral som kunskapsuppdrag istället för fostran som det annars brukar bli frågan om i skolan (ibid., s. 24).

Nikolajevas (2017, s. 79) kritiska inställning till att använda böcker i etikundervisningen, då hon anser att eleverna inte kan skilja mellan moraliskt gott och ont, kan vara befogad om läraren tar för givet att eleven förstår budskapet från början. Det sokratiska samtalet innebär dock en möjlighet att börja fundera kring dessa frågor och tänka i banor som rätt och fel. Eleven behöver inte ha utvecklat sin moraliska bedömning fullt ut men enligt kursplanen i religionskunskap ska eleven kunna göra etiska och moraliska ställningstaganden och då kan det sokratiska samtalet vara en bra grund att utgå ifrån samtidigt som boken innebär att eleverna har berättelsen att relatera till vilket enligt Franck (2013, s. 32) kan verka stimulerande för dem.

Förmågan att kunna ställa kritiska frågor till texten är även en förmåga för eleverna att utveckla genom svenskundervisningen (Skolverket, 2016b, s. 15). I läsningen av boken *Kalle och chokladfabriken* skulle läraren kunna stanna till vid avsnittet där Erika ligger på golvet och gapar och skriker. ”Varför betar sig Erika som hon gör?” är en möjlig fråga som läraren kan ställa till eleverna. Just frågan *Varför?* beskriver Franck (2013, s. 131) som viktig för att förstå varför

människor handlar som de gör. För att koppla till Burmans (2008, s. 127f) process kring kritiskt tänkande har läraren här utmejslat ett problem. Nu behöver klassen titta närmare i texten, kan de hitta några ledtrådar? Pappan är väldigt rik och köper henne många saker, kan det ha betydelse? En hypotes har formats, nu måste klassen leta vidare i texten för att se om den stämmer. Beter hon sig likadant på andra ställen och vad gör pappan då? Slutsatsen här skulle då vara att Erika betar sig som hon gör eftersom hon är bortskämd. Det här skulle kunna ses som källkritik på formell nivå men kan leda in på källkritik på mer tematisk nivå genom att betrakta det sätt de ”rika” barnen porträtteras i boken. Genom att ställa frågor som ”Vilka ord används för att beskriva personerna? Vilka ord finns med när personerna nämns i texten?” uppmärksammas eleverna på vilken bild som berättelsen förmedlar om dessa personer (Gibbons, 2013, s. 146).

De rika barnens karaktärer kan utgöra vad Brink (2005, s. 157) beskriver som en ”växtpunkt” som den vidare undervisningen kan bygga på. Eleverna har genom samtalet blivit varse att dessa barn porträtteras med väldigt få egenskaper som alla är negativa. Det är stereotypa bilder som boken förmedlar om samhällets rika personer vilket gör att eleven inte kan skapa sig en allsidig bild av dessa människor vilket kursplanen i samhällskunskap menar är viktig för att belysa olika perspektiv (Skolverket, 2011, s. 7). Här kan man säga att berättaren ”odlar” en ”annanhetsdiskurs” riktad mot samhällets välbärgade människor genom att lägga betoning på deras otrevliga egenskaper. I övningen ”Höghuset” får eleverna tillsammans chansen att tillskriva dessa människor fler egenskaper än de förmedlade genom berättaren, och på så sätt själva bidra till att fler perspektiv skapas utifrån dem (Franck, 2013, s. 48). I grupper om några stycken får de gemensamt utveckla familjerna Glupsk, Fagervy, Tevén och Salt genom att dikta upp deras bakgrundshistoria. På så sätt får de en förståelse för varför människor handlar som de gör. Gruppen som valt familjen Tevén kanske beskriver hur Mickes mamma och pappa jobbar väldigt mycket eftersom de har viktiga arbeten och Micke får därför vara ensam hemma väldigt ofta och därför tittar han väldigt mycket på tv. Eller kanske är han så arg för att hans klasskompisar är dumma mot honom i skolan, han är helt enkelt ensam och mobbad. Genom att eleverna får arbeta tillsammans utvecklar de tankegångar i samspel vilket leder till djupare kunskap och förståelse. Dessutom stärks deras identitet dels i skapandeprocessen där de får vara en del i gruppen men även genom att de i arbetet bildar en förståelse för sitt eget liv genom att reflektera över andra människors sätt att leva vilket går att koppla till såväl kursplanen i svenska som till värdegrundskapitlet (Skolverket, 2016a, s. 247 & 7).

6.2.3 Mångkultur

Analysen visar att porträtterandet av människor från andra kulturer i boken är problematiskt. Dock kan läraren istället för att bara anse det vara problematiskt, ta tillfället i akt och välja att se det som en möjlighet att lyfta frågor kring mångkultur och demokrati. Det skulle då vara i linje med Widholms (2012, s. 44) resonemang om hur böcker som utmanar normerna fungerar som utmärkt introduktion till det demokratiska tänkandet genom ifrågasättandet av regler och hierarkier. Kursplanen i samhällskunskap beskriver hur eleverna genom undervisningen ska ”utveckla förtrogenhet med mänskliga rättigheter” (Skolverket, 2016a, s. 215) och genom Wonkas handlande gentemot oompa-loompierna ges denna möjlighet. Boken skulle med andra ord kunna utgöra utgångspunkt för ett arbete med de mänskliga rättigheterna genom sin skildring av hur oompa-loompierna blir utsatta för experiment, fraktas över jorden i lådor, fungerar som obetald arbetskraft med mera.

Boken innebär ingen möjlighet för eleverna att möta litteratur från andra delar av världen då boken är skriven av en västerländsk författare, men som Machado (Widholm, 2012, s. 45) förklarar som viktigt i skapandet av en demokratisk kompetens. Inte heller får eleverna särskilt mycket kunskap kring en annan kultur genom boken, vilket Petersson (2003, s. 102) beskriver som betydelsefullt. Skolverkets (2016a, s. 7) formulering om att eleverna ska ”inse de värden som ligger i en kulturell mångfald” går med andra ord om intet i boken. Det den däremot ger en möjlighet till, och som Peterssons resonemang mynnar ut i, är att skapa en förståelse för att vi alla har samma behov oavsett var i världen vi bor. Dock gör den inte det på egen hand utan här blir det lärarens uppgift att lägga fokus på likheter mellan människorna i boken istället för som berättaren gör, lägga vikt vid skillnader. Boken skapar alltså inte på egen hand en förståelse för den kulturella mångfalden utan skapar snarare en oförståelse gentemot en annan kultur. Lärarens uppgift blir att problematisera kring porträtterandet av människor från en annan kultur genom att inta ett kritiskt förhållningssätt. Finns det elever som kommer från länder där djungler finns, eller kanske från Indien, som direkt nämns i berättelsen, så skulle dessa elever kunna ge sin beskrivning av landet för att på så sätt uppmärksamma sina klasskompisar på skillnader mellan den bild boken förmedlar och elevens bild av landet (Gibbons, 2013, s. 147). På så sätt uppmärksammas klassen på att allt som beskrivs i böckerna inte behöver vara sant.

I boksamtalen skulle läraren kunna ställa frågan vad det finns för likheter mellan oompa-loompierna, den indiske prinsen, Wonka liksom klassen själva. På så sätt betonas gemensamma

drag till skillnad från boken där fokus läggs på det som skiljer oss åt. Då uppmärksammas gemensamma intressen och behov och att sådana saker inte sitter i språket, kläderna eller utseendet. Ytterligare ett sätt att jobba med det mångkulturella perspektivet kopplat till boken är att efter den gemensamma läsningen låta eleverna skriva ”jagberättelser” (Lindö, 2005, s. 140) där de får inta rollen av en oompa-loompier. De får då använda sin narrativa fantasi och skriva utifrån denna karaktärs perspektiv. En elev skulle kunna beskriva hur hen tycker att ”Wonka är en märklig gubbe som lovar oss massa goda kakaoböner men jag får jobba från morgon till kväll och det är inte alls skojigt. Jag blev ledsen när jag hörde att Wonka kallade vårt land för förfärligt”. Inte bara visar eleven läsförståelse utan hen gör en egen tolkning utifrån texten och kopplar samtidigt till sin egen erfarenhet av hur man kan bli ledsen när någon säger elaka saker. Då använder eleverna den narrativa förmågan på samma sätt som eleverna i Hoffmans (2010, s. 243) studie och kopplar det lästa till egna erfarenheter snarare än identifierar sig med karaktärerna men där ett meningsskapande ändå utvecklas. Förståelse skapas dessutom för människors sätt att tänka och känna och får eleverna att inse att oavsett varifrån du kommer så upplever vi alla samma känslor som glädje eller sorg.

Eleverna skulle lika gärna kunna skriva om en oompa-loompafamilj i övningen ”Höghuset” eller skriva ”jagberättelser” som någon av de rika barnens karaktärer. Genom att arbeta med elevernas narrativa förmåga kopplat till boken arbetar vi mot målet att ”inse de värden som ligger i en kulturell mångfald” (Skolverket, 2016a, s. 7). Så trots att boken vid en första anblick inte ger denna kunskap så öppnar den ändå för ingångar så länge läraren väljer att blicka djupare och ta tillvara på möjligheterna som trots allt finns. Kulturell mångfald innefattar då både klass och folkgrupper där målet med övningarna är att komma ifrån vi och dem-attityderna, samtidigt som eleverna utvecklar förmågan att leva sig in i andras villkor och värderingar, vilket i sin tur leder till ett stärkande av den egna identiteten.

7 Slutsats

Analysen visar att boken *Kalle och chokladfabriken* är en högst moraliserande berättelse som markerar hur illa det kan gå för barn som inte håller sig till de ”rätta” värderingarna eller lyder vuxna. Sensmoralen i berättelsen är ”är dina handlingar goda får du ett gott och rikt liv” vilket är en självklar ingång till en undervisning i etik och moral som naturligtvis måste tas tillvara på. Dock är den största lärdomen jag fått av att analysera boken, och som jag verkligen kommer att ta med mig och applicera på min undervisning, hur viktigt det är att förhålla sig kritisk till litteraturen och berättelsen. Här är de ”rika” barnen i berättelsen förebilder genom att de intar ett kritiskt förhållningssätt vilket däremot Kalle, som är moralen porträtterad, inte gör. Att därför bara låta Kalle föra bokens talan skulle innebära att många andra viktiga ingångar går om intet. Genom att låta mina elever inta samma kritiska förhållningssätt som barnen i boken och granska Wonka och hans handlingar berör vi tillsammans frågor om gott och ont. Dessutom kommer vi in på de mänskliga rättigheterna och sist men inte minst behandlas begreppet ironi som är viktigt att eleverna får en förståelse för och kan tolka, då det kan innebära ett maktredskap som kan ingå som en del av mobbning. Dessa ingångar innebär att vi i klassen arbetar mot det övergripande målet om samhällets gemensamma värderingar. Trots att boken inte explicit ger uttryck för ett demokratiskt förhållningssätt, mer än på enstaka ställen, så ger den implicit flera ingångar till att arbeta med begreppet.

Samma sak är det med aspekterna mångkultur och klass där boken på egen hand inte skapar en förståelse för den kulturella mångfalden, där klass liksom människor från en annan kultur kan anses ingå i begreppet. Även här måste jag och klassen därför förhålla oss kritiska och aktiva till berättelsen för att kunna utnyttja dessa aspekter i en värdegrundsundervisning. Utan att inta ett kritiskt förhållningssätt till boken skulle läsaren snarare skapa sig ett distanserat förhållande till rika och människor från andra kulturer eftersom boken förmedlar stereotypa och fördummande skildringar av dessa människor. Denna problematik ger dock öppningar till att arbeta med boken kopplat till kulturell mångfald. Genom att eleverna ges möjlighet att bruka sin narrativa förmåga, i olika typer av övningar, kan de föreställa sig hur det kan vara att befinna sig i karaktärernas skor. De bildar sig då en förståelse för andra människors situation och blir varse hur människor har samma behov, det spelar ingen roll varifrån du kommer eller hur mycket eller lite pengar som finns i portmonnän. Vi har alla samma önskan och längtan vilket fungerar som stärkande i elevernas identitetsutveckling.

Referenser

- Ahrne, G., Roman, C. & Franzén, M. (2008). *Det sociala landskapet*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Boglund, A. & Nordenstam, A. (2015). *Från fabler till manga 1 – litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på barnlitteratur*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Brink, L. (2005). ”Bröderna Lejonhjärta. En receptionsstudie i år 3”. I Kåreland, L [red.], *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Burman, A. (2008). ”Konsten att tänka kritiskt – John Deweys *How We Think*”. *Utbildning & Demokrati*, vol. 17 (1), s. 125–138.
- de los Reyes, P. & Mulinari, D. (2007). *Intersektionalitet*. Malmö: Liber AB.
- Dahl, R. (1964). *Kalle och chokladfabriken*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Eilard, A. (2004). ”Genus och identitet i en ”läsebok” i den svenska mångkulturen”. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9 (4), s. 241–262.
- Franck, O. (2013). ”Etiken i hjärtat, i tanken och i kroppen: att arbeta med etiska frågor tillsammans med barn i yngre åldrar”. I Franck, O., Hermansson Adler, M & Björneloo, I, *Samhällsämnenas didaktik: F – åk 3*. Lund: Studentlitteratur.
- Franck, O. (2013). ”Kunskapskrav och bedömning – några reflektioner”. I Franck, O., Hermansson Adler, M & Björneloo, I, *Samhällsämnenas didaktik: F – åk 3*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket stärk lärandet – Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hoffman, A. R. (2010). ”The BFG and the Spaghetti Book Club: A Case Study of Children as Critics”. *Children's Literature in Education* 41, s. 234–250.
- Hörnqvist, M. (2016). *Klass*. Stockholm: Liber AB.
- Lindö, R. (2005). *Den meningsfulla språkväven*. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. (2017). *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsen, A. B. (2015). ”Ironi i skolen og i klasserommet”. *Bedre Skole*, vol. 1, s. 79–83.
- Nilsson, M. (2010). *Den föreställda mångkulturen – Klass och etnicitet i svensk samtidsprosa*. Möklinta: Gidlunds förlag.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge (Massachusetts) & London: Harvard UP.
- Nygårds, K. (2016). ”Eleverna ger hopp i en galen värld”. *Lärarnas Tidning*. [2017-03-21] Hämtad från: <http://laramastidning.se/eleverna-ger-hopp-i-en-galen-varld/>
- Persson, M. (2012). *Den goda boken – Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.

- Petersson, M. (2003). "Demokrati, svensklärautbildning och mångkulturalism". *Utbildning & Demokrati*, vol. 12 (2), s. 93–104.
- Pihlgren, A S. (2012). *Demokratiska arbetsformer – värdegrundsarbete i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Posti, P K. (2017). "Resor, äventyr och den andre – Exotism och det främmande i samtida svensk barnlitteratur". I Andersson, M & Druker, E [red.] *Mångkulturell barn- och ungdomslitteratur – Analyser*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, L M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Said, E W. (1978). *Orientalism*. Stockholm: Ordfronts förlag.
- Skolverket. (2016a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen & fritidshemmet 2011. Reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska. Reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.
- Stensson, B. (2006). *Mellan raderna. Strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Tholander, M. (2005). "Moralisk fostran mellan elever – Ett samtalsanalytiskt perspektiv". *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10 (2), s. 99–123.
- Vulovic, J. (2013). *Narrativanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Widholm, A. (2012). "Barnlitteraturens betydelse för ungas rättigheter". I Kärrholm, S., & Tenngart, P. [red.], *Barnlitteraturens värden och värderingar*. Lund: Studentlitteratur.