



UPPSALA
UNIVERSITET

Din stund på jorden i klassrummet

Tre läsningar och en didaktisk reflexion utifrån Vilhelm

Mobergs roman *Din stund på jorden*

Albin Sterner

Ämne: Svenska 4 Självständigt arbete

Poäng: 15 hp

Ventilerad: VT 2024

Handledare: Anna Williams

Examinator: Olle Nordberg

Litteraturvetenskapliga institutionen

Uppsatser Lärarprogrammet i Svenska

Innehållsförteckning

1.	Inledning.....	3
1.1	Bakgrund och problemformulering.....	4
1.2	Syfte	5
2.	Forskningsöversikt	6
3.	Teori.....	7
3.1	Text- och lästeoretiska överväganden	8
3.1.1	Rosenblatt och Iser i förening.....	9
3.2	Den litteraturdidaktiska trappan.....	11
4.	Metod	13
5.	Undersökning	15
5.1	Romanens synopsis.....	15
5.2	Den första läsningen: enbart texten.....	15
5.3	Den andra läsningen: författarskapskontexten	19
5.4	Den tredje läsningen: tillkomsthistorien	23
5.5	Didaktiska reflexioner.....	27
6.	Sammanfattande slutdiskussion.....	33
7.	Käll- och litteraturförteckning.....	35

Men som jag aldrig besvärats av bristande tro på mig själv [...] så vill jag endast säga: Får jag leva i 5 år till, så har jag lyckats. Det är inte drömmar – det är självkänedom parad med småländsk seghet.

Vilhelm Moberg,

i brev till vännen Carl Graneskog
(1920-11-07)

1. Inledning

Vilhelm Mobergs roman *Din stund på jorden* (1963) gestaltar en man som försöker lösa livets gåta. En julidag år 1912, klockan tjugo över sju på morgonen, ser bokens huvudperson Albert Carlson sin nittonårige storebror Sigfrid dö. Runt denna koncentrerade scen vävs en berättelse om de existentiella villkor som definierar människans tid på jorden. Det är en roman om livet och döden; en skildring av rotlöshet och längtan efter att återfinna ett förlorat paradys när världskatastrofen gör sig påmind. Genom hela berättelsen ekar den uppmaning Sigfrid ger sin yngre bror en sommardag i deras gemensamma barndom. Ett slags manifest som ringar in det efemära i människans tillvaro, och samtidigt förmedlar romanens motto:

Du ska alltid tänka: Jag är här på jorden denna enda gång! Jag kan aldrig komma hit igen!
[---] Tag vara på ditt liv! Akta det väl! Slarva inte bort det! För nu är det din stund på jorden!¹

När jag för snart tre år sedan första gången läste *Din stund på jorden* slogs jag av den skicklighet med vilken Vilhelm Moberg genom sitt enkla, avskalade språk och ytterst vardagliga ton förmådde skildra enorma känslor av ångest och sorg, men också av lycka och tillförsikt. Denna existentiellt grubblande, kontemplativa bok var trösterik och innebar för mig nya sätt att se på mitt liv och min omvärld. Med utgångspunkt i min läsupplevelse började jag osökt tänka på hur romanen skulle kunna användas i skolans litteraturundervisning.

Ämnet för den uppsats som här ligger för handen har således delvis formulerats av egennyttiga skäl. Som litteraturivrare och aspirerande svensklärare har jag ideligen anledning att fundera över hur böcker och författarskap som haft stor betydelse för mig personligen skulle kunna behandlas inom ramen för min yrkespraktik. När jag under vårterminen 2024 står inför uppgiften att skriva en uppsats med litteraturdidaktisk inriktning framstår valet av ämne som i det närmaste självklart: att studera Vilhelm Mobergs roman *Din stund på jorden* och hur det går att tänka didaktiskt kring den.

Detta är den personliga bevekelsegrunden för instundande undersökning. Följande avsnitt tjänar till att underbygga studiens vetenskapliga relevans.

¹ Vilhelm Moberg, *Din stund på jorden*, Stockholm: Bokförlaget Aldus/Bonniers 1971, s. 103.

1.1 Bakgrund och problemformulering

I en samtida svensk litteraturundervisningskontext kan behovet av meningsutbyten om *vad* som borde läsas och *hur* undervisningen bör utformas till viss del tolkas som en konsekvens av bristen på konkretion i styrdokumentet. Ämnesplanerna för svenskämnet på gymnasial nivå formulerar inga riktlinjer för varken enskilda författarskap eller verk som bestämt måste behandlas inom ramen för litteraturundervisningen. Tvärtom erbjuds uttolkaren i detta avseende något som närmast är att likna vid absolut frihet och autonomi, med reservation för viss bredd (till exempel geografisk) och variation (till exempel beträffande genre).² Möjligen är dessa omständigheter att förstå som ett mått på myndighetens tillit gentemot lärarprofessionen. Huruvida ett dylikt förtroende är att betrakta som odelat positivt eller ej kan det råda skilda meningar om. Vad som emellertid inte bör ignoreras är att tolkningsfrihet också kan alstra ett tillstånd av rådvillhet.

En diskussion om litteraturundervisningens *vad*, *hur* och *varför* ankommer på litteraturdidaktikens intresseområde. Historiskt har denna ämnesdisciplin betraktats som en isolerad gren av litteraturvetenskapen. Detta synsätt har under senare delen av 2010-talet emellertid kommit att kritiserats för att reducera och begränsa litteraturdidaktiken till ren undervisningsmetodik.³ Bengt-Göran Martinsson beskriver dessa förhållanden i termer av att fältet består av två poler, där litteratur utgör den ena och didaktik den andra. Utvecklingen och fältets potential är att förstå som en balanskamp polerna emellan. Om vikten fördelas ojämnt åt ett håll riskerar motsatt pol att visas underställt intresse.⁴

Martinsson ser således ingen motsättning mellan litteraturvetenskap och litteraturdidaktik. I stället argumenterar han för att litteraturvetenskapen utgör den naturliga utgångspunkten för en god litteraturdidaktik och att man hellre än att se de två perspektiven som varandras antagonister bör rikta fokus mot att med litteraturvetenskapens hjälp alstra en teoretiskt medveten litteraturdidaktik med relevans för utvecklandet av litteraturundervisningen.⁵ Detta sistnämnda tycks vara något Martinsson anser att ämnesdisciplinen i viss mån misslyckats med. Via en analys av det svensksdidaktiska forskningsfältet finner han att den forskning om läsning och litteratur som där dominerar är av grundforskningskaraktär, varför resultaten svårligen låter sig

² Skolverket, Lgy11, "Ämne – svenska".

³ Anna Nordenstam, "Litteraturdidaktik" i *Litteraturvetenskap II*, Sigrid Schottenius Cullhed, Andreas Hedberg & Johan Svedjedal (red.), Lund: Studentlitteratur 2020, s. 70–71.

⁴ Bengt-Göran Martinsson, "Litteraturdidaktik som litteraturvetenskap: ett tvärvetenskapligt fält i rörelse" i *Litteratur och läsning: litteraturdidaktikens nya möjligheter*, Maria Jönsson & Anders Öhman (red.), Lund: Studentlitteratur 2015, s. 174.

⁵ Martinsson 2015, s. 183 & 186.

översättas till konkreta åtgärder och förslag. Under sådana förhållanden riskerar litteraturdidaktiken att göra sig själv irrelevant. Utifrån detta sakernas tillstånd når Martinsson en slutsats om att forskningen måste kompletteras och tillgängliggöras. Han framhåller att *kompletteras* i sammanhanget bär betydelsen av att fältet "[...] kan utökas med fler inriktningar och att en metodisk och materialmässig pluralism inte är ett hot utan en möjlighet."⁶ Som förslag på konkreta åtgärder med utvecklingspotential nämner Martinsson bland annat didaktiska textanalyser: "Här finns det många rent textinriktade och litteraturanalytiskt kvalificerade undersökningar att göra med utgångspunkter i både mer traditionell litteraturteori och sådan som utvecklas i en ämnesdidaktisk kontext."⁷

Den bakgrund och problemformulering som här ovan tecknats gör på flera sätt gällande att det inom en svensk litteraturdidaktisk kontext finns ett behov av konkreta förslag på hur man som lärare kan tänka didaktiskt om skönlitteratur. Orsaken till detta behov kan ses som en effekt av dels den tolkningsfrihet styrdokumentet erbjuder, dels bristen på praktiskt tillämpbar forskning inom fältet. Av föreliggande skäl framstår studier med syftet att undersöka hur man kan tänka didaktiskt om specifika skönlitterära verk som synnerligen motiverade. Detta bildar således utgångspunkten för min undersökning. Med instundande arbete ämnar jag, genom en metod där litteraturvetenskapen och litteraturdidaktiken tillåts samexistera, presentera konkreta förslag på hur man kan tänka didaktiskt kring Vilhelm Mobergs roman *Din stund på jorden*.

1.2 Syfte

Syftet med föreliggande uppsats är att inom fältets ramar formulera ett konkret förslag med didaktisk relevans för svensklärares litteraturundervisning. Detta ska åstadkommas genom att undersöka hur Vilhelm Mobergs roman *Din stund på jorden* kan läsas och hur det går att tänka didaktiskt kring den. Värt att understryka är att det jag vill ta reda på alltså handlar om *hur* ett didaktiskt tänkande utifrån Mobergs roman kan se ut, snarare än *om* det går att tänka didaktiskt kring den.

Tillvägagångssättet är sådant att tre olika läsningar av den aktuella berättelsen bildar stoff för en didaktisk reflexion med utgångspunkt i densamma. Valet av metod utgår från en strävan om att dels placera texten i centrum, dels låta litteraturvetenskapliga och litteraturdidaktiska perspektiv förenas inom ramen för en och samma berättelse. Förhoppningsvis kommer

⁶ Martinsson 2015, s. 186–187.

⁷ Martinsson 2015, s. 188.

uppsatsen inte bara visa på djupet i den Mobergroman som här undersöks, utan också synliggöra bredden i ett didaktiskt tänkande utifrån skönlitteratur i allmänhet.

2. Forskningsöversikt

I detta kapitel fokuseras de arbeten som fyller en aktiv funktion i undersökningen. Här presenteras en artikel som varit idémässigt och metodologiskt inspirerande för mitt projekt, jämte den Mobergkatalog som till analysen bidrar med kunskap om författaren, hans texter och den tid han levde i. Därtill diskuteras också i korthet hur Vilhelm Moberg tidigare behandlats i litteraturdidaktiskt inriktade undersökningar.

I artikeln ”En drake, tre läsningar – och sex steg i den didaktiska trappan” gör AnnaCarin Billing, Katarina Rejman och Eva Söderberg ett försök att förena litteraturvetenskapliga och litteraturdidaktiska spår i Astrid Lindgrens berättelse *Draken med de röda ögonen*. Tre olika läsningar av texten bildar underlag för en reflektion om hur det går att tänka didaktiskt kring den. Vad som undersöks är berättelsens tolkningspotential och dess erbjudanden för undervisningen och eleverna.⁸ Till form och genomförande framstår detta arbete som ett exempel på vad Bengt-Göran Martinsson föreslår att det litteraturdidaktiska fältet i högre grad borde ägna sig åt när han talar om rent textinriktade och litteraturanalytiskt kvalificerade undersökningar som studerar ”[...] vilken hermeneutisk potential olika litterära texter har i olika undervisningssituationer.”⁹ Därför har jag beslutat mig för att metodiskt och till viss del teoretiskt tillämpa det mönster som av Billing m.fl. begagnas (Se avsnitt 3.2 Den litteraturdidaktiska trappan & 4. Metod). Min studies relevans i förhållande till förebilden motiveras genom det faktum att jag avser studera ett annat författarskap än Lindgrens.

Två av tre läsningar i kommande analysavsnitt förutsätter kunskap om författarens liv och litterära gärning. Det har därför varit nödvändigt att se till forskning om Vilhelm Moberg och hans författarskap, samt annat material som också främjat tolkningsarbetet. Två arbeten har bedömts särskilt nyttiga i sådant avseende: *Berättaren Vilhelm Moberg* (1976) av Gunnar Eidevall och *Mannen i skogen* (2018) av Jens Liljestränd. Både Eidevall (1928–2007) och Liljestränd är litteraturvetare som genom att studera såväl tryckt som otryckt material ägnar sig åt

⁸ AnnaCarin Billing, Katarina Rejman & Eva Söderberg, ”En drake, tre läsningar – och sex steg i den didaktiska trappan” i *Nya läsningar av Astrid Lindgrens författarskap*, Helene Ehriander & Martin Hellström (red.), Stockholm: Liber 2015, s. 253–272.

⁹ Martinsson 2015, s. 188.

att framställa en så fullständig bild som möjligt av Moberg och hans författarskap.¹⁰ Ytterligare används i analysen några av de brev skrivna av författaren som samlats i *”Du tror väl att jag är död”*: Vilhelm Mobergs brev 1950–1973 (2008). Utgåvan ingår i Vilhelm Moberg-sällskapets skriftserie.¹¹ Därtill har vissa utsagor nedskrivna av författaren själv i boken *Berättelser ur min levnad* (1968) fyllt en viktig funktion.¹² Inte minst som källa till Mobergs egen inställning till sitt skrivande.

Beträffande hur Vilhelm Moberg tidigare behandlats i litteraturdidaktiska undersökningar har ingen avhandling på temat påträffats. Däremot en rad studentuppsatser.¹³ Efter inventering är intrycket att de allra flesta studerar Utvandrarserien, till exempel genom att undersöka dess potential för värdegrundsarbete i skolan. Vad som kan konstateras är att ingen hittills studerat *Din stund på jorden* utifrån en syftesformulering lik min. Utsikten att tillföra någonting nytt bedöms därför vara stor.

3. Teori

Hur läraren ser på förhållandet mellan text och läsare, liksom hennes textuppfattning, är av betydelse då hon lägger upp sin litteraturundervisning. Hennes litteraturdidaktiska överväganden är mer eller mindre medvetet påverkade av teorier om litteratur, text, reception, bildning och så vidare.¹⁴

Detta skriver Katarina Rejman i sin avhandling om litteraturundervisningen i finlandssvensk skola. Vad uppsatsen ämnar undersöka är hur Vilhelm Mobergs roman *Din stund på jorden* kan läsas och hur det går att tänka didaktiskt om den. Detta ska studeras genom en metod där texten hela tiden står i centrum, och som låter litteraturvetenskapliga och litteraturdidaktiska perspektiv mötas. Tillvägagångsättet förutsätter en teoretisk apparat bestående av mer traditionell litteraturteori jämte sådan som utvecklats i ämnesdidaktisk kontext.

Följande avsnitt redogör för de teoretiska begrepp och förhållningssätt som utgör undersökningens teoretiska ramverk. Genomgången är disponerad i två huvudrubriker. Inledningsvis

¹⁰ Gunnar Eidevall, *Berättaren Vilhelm Moberg*, Stockholm: Bokförlaget Pan/Norstedts 1976; Jens Liljestrand, *Mannen i skogen: En biografi över Vilhelm Moberg*, Stockholm: Albert Bonniers Förlag 2018.

¹¹ Jens Liljestrand (red.), ”Skandalpjäserna 1961–1962” & ”Stunder på jorden 1963–1967” i *”Du tror väl att jag är död”*: Vilhelm Mobergs brev 1950–1973, (Vilhelm Moberg-sällskapets skriftserie, 20), Stockholm: Carlsson Bokförlag 2008, s. 199–244 & 245–293.

¹² Vilhelm Moberg, *Berättelser ur min levnad*, Stockholm: Bokförlaget Aldus/Bonniers 1968.

¹³ Se exempelvis: Ellen Lundborg *Utvandrarna vandrar in i klassrummet* 2021; Andreas Håkansson *Vilhelm Moberg i sin hembygds skolor* 2015.

¹⁴ Katarina Rejman, *Litteratur och livskunskap: modersmålslärares berättelse om undervisning i årskurs 7–9*, (diss.) Åbo: Åbo Akademis förlag 2013, s. 72.

redovisas den syn på och förståelse av skönlitterär text och läsning som är uppsatsens utgångspunkt. Därefter presenteras ”Den litteraturdidaktiska trappan”: en teoretisk konstruktion vilken i uppsatsen etablerar ramen för den didaktiska reflexion som följer efter tre olika läsningar av *Din stund på jorden*.

3.1 Text- och lästeoretiska överväganden

Förestående studie är inte en undersökning av hur romanen i fråga de facto uppfattas av en grupp informanter. Syftet handlar i stället om att formulera ett konkret förslag med didaktisk relevans för litteraturundervisningen. Tre olika läsningar av romanen *Din stund på jorden* kommer att bilda underlag för en didaktisk reflexion utifrån densamma. Uppsatsens enda explicita ”läsare” är följaktligen jag själv. Således vilar arrangemanget på ett antagande om att mina läsningar kan säga något om förutsättningarna för nya läsningar som sker i andra sammanhang. Dessa omständigheter ställer krav på tydligt redovisade teoretiska utgångspunkter för dels uppsatsens textuppfattning, dels synen på förhållandet mellan text och läsning.

I *Textteori för läsforskare* (2009) förklarar Christian Mehrstam hur den textteoretiska diskursen kan beskrivas som uppdelad mellan å ena sidan interaktionella, å andra sidan transaktionella perspektiv på text och läsning. Det interaktionella perspektivet associeras ofta med Wolfgang Iser och innebär något förenklat att texten erkänns som ett objekt, och att detta objekt är gemensamt för alla som betraktar det. Mening uppstår som en konsekvens av interaktionen mellan läsare och text, och för denna interaktion tillerkänns såväl läsaren som textens strukturer betydelse. I transaktionell teori, vilken ofta förknippas med Louise Rosenblatt, är synen på text sådan att den uppstår som något unikt för individen vid det enskilda lästillfället. Det transaktionella perspektivet godtar således inte den interaktionella synen på litterära verk som varandes intersubjektiva fenomen. Grovt uttryckt tillmäts läsaren här, enligt Mehrstam, en större roll än inom det interaktionella perspektivet eftersom hon genom läsningen kan sägas skapa det litterära verket.¹⁵

I sin genomgång identifierar Mehrstam ett textteoretiskt problem i form av en spricka de två perspektiven emellan. I korta ordalag menar författaren att sprickan består i att ”möjligheten att tala om texten på ett användbart och samtidigt teoretiskt hållbart sätt försvinner någonstans mellan dem [perspektiven].”¹⁶ Ursprunget till sprickan står enligt Mehrstam att finna i den

¹⁵ Christian Mehrstam, *Textteori för läsforskare*, (diss.) Göteborg: Göteborgs universitet 2009, s. 14–18.

¹⁶ Mehrstam 2009, s. 19.

grundkonflikt som gör gällande att det interaktionella perspektivet är sårbart för en transaktionell kritik, eftersom det helt och hållet stödjer sig mot grundtesen att texten är allmängiltig utan att kunna leda i bevis att så verkligen är fallet. Det transaktionella perspektivet uppvisar inte samma typ av sårbarhet, men kan i stället beskyllas för att göra det svårt att alls tala om texten i form av ett fast tolkningsobjekt.¹⁷

Mehrstams utläggning går att tolka som att problematiken, eller sprickan, får störst konsekvenser i sammanhang där antingen det interaktionella eller transaktionella synsättet ensamt tillåts dominera. Med målet att förekomma ett dylikt textteoretiskt problem, samt formulera ett för uppsatsens syfte fungerande textteoretiskt ramverk diskuteras i det följande ett förhållningsätt avseende relationen text–läsupplevelse som hämtar näring ur såväl interaktionella som transaktionella perspektiv. Det interaktionella perspektivet företräds här av Wolfgang Iser, medan Louise Rosenblatt står som representant för det transaktionella.

3.1.1 Rosenblatt och Iser i förening

Premissen för Louise Rosenblatts transaktionsteori är att textens betydelse blir till i läsaren lika mycket som den finns i själva texten. Läsaren och tecknen på sidan står i ett ömsesidighetsförhållande till varandra, och meningsskapandet sker som en konsekvens av ett givande och tagande mellan texten och dess läsare. Det korrekta sättet att beskriva läshändelsen är därför som en transaktion eftersom termen betecknar förhållanden mellan element som ömsesidigt påverkar varandra.¹⁸ Såväl läsaren som texten är alltså hos Rosenblatt väsentliga för den process i vilken det skapas mening. Mer konkret förklaras denna dubbelriktade, dynamiska relation som att:

Läsaren för med sig till verket personlighetsdrag, minnen av tidigare händelser, nuvarande behov och intressen, en särskild stämning för stunden och ett särskilt fysiskt tillstånd. Dessa och många andra element i en kombination som aldrig går att efterlikna bestämmer hans sammansmältning med textens speciella bidrag.¹⁹

Men citat belyser också en begränsning. Nämligen att det inte erbjuder någon möjlighet att tala om vare sig en allmän läsare eller någon allmän tolkning. Mötet mellan läsaren och texten blir i ett transaktionellt perspektiv ytterst en unik erfarenhet, ”[...] en särskild händelse som

¹⁷ Mehrstam 2009, s. 18.

¹⁸ Louise Rosenblatt, *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*, Lund: Studentlitteratur 2002, s. 36–37, 235.

¹⁹ Rosenblatt 2002, s. 39.

omfattar en särskild läsare och en särskild text.”²⁰ Hos Rosenblatt är det således inte det litterära verket i sig utan den individuella symboliseringen av texten, vilken uppstår hos betraktaren vid ett unikt tillfälle, som blir till litteratur under läsarens ögon.

Eftersom mötet mellan text och läsare enligt Rosenblatt alltid är en unik erfarenhet skulle hennes transaktionella perspektiv, om det ensamt tilläts dominera, misslyckas med att generera en teoretisk grund som möjliggjorde att kunna tala om en ”något-text”. Därför lutar jag mig också mot Wolfgang Iser som erbjuder en möjlighet att tala om en ontologisk ”något-text: en fast text, ett fast tolkningsobjekt.

Texten ses hos Iser som ”något”, vilket betyder att det existerar en fast och gemensam grund som all tolkning av den ytterst är förankrad i. Detta förklarar Iser som att det i texten finns ett antal nedlagda möjligheter. Dessa är på förhand givna, står öppna för alla läsare att upptäcka och etablerar så att säga en ram för vad som kan hända under läsakten. Möjligheterna är följaktligen inte arbiträra, utan begränsas genom texten och dess struktur.²¹ Viktigt att poängtera är att även om Iser talar om texten som allmän och dess möjligheter som begränsade så är det aldrig fråga om en sorts renodlad essentialism. Utrymmet för varierande tolkningar finns, men spelrummet är i sådant avseende avhängigt graden av textens öppenhet.²²

Mitt intryck är att Iser synsätt innebär att texten tillmäts autonom status eftersom dess intention och ärende etablerar en allmän tolkningsram till vilken läsaren har att förhålla sig i sin läsning. Detta betyder emellertid inte att texten av nödvändighet måste uppfattas likadant av alla som läser den. Iser skriver: ”Visserligen anger texten villkoren för den betydelse som inställer sig under läsprocessen, men den gör det i en form som tillåter läsaren att själv åstadkomma den.”²³ En rimlig tolkning härifrån blir att snarare än att läsoplevelsen i sig skulle vara möjlig att fastslå som allmängiltig är det texten som *förutsättning* för läsoplevelsen som är det.

Vad jag vill åstadkomma genom att förena Rosenblatt och Iser är ett teoretiskt utgångsläge där texten erkänns som något fast, men att förståelsen av den beror på vem eller vilka läsarna är. Meningen blir till mellan texten och den enskilde läsaren, med dennes erfarenheter, vetande och associationer. Det betyder dock inte att den subjektiva förståelsen skulle vara ogiltig eller

²⁰ Rosenblatt 2002, s. 235.

²¹ Wolfgang Iser, *The act of reading: A theory of aesthetic response*, London: Routledge 1978, s. 120-121; Wolfgang Iser, ”Talk like whales: A reply to Stanley Fish”, *Diacritics* 11, 1981: 3, elektronisk resurs, <https://doi.org/10.2307/464516> (2024-04-23), s. 84, 87.

²² Wolfgang Iser, ”Textens appellstruktur”, i *Läsningar: Om litteraturen och läsaren*, Jan Thavenius & Bengt Lewan (red.), Stockholm: Akademitratur 1985, s. 175.

²³ Iser 1985, s. 179.

omöjlig att relatera till för andra läsare. Vår läsning är inte enbart en produkt av de personlighetsdrag eller minnen av tidigare händelser som vi medför till verket. Även texten finns och den utgör en fast och gemensam grund som styr och sätter upp ramar för läsningen. Utifrån en sådan uppfattning blir den subjektiva betydelsen eller förståelsen möjlig att dryfta mellan olika läsare, som alla har en egen och exklusiv relation till texten, eftersom den har sin grund i en gemensam och fast referenspunkt: den ontologiska ”något-texten”. Allt sammantaget blir utgångspunkten att texten med dess stil och ärende är central för läsakten, men lika centrala är också våra kunskaper och erfarenheter som läsare.

3.2 Den litteraturdidaktiska trappan

Den litteraturdidaktiska trappan är ett resultat av Katarina Rejmans avhandling *Litteratur och livskunskap – modersmåslärares berättelse om undervisningen i årskurs 7–9* (2013). I studien undersöker Rejman hur nitton modersmåslärare tänker om litteraturens potential i elevens livskunskapsutveckling. Genom att dels lyssna till lärarnas berättelser om arbetet med litteratur, dels studera de läroplansgrunder som reglerar sådana verksamheter, söker hon gestalta den verklighet som modersmåsläraren möter i sitt dagliga arbete. Detta utifrån målsättningen att bidra till kunskapsutveckling om en del av den finlandssvenska skolans verksamhet och uppdrag.²⁴

Enligt Rejman indikerar undersökningen att läraren kan vara betjänt av konkreta verktyg då hon lägger upp sin litteraturundervisning, och anser att det är av största vikt att kunskap lik denna omvandlas till praktisk professionsutveckling.²⁵ Ett sådant försök till omvandling testas också i avhandlingen. Rejman presenterar ett bidrag till det litteraturdidaktiska fältet i form av en litteraturdidaktisk trappa, vilken hon menar växt fram ”som ett resultat av de diskussioner, analyser och textstudier jag företagit under arbetet med denna avhandling.”²⁶ Trappan består av sex steg och återges här i sin helhet:

- (1) **Kontext.** För läraren gäller att situera litteraturundervisningen i en skolkontext. Det medför en del möjligheter och en del ramar som måste identifieras för att kunna utnyttjas och bemästras. Till möjligheterna kan räknas gruppen av elever som bildar en läsargemenskap, lektionstid som kan fredas för läsning, fysiska utrymmen som är tysta och

²⁴ Katarina Rejman, *Litteratur och livskunskap: modersmåslärares berättelse om undervisning i årskurs 7–9*, (diss.) Åbo: Åbo Akademis förlag 2013, passim.

²⁵ Rejman 2013, s. 206.

²⁶ Rejman 2013, s. 203.

planerade för läsning och teknik (till exempel läsplattor). Till ramarna hör den begränsade tiden, behovet av kompromisser i val av gemensamma texter. Elevernas attityder kan utgöra en begränsande faktor.

- (2) **Text.** Vilka texter väljer läraren att arbeta med? Är de valda utifrån ett tema, en genre eller en historisk period? Är det rentav en modalitet som styr valet av text?
- (3) **Strategi.** Vilken typ av lässtrategi behöver eleven för att kunna tillägna sig texten? Handlar det om fiktiv eller faktiv läsning, estetisk eller efferent läsning? (Se Rosenblatt 2002.) Vad ska eleven söka i texten?
- (4) **Kompetens.** Vilken kompetens behöver eleverna för att tillägna sig texten? Det kan till exempel handla om kulturell kompetens, genremedvetenhet eller förmåga till kritisk läsning.
- (5) **Elevtext.** Hur synliggörs elevens läsning? Litteratursamtal kan förberedas på olika sätt, skrivuppgifter likaså. Utöver samtal och skrivuppgifter finns det ett stort antal sätt att representera sin förståelse av texten, bland annat via olika estetiska former. På det här steget sker en didaktisk planering av metod.
- (6) **Kunskap.** Vad har läsningen gett eleven för mervärde? Vad har eleven lärt sig? Att synliggöra och reflektera över en kunskapsutveckling eller en meningsskapande process kan ha motiverande effekt.²⁷

Rejman framhåller att trappan är ägnad att användas som ett arbetsredskap för läraren, och menar att det på varje trappsteg sker ett didaktiskt ställningstagande. Hon beskriver hur det står läraren fritt att med utgångspunkt i de sex stegen välja att fördjupa ett eller flera områden, men att alla delar av trappan måste tas i betraktande och berörs av vilket område som lyfts fram i fokus i undervisningen.²⁸

Den litteraturredidaktiska trappan så som den formuleras hos Rejman har utvecklats i en ämnesdidaktisk kontext, och är att förstå som en teoretisk konstruktion med praktiska implikationer. Varje steg representerar en del av den planering läraren gör inför det arbete med litteratur som sker i klassrummet. Kort sagt är trappan ett verktyg som syftar till att aktualisera en rad didaktiska överväganden vilka, enligt Rejman, bör beaktas av den som står i begrepp att organisera litteraturundervisning.

²⁷ Rejman 2013, s. 203–204.

²⁸ Rejman 2013, s. 203.

I min studie ges den litteraturdidaktiska trappan funktionen av en sorts ram till vilken jag förhåller mig när jag reflekterar didaktiskt om *Din stund på jorden* utifrån tre olika läsningar av romanen. Undersökningens didaktiska reflexion baserar sig med andra ord på de sex steg som återgetts här ovan. Förhoppningen är att nyttjandet av trappan ska underbygga och synliggöra undersökningens praktiska tillämpbarhet.

Två omständigheter behöver i sammanhanget bemötas. Den första handlar om vad ett litteraturdidaktiskt verktyg som formulerats utifrån finlandssvenska modersmåslärares berättelser bär för relevans i en svensk kontext. Den andra har att göra med vilken betydelse det har att avhandlingen fokuserar undervisning i årskurs 7–9, medan min undersökning delvis tar sin utgångspunkt i gymnasieskolans ämnesplan. Enligt eget förmenande framstår den litteraturdidaktiska trappan inte som kontextbunden i något av dessa avseenden. I alla fall ger Rejman inte uttryck för att så skulle vara fallet. Beträffande den senare omständigheten arbetar ett antal av hennes informanter i både högstadie- och gymnasieskola.²⁹ Eftersom trappan ytterst är en produkt av informanternas samlade berättelser och Rejman själv inte explicit avgränsar den till att vara exklusiv för högstadieundervisning tycks antagandet att den är tillämpbar även på högre utbildningsnivå rimligt. Rejman menar vidare att den finlandssvenska litteraturundervisningen förhåller sig, ”genom läroplan, lärarutbildning och andra kontakter [...]”, till det nordiska litteraturdidaktiska forskningsfältet. Därför, framhåller hon, ska den beskrivning av litteraturundervisning som avhandlingen ger tolkas som ett bidrag till det litteraturdidaktiska paradigmet i Norden.³⁰ Utifrån detta skäl vill jag argumentera för att den litteraturdidaktiska trappan har relevans även i svensk kontext.

4. Metod

Tidigare i uppsatsen har jag nämnt att frågorna om hur Vilhelm Mobergs roman kan läsas och hur det går att tänka didaktiskt om den ska studeras genom en metod där texten hela tiden står i centrum, och som låter litteraturvetenskapliga och litteraturdidaktiska perspektiv mötas i en och samma berättelse. Det är nu tid att redogöra för vad som menats med detta och det konkreta tillvägagångssättet.

Det är till övervägande del fråga om ett tolkningsarbete, vilket innebär att den information som eftersöks i det studerade materialet (*Din stund på jorden*) kan sägas ligga dold under ytan. Studiens metod kan beskrivas som kvalitativ textanalys. Rent konkret handlar det då om att nå

²⁹ Rejman 2013, s. 98.

³⁰ Rejman 2013, s. 12.

fram till textens väsentliga innehåll genom en intensiv och noggrann läsning av dess helhet och olika delar. Metodvalet medför även en möjlighet att betrakta vissa passager i materialet som viktigare än andra.³¹

Som tidigare nämnts är idén till min undersökning inspirerad av artikeln ”En drake, tre läsningar – och sex steg i den didaktiska trappan”. Arbetsgången i min studie följer därför den hos Billing, Rejman och Söderberg. Tillvägagångssättet är sådant att romanen *Din stund på jorden* blir föremål för tre olika närläsningar. Var och en av dessa läsningar utgår från ett tema, eller ett sätt att närma sig den aktuella berättelsen. Den första fokuserar enbart på själva texten, den andra på texten mot bakgrund av Vilhelm Mobergs författarskap och den tredje på berättelsens tillkomsthistoria. De olika sätten att läsa romanen motiveras utifrån en övertygelse om att texten, olika kontexter och våra kunskaper som läsare hjälper oss att utforska berättelsens tolkningspotential.

Efter att romanen lästs utifrån nyssnämnda aspekter sker en distansering från själva texten i syfte att reflektera didaktiskt kring den. Den didaktiska reflexionen baseras på den litteraturdidaktiska trappan. De observationer som blivit synliga genom tre läsningar av berättelsen diskuteras här i förhållande till trappans sex steg (Se avsnitt 3.2). Kort sagt ställs texten med dess förmodade djup och erbjudanden i relation till läraren, litteraturundervisningen och eleverna.

Föreliggande metod innebär att litteraturvetenskapliga och litteraturdidaktiska perspektiv i undersökningen tillåts existera simultant och befrukta varandra. Det litteraturvetenskapliga perspektivet visar sig i undersökningens närläsande moment. Vad som genom analyserna blir synligt ligger sedan till grund för hur det går att tänka didaktiskt kring berättelsen. På så vis är texten, det fasta tolkningsobjektet, och det som står i den hela tiden centralt.

³¹ *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*, Peter Esiasson et al. (red.), Upplaga 5:1, Stockholm: Wolters Kluwer Sverige AB 2017, s. 211.

5. Undersökning

Här presenteras inledningsvis resultatet från tre läsningar av Vilhelm Mobergs roman *Din stund på jorden*. Därefter blir berättelsen föremål för en didaktisk reflexion, där dess erbjudanden ställs i relation till lärarens arbete, litteraturundervisningen och eleverna.

5.1 Romanens synopsis

Albert Carlson, en åldrad affärsman och emigrerad svenskamerikan, befinner sig år 1962 i Laguna Beach, Kalifornien. Eden Hotel är hans bostad, och från sitt hotellrum beläget ”[...] emellan staden och havet”³² färdas han i minnet bakåt i hopp om att få syn på sitt eget liv och lösa dess gåta. Som läsare får vi genom Alberts inre resa ta del av hela hans livshistoria. Bruset från Stilla havet blandas i hans fantasi med det porlande ljudet från barndomens Bjurbäcken. Minnena från uppväxtårens Småland flyter samman med de strandpromenader och restaurangbesök vid Cleo Street som på ålderns höst fyller huvudpersonens tillvaro. I centrum för romanen står det trauma Albert upplever som fjortonåring en julidag 1912: han ser sin storebror Sigfrid dö. Med klangbotten i denna händelse utvecklar sig en berättelse om en man som genom att vända sig inåt söker rannsaka sitt liv för att förstå dess mening, varför allt blev som det blev, och finna tröst trots vetskapen om att allt en dag ska ta slut.

5.2 Den första läsningen: enbart texten

Denna första läsning handlar om att närma sig texten förutsättningslöst. Om vi tilldelas den utan till exempel någon förkunskap om vare sig dess författare eller de omständigheter under vilken den skrevs, om vi endast har att förhålla oss till tecknen mellan pärmarna, vad förstår vi av den då? Svaret på frågan beror, för att tala med Rosenblatt, förstås på vem läsaren är och vilka unika erfarenheter denne medför till verket.³³ Men i uppsatsens sammanhang erkänns också texten med dess attribut som något alla läsare av den har att förhålla sig till.³⁴ Den bildar förutsättningen för läsoplevelsen, vilket öppnar för möjligheten att diskutera texten utifrån allmän utgångspunkt.

”Vid stranden av Stilla havet har jag min bostad. Det största av världens hav brusar utanför min husknut.”³⁵ Så inleds *Din stund på jorden*, och texten röjer redan här två mycket centrala omständigheter. Den första handlar om att det här är fråga om ett ”jag” som talar till oss, ett

³² Moberg 1971, s. 5.

³³ Rosenblatt 2002, s. 39.

³⁴ Iser 1985, s. 179.

³⁵ Moberg 1971, s. 5.

subjekt som vill berätta något. Som läsare ställs vi i och med romanens första mening inför ett ställningstagande: vi måste välja huruvida vi accepterar jaget som trovärdigt eller inte. Billing, Rejman och Söderberg beskriver med hänvisning till J. Hillis Miller hur vi, om vi väljer att lita på berättaren, inför den fortsatta läsningen "[...] förbinder oss att *försöka* och *vilja* förstå" den röst som talar.³⁶ Vidare avslöjar inledningen också något om tidsperspektivet. Albert beskriver hur havet "brusar"; det är ett brus han hör samtidigt som han berättar för oss, och kanske förstår vi härigenom att det som skildras är ett *nu*.

Ganska omgående får vi emellertid anledning att fundera över såväl jagets trovärdighet som nyssnämnda tidsperspektiv. Tidigt i romanen berättar Albert att han för en tid sedan rest till Sverige för att återse sin födelsebygd. Under sin sista kväll i hemtrakten, vid den bäck där berättaren fiskat i barndomen, återförenas han med brodern Sigfrid som varit död i femtio år: "Här råkades min bror och jag igen på vårt gamla rastställe. Han kom emot mig när jag kom tillbaka. Jag kände igen hans röst, den kunde jag inte ta fel på, den kunde inte förväxlas med någon annans."³⁷ Här ställs läsaren inför ett betydelsefullt hinder: pakten med berättaren eller texten sätts på prov. Menar Albert att brodern bokstavligen står framför honom och talar efter att ha varit död i ett halvsekel? Är detta en roman med övernaturliga inslag? Svaren når vi genom att läsa vidare. Av fortsättningen förstår vi kanske, att återkomsten till raststället vid Bjurbäcken väckt berättarens minnen av syskonskapet och uppväxtåren till liv. Det är följaktligen inte en Sigfrid av kött och blod som Albert mött, utan minnet av honom och deras gemensamma levnadsår. Härefter växlar romanen mellan två tidsplan: *nu*, den sextiofyraåriga berättarens tillvaro i Laguna Beach, och *då*, Alberts barndom och uppväxt i Sjöhults socken. Berättelsen når oss genom realistiskt målade bilder från å ena sidan 60-talets Kalifornien, å andra sidan ett småländskt jordbrukssamhälle under tidigt 1900-tal. Hur ska vi förstå denna växling? Framställningen innebär en konflikt som läsaren av romanen måste handskas med. Nämligen att skiftet mellan *nu* och *då* tar plats i berättaren Albert. *Din stund på jorden* efterliknar människans sätt att minnas i sekvenser av fragment, och behandlar hur våra upplevelser formar och följer oss genom livet. Vad vi behöver hantera och förhålla oss till vid läsningen är följaktligen att texten ytterst är en skildring av en människas inre medvetande.

Din stund på jorden är historien om en man som försöker hantera livets existentiella frågor. Vad är alltings mening? Varför blev allt som det blev? Hur bör man förhålla sig till att allt en

³⁶ Billing m.fl. 2015, s. 254.

³⁷ Moberg 1971, s. 33–34.

dag tar slut? En sommarmorgon 1912 dör Sigfrid, berättarens storebror. Händelsen blir för Albert ett uppvaknande. För första gången kommer han i kontakt med livets ändlighet: ”Jag hade aldrig sett på när en människa lämnar ifrån sig sitt liv. Jag visste inte hur det gick till när vårt liv på jorden tog slut. Och jag råkade vara med om det alldeles oförberedd.”³⁸ Förutom den sorg det innebär att förlora en närstående leder upplevelsen till insikten om att vad som hänt hans bror också kan hända honom själv. Fjortonårige Albert är smärtsamt medveten om att hans liv ”[...] i den trygga barnvärlden” nu är slut.³⁹ Broderns bortgång markerar ett skifte i berättarens liv som är avgörande för romanen. Albert känner att Sigfrid liksom han själv blivit offer för ett orättfärdigt lidande. Döden och orättvisan föder gudstvivvel i ett föräldrahem där livet efter detta är en realitet. Albert inser att det är upp till honom själv att forma sitt eget liv. Det är också med utgångspunkt i broderns dödsscenen den sextiofyraårige berättaren på Eden Hotel utvärderar den tid som gått. Fyrtio år efter att han utvandrat från Sverige har vetandet om att livet snart är förbi nått honom: ”Och från den insikten är en fråga oskiljaktig: Hur brukade jag det?”⁴⁰ För att ta reda på det riktar Albert blicken inåt och bakåt. Minnesresorna till barndomen utgör i sig själva små vackra historier där berättaren som barfotapojke färdas genom det småländska landskapet. Det beskrivs bland annat hur bröderna en vårväll följer med fadern på morkulljakt, och hur Albert och Sigfrid går till Svarthöljan för att fiska gädda.

Kanske uppfattar vi av sammanhanget att berättaren återvänder till uppväxten därför att den varit särskilt viktig för honom. En omständighet bland andra som bidrar till detta intryck är att den åldrade Albert tycks sakna ”[...] den barnets förmånsrätt som är ovetenheten och som ger det förmågan att leva i stunden som är.”⁴¹ Om så är fallet känner vi oss inte nöjda med att betrakta barndomsäventyren endast som lösryckta moment utan djupare betydelse. I likhet med draken hos Billing, Rejman och Söderberg kräver flera av dessa att få bli tolkade.⁴² Vilka erfarenheter och insikter finns till exempel nedlagda i avsnittet om gäddfisket i Svarthöljan? Kan det hjälpa oss förstå något av vad jaget i romanen genom sin historia söker förmedla?

Episoden om gäddfisket i Svarthöljan är på ytan mycket enkel och skildras över fem sidor. En söndag i augusti, ett år innan Sigfrids död, beger sig de båda bröderna med varsin snärja ut för att fiska. Framme vid höljanten tecknar Sigfrid åt Albert att han fått syn på ett större byte än vad någon av pojkarna tidigare sett. Försöket att snärja gäddan slutar med att fisken

³⁸ Moberg 1971, s. 46.

³⁹ Moberg 1971, s. 59.

⁴⁰ Moberg 1971, s. 8.

⁴¹ Moberg 1971, s. 59.

⁴² Billing m.fl. 2015, s. 256.

undkommer och Sigfrid återvänder till brodern med en desarmerad snärjstake. Stålringen av siktetråd har gått av och satt sig kring djuret som en gyllene ring. Bröderna konfererar om huruvida det verkligen kan ha varit fråga om en gädda och lämnar sedan platsen, men Sigfrid är fast besluten om att uppta jakten redan nästa dag. Han återvänder i fortsättningen till Svart-höljan ensam. Varje gång ser han fisken och snärjan som blänker genom vattnet, men förblir utan fångst. Albert förklarar att mötet med vattendjuret för Sigfrid är en gåtfull upplevelse: ”Han måste hålla denna fisk i sina händer, han var tvungen att lösa dess gåta.”⁴³ Efter en tid förebrår fadern Sigfrid för att jämt komma hem med tomma händer: ”Vad skulle detta springande till bäcken tjäna till [...]? Med ett fiske utan fisk spillde han sin tid till ingen nytta.”⁴⁴

Att vi som läsare kan känna på oss när något i en text tycks ha en djupare mening än vad som direkt visar sig i mötet med den menar Billing m.fl. hänger ihop med pakten man som läsare sluter med berättaren, eller texten. Textens del av överenskommelsen är att den bör ha en innebörd.⁴⁵ Vi leds därför kanske att se fisken som en symbol för något. Vad är dess gåta, och vad ska springandet till bäcken tjäna till? Fisken med den gyllene ringen framstår som en symbolistisk beskrivning av hur människan bör tillvarata sitt liv genom att söka mening, lycka. Lyckan är svårfångad, men när vi en gång skymtat den blir vi fast beslutna om att aldrig sluta försöka dra upp den på stranden. I sökandet bör vi inte begränsa oss till det lättåtkomliga, aldrig nöja oss: ”Sigfrid kunde ha kommit hem med en kruka full med smågäddor och ålaksor, om han hade velat. Men det brydde han sig inte längre om. Det var fisken med den gyllene ringen han ville fånga.”⁴⁶ Att Sigfrid ensam dag efter dag, oaktat faderns förebråelser om det lönlösa i att komma hem tomhänt, återvänder till Svart-höljan blir en vacker metafor för individens envetna strävan att nå fram till livets hemlighet, och att sökandet i sig är någonting meningsfullt.

Sigfrid lyckas aldrig fånga djuret. I romanens nuplan återknyter Albert till episoden: ”Inte heller jag har fångat fisken med den gyllene ringen. Jag åtnöjde mig med de andra fiskarna, de smärre, som jag kunde ta med händerna. [---] Nu är fisketiden förbi, och det återstår mig endast att betrakta fångsten som den blev.”⁴⁷ Som isolerad passage betraktad begriper vi måhända inte mycket av detta. Men efter att ha sett till enbart texten och vad den lämnat från sig på ett tidigare ställe, har vi skaffat en nyckel som låser upp en möjlighet att förstå vad berättaren menar. Vi

⁴³ Moberg 1971, s. 110.

⁴⁴ Ibid.

⁴⁵ Billing m.fl. 2015, s. 257.

⁴⁶ Moberg 1971, s. 110.

⁴⁷ Moberg 1971, s. 120.

antar att den Albert som befinner sig på Eden Hotel brottas med känslan att inte fullt ut ha tillvaratagit sin stund på jorden.

Är den tolkning som här ovan gjorts nåbar för varje enskild läsare? Betydelsen uppstår som bekant *mellan* läsaren och texten, och varje möte är fördenskull något unikt.⁴⁸ Men även texten finns, och vad som visats förhåller sig till de ramar den satt upp för läsakten. Den förståelse som här förmedlats är därför att betrakta som allmän i bemärkelsen att den är en produkt av de möjligheter texten erbjuder genom sin struktur.⁴⁹

5.3 Den andra läsningen: författarskapskontexten

I det följande betraktas texten i förhållande till annat som Vilhelm Moberg skrivit. Jag har tidigare läst mycket av författarens skönlitterära produktion, och i denna läsning är tanken att pröva hur detta kan spela med i förståelsen av *Din stund på jorden*.

Det går att i berättelsen om Albert Carlson se stora delar av hela författarskapet. Historien utspelar sig partiellt, även i tid med romanens tillkomst, i ett Småland förr i världen; en plats som så gott som alltid är central i Mobergs böcker. Tiden, liksom karaktärerna och miljön, går att relatera till bland andra *Raskens* (1927), trilogin om Knut Toring (Först delen: *Sänkt sedebetyg* 1935), *Soldat med brutet gevär* (1944) och *Utvandrarna* (1949). Romanen delar, delvist som en konsekvens av det universum som skildras, många rent språkliga drag med dessa. Förekomsten av ålderdomliga och landsbygdsrelaterade ord som ”slåtermader”, ”vidjemjukt” och ”fjärdingsväg” är i episoderna från barndomen vanlig. Mobergska tongångar anas också i sättet författaren på ett synnerligen avskalat och lakoniskt språk förmår framställa enorma känslor av ångest och sorg. I *Utvandrarna* dör Anna efter att ha ätit ett fat ojäst korngrynsgröt: ”Hennes jämmerrop hördes ända ut i lagårn, där korna svarade henne med sina råmanden. De trodde att någon var på väg ut för att ge dem foder. Tidigt på morgonen dog flickan av sina plågor.”⁵⁰ En liknande saklighet, känsla för enkla detaljer och brist på sentimentalitet ser vi i den minnesbild av Alberts mor som skildras när fadern, efter att Sigfrid somnat in, konstaterar att klockan är tjugo minuter över sju:

Mor svarade ingenting. Precis tjugo minuter över sju – men mor svarade inte. Hon stod och tryckte en snibb av sitt förkläde mot ansiktet. Hon hade redan varit ute i lagårn och mjölkat

⁴⁸ Rosenblatt 2002, s. 36–37.

⁴⁹ Iser 1978, s. 120–121.

⁵⁰ Vilhelm Moberg, *Utvandrarna*, Stockholm: Albert Bonniers förlag 2022, s. 178–179.

i dag, och hon hade spillt mjölk på förklädet. Hon förde med sig in en lukt av ko, jag stod så nära henne att jag kände lagårdslukten i näsan.⁵¹

Detta, att genom en vardaglig och prosaisk ton beskriva oerhört dramatiska skeenden, menar Jens Liljestränd hör till ett av Mobergs viktigaste berättargrepp.⁵² Vad som emellertid särskiljer *Din stund på jorden* från de flesta andra av Mobergs verk är berättarperspektivet. Samtliga av nyss nämnda romaner förmedlas genom tredjeperson, medan den berättelse som här undersöks talar till oss via ett berättarjag. Liljestränd framhåller att *Din stund på jorden* är den enda av författarens böcker som inspirerats av den litterära modernismen.⁵³ Valet av berättarperspektiv framstår utifrån sådan vetenskap logiskt, eftersom romanen liksom den modernistiska rörelsen fokuserar människans inre.

Din stund på jorden har beskrivits som Mobergs mest mångtydiga roman.⁵⁴ Gunnar Eidevall fastslår att vad som särskilt intresserar författaren Vilhelm Moberg är människan och hennes tillvaro på jorden.⁵⁵ Vad betyder Alberts berättelse om vi funderar på den mot bakgrund av Mobergs författarskap? Här väljer jag att lyfta fram ett spår av flera möjliga.

I Alberts sinnesstämning anar vi ett melankoliskt färgat vemod och en längtan efter något, ett begär. Det är en längtan som igenkänns hos ett flertal av författarens manliga huvudkaraktärer, och ofta handlar den om frihet. I *Utvandrarna* initierar Karl Oskar en Amerikaflytt eftersom han önskar undfly den magra jorden och varje form av påverkan och tvång från ett svenskt samhälle upptaget av ordning. I *Toringtrilogin* lämnar huvudpersonen Knut stadens kvävande och mondäna villkor för att leva fritt och i samklang med den jord som under uppväxten fött honom. En annan roman, *Rid i natt!* (1941), gestaltar hur bonden Ragnar Svedje värnar sin rätt gentemot förtryckarna på Ubbetorp genom att gå ifrån bygemenskapen och fly ut i den småländska vildmarken.

Eidevall skriver att frihetstemat är centralt i Vilhelm Mobergs författarskap, och att frihetsbegäret inte sällan sammanfaller med drömmen om en annan tillvaro och en flykt från något. Han framhåller att det i Mobergs romaner går att spåra ett motsatspar i fråga om karaktärstyper: de som förlikt sig med sin lott, och de som spjärnar emot. För den senare är skogen en viktig plats. De gestalter som bryter med sin omgivning i förhoppning om att finna ny mening,

⁵¹ Moberg 1971, s. 39.

⁵² Liljestränd 2018, s. 148.

⁵³ Liljestränd 2018, s. 587.

⁵⁴ Liljestränd 2018, s. 589.

⁵⁵ Eidevall 1976, s. 240.

befrielse och/eller förnyelse söker sig ofta till någon form av utmark.⁵⁶ Liljestränd, som i sin Mobergbiografi lutar sig mot Eidevall, talar i detta avseende om ”Skogsgångarmotivet”: ett filosofiskt-politiskt program som genomsyrar i stort sett hela författarskapet.⁵⁷

I historien om Albert syns en variant av motivet i de episoder som skildrar åren efter Sigfrids död. Som nu äldste son i en bondefamilj är det underförstått att hans uppgift kommer handla om att ta över gården efter sin far och mor. För Albert, som bär med sig Sigfrids uppmaning om att tillvarata sitt liv och inte slarva bort det, blir den förutbestämda levnadsbanan en ångestkälla: ”Jag fattade inte att jag hade gjort en fruktansvärd upptäckt: Det var i förväg beslutat vad det skulle bli av mitt liv. De som hade fött mig ville bestämma hur jag skulle leva det.”⁵⁸ Därför bestämmer han sig för att på Karl Oskarskt manér emigrerar till Amerika. På liknande sätt som i berättelsen om utvandrarerna blir den nya världen i väst en symbolisk garant för självförverkligande, en möjlighet att ta makten över sitt eget liv:

Inom mig reste sig en kraft emot: Nej! [---] Du är här på jorden bara denna enda gång! Tag väl vara på ditt liv! [---] Jag skulle inte lyda någon, varken far eller mor eller någon annan [...]. [---] Ingen skulle få dra nytta av mig. Jag skulle bara råda mig själv. [---] Jag lämnade dem, jag lämnade hem, hembygd och fosterland.⁵⁹

En väsentlig skillnad mellan Albert och många andra frihetstörstande Moberggestalter är att han söker sig *till* civilisationen, *bort* från ”ödemarken”. Oftast är förhållandet omvänt. Ragnar Svedje liksom soldaten Rask löper till skogs i hopp om lösning. I *Utvandrarerna* söker sig Karl Oskar och Kristina efter att ha ankommit till New York långt inåt landet innan resan slutar på en avskild plats vid sjön Ki-Chi-Saga. Kanske består skillnaden i att Alberts sökande och strävan är en annan än den hos dessa karaktärer? Karl Oskar och Kristina har till exempel klara motiv för sin utvandring: de söker bättre levnadsvillkor för sig själva och sina barn. Detta stämmer till viss del också in på Albert, men vad som ändock framstår vara en betydande olikhet är att hans emigration ytterst bottnar i rädslan för vad det ska innebära att stanna kvar. Det är egentligen inte ett hot i yttre mening som driver honom, utan ängslan om att predestinationen ska betyda att han fråntas sin stund på jorden. Att han, likt Sigfrid, ska sluta som ett oförlöst potential. Alberts utvandring är ett försök, en möjlig väg som testas, snarare än en resa med ett fast mål eller ett oundvikligt måste. Uppbrottet från hemsocknen är därför fyllt av kval. En dag

⁵⁶ Eidevall 1976, s. 87, 107–109, 165.

⁵⁷ Liljestränd 2018, s. 104–106.

⁵⁸ Moberg 1971, s. 187.

⁵⁹ Moberg 1971, s. 192–193.

tummar Albert på sin amerikabiljett utan att ha tvättat händerna efter potatissättningen. ”Nu satte jag en fläck på den, och den gick inte att få bort. En jordfläck från min fars åker stannade kvar på min amerikabiljett.”⁶⁰ En metafor för den samvetsproblematik som följer av att ha fattat ett livsförändrande beslut, och att människan aldrig kan slå sig fri från sitt ursprung.

Om Ragnar Svedje och Karl Oskar är skogsgångare och frihetskämpar i framför allt yttre och fysisk bemärkelse är Alberts kamp existentiell. Av passagera i Laguna Beach, där vi framställs för den åldrade berättaren, förstår vi att äventyret i Amerika inte inneburit den lösning han hoppats på. Det konstateras att han i Kalifornien blivit bunden av ”[...] andra människors krav på mig, av värderingar som inte var mina.”⁶¹ Flytten har enbart resulterat i att han ”[...] rymt ur en fångenskap in i en annan.”⁶² Särskilt smärtsamt blir det när Albert vid ett tillfälle reser till Sverige och finner att han blivit en främling i bygden han lämnat som tjuugoåring: ”I min hemsocken var jag inte längre hemma. Men var hörde jag till? Hörde jag ingens städes till?”⁶³ Denna fråga rörande rotlöshetens problematik landar i en insikt om att lösningen inte ligger i förflyttningen av kroppen. Det hela mynnar ut i en berättarens uppmaning till sig själv, som liknar ett romanens credo:

Sök inte någon ro utanför dig själv! Du är född som en sprucken varelse, en människa som inte kan bli hemmastadd någonstades på jorden. [---] Var tröst! Sök den trösten att du har använt dina krafter så gott du har kunnat! [---] Du skall godta emigranten och försona dig med honom.⁶⁴

Här ser vi skogsgångarmotivet i en annorlunda version: Mannen i skogen, han som söker sig utåt i världen i jakt på mening, självförverkligande och frihet, är här ersatt av en person som i slutet av sitt liv insett att den sanna friheten kommer inifrån. Det är i fysisk mening möjligt att fly yttre omständigheter, men de inre kvalen kan vi inte fly. I stället behöver vi lära oss hantera dem. En positiv slutsats tycks handla om att den som inser detta därigenom har skaffat sig goda förutsättningar att tillvara ta sin stund på jorden, att forma sitt eget liv.

Konflikten Källebäck-Amerika visar oss något själsligt axiomatiskt med att vara människa: det ofrånkomliga existentiella grubblandet över vad våra beslut ska få för innebörd för våra liv och hur vi tenderar att söka ett hem, en tillhörighet och mening, som ligger utanför oss själva.

⁶⁰ Moberg 1971, s. 225.

⁶¹ Moberg 1971, s. 243.

⁶² Moberg 1971, s. 244.

⁶³ Ibid.

⁶⁴ Moberg 1971, s. 246–247.

Ett budskap i *Din stund på jorden* skulle kunna vara att vi måste förlika oss med oss själva och acceptera vår skapnad för att nå den sanna friheten. För att finna förlikning och acceptans behöver vi söka oss inåt, inte utåt.

5.4 Den tredje läsningen: tillkomsthistorien

Under denna tredje och sista läsning synas berättelsen om Albert i förhållande till romanens tillkomsthistoria. Skälet härtill handlar om att undersöka hur bakgrundshistorien kan fungera meningsskapande och som ett slags förståelseram när vi läser *Din stund på jorden*.

[N]är jag började på 'Din stund på jorden' befann jag mig i Arbetsförmågans Svartaste Hål [...]. Jag fruktade på allvar, att alla former av skapande var utom räckhåll för mig. Så började jag på denna roman – för att försöka övertyga mig själv om att jag kunde skriva! Så denna bok har haft större betydelse för mig personligen än någon annan jag har skrivit: Den har helt enkelt frälst författarens liv!⁶⁵

Så formulerar sig Vilhelm Moberg den 10 december 1963 i ett brev till författaren Sven Stolpe. Det "Arbetsförmågans Svartaste Hål" som omnämns är en omskrivning för det tillstånd av tomhet Moberg upplevde efter att i slutet av femtiotalet avslutat sitt utvandrarepos. I essäsamlingen *Berättelser ur min levnad* beskriver han de känslor av separation, ångest och sorg han kände efter att tetralogins sista del, *Sista brevet till Sverige* (1959), färdigställts: "Jag hade förlorat mitt fasta stöd i tillvaron, jag var övergiven av arbetet, av de människor [karaktärer] som jag hade umgåtts intimt med under tolv år."⁶⁶ Till slut insåg han själv vilket medel som kunde lindra symtomen. Han skulle skriva sig ur krisen. I ett brev till sin amerikanska förläggare och översättare Gustaf Lannestock den 19 september 1962 skriver Moberg apropå detta: "Jag vet ju själv boten: Arbete! Men hur ska jag komma igång med arbete igen, när nattens dåliga sömn fördärvar all arbetslust under dagen?"⁶⁷ En förlösning inträffade till slut. I ett annat brev till Lannestock, daterat 10 maj 1963, berättar Moberg att han efter "[...] en lång och steril period" slutligen återfått arbetsförmågan "[...] i full utsträckning".⁶⁸

Vilhelm Moberg började skriva *Din stund på jorden* någon gång under hösten 1962. Lite drygt ett år senare, i december 1963, utgavs romanen.⁶⁹ Jens Liljestrand menar att författaren,

⁶⁵ Liljestrand (red.) 2008, s. 256.

⁶⁶ Moberg 1968, s. 335.

⁶⁷ Liljestrand (red.) 2008, s. 239.

⁶⁸ Liljestrand (red.) 2008, s. 249.

⁶⁹ Liljestrand 2018, s. 582, 592.

som under hela sitt liv hade nära till att känna oro inför storpolitiska och militära konflikter, under denna period var djupt påverkad av utvecklingen kring Kubakrisen.⁷⁰ Några rader ur ett brev till vännen och författarkollegan Eyvind Johnson från oktober 1962 bekräftar att tanken om ett förestående världskrig i alla fall fanns i Mobergs medvetande vid tiden: ”Nå, medan jag skriver detta är kanske tredje världskriget redan igång [...]. Och jag som skulle resa... Och vi skulle alla göra något... Alla har vi våra planer. Men nu kan man bara leva en dag i sänder...”⁷¹

Vad vi säkert kan veta är att rädslan för att världen ska gå under spelar en framträdande roll i de romanpassager som skildrar den sextiofyraårige Alberts tillvaro i *Din stund på jorden*. Redan på sidan 26 omnämns kärnvapenhotet första gången, när berättaren i Los Angeles Times läser om atombombsprov både i öst och väst: ”Vätebombarna som sprängts tillhörde de kraftigaste hittills, och i båda väderstrecken växte lagren av dem.”⁷² Hotet om en världskatastrof löper genom de delar av berättelsen som utspelar sig i Laguna Beach likt en röd tråd. En dag besöker Albert mrs. Boles drugstore och läser om att ryska raketbaser påträffats på Kuba. Han promenerar sedan hem till Eden Hotel där portiern omtalar att Albert inte mottagit något brev från sin son ”[...] i dag heller.”⁷³ Sorgset konstaterar Albert för sig själv att ”[v]arje morgon är det ett brev som inte kommer.”⁷⁴ och vi framställs som läsare för hur den lilla världen, det egna livets problem – omvärldskaoset till trots – aldrig sätts på paus.

Mot romanens slut trappas stämningen upp. Det är oktober år 1962 i Laguna Beach. Albert kritiserar massmedia för att bidra till den apokalyptiska stämningen genom att ”gör[a] affärer i spekulationer om sin [mänsklighetens] egen undergång.” Det heter att världskrisen ”ljuder som en dombasun över hela vår kontinent; det väcker skräck hos människorna på västkusten.”⁷⁵ Ljödombasunen också över författaren Moberg under tiden han arbetade på romanen? Hur hanterade han i så fall skräcken?

”Att skriva är ett sätt att leva.”⁷⁶ Så skriver Vilhelm Moberg på näst sista sidan i *Berättelser ur min levnad*. Konstaterandet utgör inledningen till avslutningen på det avsnitt där han behandlar situationen under och efter arbetet med *Utvandrarsviten* – den senare en period som av författaren i efterhand beskrevs som ett ”Arbetsförmågans Svartaste Hål”. Gunnar Eidevall påtalar att det i Albert Carlsons gestalt går att se tydliga kopplingar till Mobergs egen situation

⁷⁰ Liljestränd 2018, s. 582.

⁷¹ Liljestränd (red.) s. 242.

⁷² Moberg 1971, s. 26.

⁷³ Moberg 1971, s. 197.

⁷⁴ Ibid.

⁷⁵ Moberg 1971, s. 232–233.

⁷⁶ Moberg 1968, s. 336.

sådan han på äldre dagar upplevde den, och framhåller att detta inte minst visar sig i ”ångesten för att åldras och skräcken för de plågor som kan föregå döden.”⁷⁷ Enligt honom var det också i och med författandet av *Din stund på jorden* som ”arbetsrusets lycka återkom till Moberg.”⁷⁸ Författarens egen utsaga om hur det gick till när han började skriva berättelsen finns återgiven i det Dramatens programblad nr. 13, 1966/67 som utdelades vid premiären av romanens dramatisering, och citeras av Eidevall i sammanhanget. Däri skriver Moberg att ”[d]en boken kom alltså till på ett nästan övernaturligt sätt, det var något metafysiskt över det. Och jag måste säga att för tillfället räddade den författarens liv.”⁷⁹

Romanen *Din stund på jorden* är en berättelse om en man som på ålderns höst söker hantera en existentiell kris. Mot bakgrund av ovanstående resonemang och redogörelser blir jag inspirerad att göra en läsning av den som handlar om att litteraturen och konsten; fiktionen, skrivandet och verklighetsflykten är ett medel som kan bota krisen, vad den än månne bestå i. Författaren Vilhelm Moberg befann sig i slutet av 50- och i början av 60-talet i ett tillstånd som liknar utmattningsdepression. I tidigare nämnt brev till Gustaf Lannestock från maj 1963 påminner författaren om hur han mått tre år tidigare: ”Du kommer ihåg mitt tillstånd, när jag besökte Dig sista gången i Kalifornien, sommaren 1960, då jag varje morgon vid gröten framhöll livets meningslöshet för Dig!”⁸⁰ Känslan av meningslöshet är en ångest kopplad till bristande arbetsförmåga och förlorad skaparlust, och utanför honom själv hotades mänskligheten vid tiden av undergång i och med det geopolitiska läget. Vilhelm Moberg var tvungen att skriva. Han skrev för att överleva, för att hantera sin skräck och ångest. I alla fall säger han, i privata brev och i ett programblad till en teateruppsättning, att romanen *Din stund på jorden* räddat hans liv. Han försökte leva – som han beskrev för Eyvind Johnson 1962 – ”en dag i sänder” och skapade under tiden sin egen värld, sökte oberoendet i fantasin. ”En dag i sänder” – frasen klingar bekant. Det är också Albert Carlsons sentens:

Så framlever jag en dag i sänder i mitt hotellrum. En dag i sänder – men det blir otillräckligt:
Här händer mig ingenting, jag upplever ingenting. Det är nödvändigt för mig att vara på ännu en plats på jorden. Så söker jag mig tillbaka till mitt ursprung, till en annan region av vårt jordklot: Där inträffar händelserna i mitt minne.⁸¹

⁷⁷ Eidevall 1976, s. 179.

⁷⁸ Eidevall 1976, s. 233.

⁷⁹ Ibid.

⁸⁰ Liljestränd (red.) 2008, s. 249.

⁸¹ Moberg 1971, s. 96.

Liknar inte Alberts behov av eskapism mycket det som vi förstått till viss del definierade författaren själv? För att hantera sitt liv, sin ångest och hotet om en förestående undergång flyr Albert verkligheten genom att drömma sig bakåt och vända sig inåt. ”Det är nödvändigt [...]” för honom, eftersom den faktiska tillvaron är otillräcklig och tom på mening. Om det hos Vilhelm Moberg i *Berättelser ur min levnad* heter ”[a]tt skriva är ett sätt att leva” skulle Alberts maxim kunna stavas *att minnas är ett sätt att leva*. För att handskas med krisen, den inre såväl som den yttre, återkallar berättaren i sitt medvetande de lyckliga uppväxtåren i Källebäcks by. Och när vi minns, är det inte en form av diktning vi ägnar oss åt? Vi vandrar i vårt inre, ser skärvor av en helhet som vi sedan försöker forma till betydelsebärande och meningsfulla bilder. Det är i någon mån fråga om ett fiktionsskapande vi behöver för att uthärda. I romanen ser vi denna tendens inte bara hos Albert, utan också hos hans väninna fastighetsmäklaren mrs. Jeffers, som ”behöver någonting mer, någonting utöver kontoret, utöver kallet att köpa och sälja hus, någonting som hon *skapar* (min kursiv) sig själv.”⁸²

”Hur länge ska mina tillgångar låta mig stanna här på Eden?”⁸³ undrar berättaren vid ett tillfälle, och frågan är behäftad med ängslan. Lite längre fram presenterar han själv svaret: ”Endast en kort tid kan jag stanna kvar i mitt hotellrum emellan staden och havet.”⁸⁴ Så läser vi kanske rummet på Eden Hotel som ett symboliskt paradiset varifrån skapandet sker. Det temporära tillstånd under vilket vi flyktigt och i sekvenser lyckas undkomma verklighetens mödor genom att söka oss någon annanstans. Hos Albert handlar det om minnesresor, för Vilhelm Moberg var det de tillfällena då skrivandet var njutbart. Romanen och dess tillkomsthistoria etablerar i förening en möjlighet att se berättelsen som en gestaltning av hur fiktionsskapandet eller verklighetsflykten, hur dessa nu än tar sig uttryck, är två livgivande krafter som hjälper människan att hantera livets existentiella villkor. För Vilhelm Moberg var botemedlet att skriva sin roman. För oss består kanske räddningen i att läsa den.

⁸² Moberg 1971, s. 92.

⁸³ Moberg 1971, s. 95.

⁸⁴ Moberg 1971, s. 145.

5.5 Didaktiska reflexioner

Ovanstående läsningar har visat hur texten, olika kontexter och mina kunskaper och erfarenheter som läsare hjälpt mig att utforska romanens tolkningspotential. I samtliga tre sätt att närma sig berättelsen har texten, det fasta tolkningsobjektet, och det som står i den varit central. Härifrån och framåt sker dock en viss distansering från den med målet att i stället undersöka hur det går att reflektera didaktiskt kring *Din stund på jorden*. Detta ska åstadkommas genom att ställa romanens erbjudanden i relation till såväl lärarens planeringsarbete som undervisningen och eleverna. Reflexionen baserar sig på de sex stegen i den litteraturdidaktiska trappan. Dessa handlar om *kontext*, *textval*, *lässtrategier*, *kompetenser*, *elevtexten*, och om den *kunskap* läsningen kan ge. På varje steg sker ett didaktiskt ställningstagande.⁸⁵

Trappans första steg, *kontext*, handlar om att läraren behöver beakta i vilket sammanhang litteraturundervisningen sker. Frågor att ställa sig kan vara: Med vilken grupp sker läsningen? Vad finns det för möjligheter, och vilka är begränsningarna? I en skolkontext kan det tänkas handla om att urskilja ramar som behöver bemästras, men också att fästa avseende vid hur situationens potential utnyttjas på bästa sätt. Eleverna bör, som alltid, utgöra utgångspunkten.⁸⁶

Min uppsats riktar sig mot arbete i gymnasieskolan, och min uppfattning är att *Din stund på jorden* hade fungerat väl att läsa med elever som är i gymnasieåldern. Det är en "vuxenroman", varför jag misstänker att elever i lägre årskurser skulle ha svårt att ta till sig delar av bokens innehåll. Vidare vill jag understryka det faktum att skolkontexten till sin natur erbjuder rika möjligheter att forma läsargemenskaper som kan samlas för samtal och diskussion kring samma text. I detta finns en potential som inte bör försummas. Med det fastslaget blir nästa steg i analysen av kontexten att bedöma hur den aktuella elevgruppen bäst kan ta till sig texten, samt hur läsningen ska planeras tidsmässigt. Vilhelm Mobergs prosa är, vilket visats i uppsatsens närläsande moment, ofta klar och avskalad. Att låta ungdomar i åldern 16–19 år tillägna sig verket till största del genom ensamläsning borde därför fungera. Detta betyder emellertid inte att högläsning skulle vara ineffektivt med äldre elever. De två sätten kan med fördel kombineras. Den tidsmässiga aspekten måste också tas i beaktande och påverkar, såväl som påverkas av, vilket upplägg för läsningen läraren väljer. Romanen *Din stund på jorden* är i min utgåva 282 sidor lång och fördelad på 26 stycken relativt korta kapitel. Mitt förslag är att berättelsen angrips i etapper där ett antal kapitel ska vara lästa vid ett givet tillfälle.

⁸⁵ För en mer utförlig beskrivning av de olika stegen: Se avsnitt "3.2 Den litteraturdidaktiska trappan".

⁸⁶ Rejman 2013, s. 203.

Ensamläsningen kan sedan förläggas till dels klassrummet, dels hemmet. Den känsla av frustration som kan uppstå hos eleven till följd av att ha hamnat efter i läsningen kan utgöra ett hinder. Enligt eget förmenande kan detta motverkas genom att läraren utnyttjar tidigare nämnda kontextuella möjlighet av gemensamma aktiviteter i form av samtal och diskussioner. Dessa kan, och bör, med fördel genomsyra hela arbetsgången.

Ett upplägg likt det som här föreslås skulle kanske kräva 4–5 veckor, eller mer. I ett sammanhang av stoffträngsel framstår det möjligen som i det längsta laget. Jag vill dock hävda att litteraturundervisningen till sin natur kräver ett kontemplativt tempo likt det som karakteriserar den roman som här behandlas. Vill vi nå fram till kärnan finns inga genvägar. Saker och ting måste få ta tid.

Bevekelsegrunden till *varför* man väljer att arbeta med en specifik text bör ligga klart formulerad hos läraren innan arbetet med den börjar. Det handlar om att *välja texter* för sina elever, och för sig själv begrunda utifrån vilka skäl valet gjorts.⁸⁷ I detta fall har valet fallit på romanen *Din stund på jorden*. Skälen till varför man skulle välja att arbeta med den i undervisningen är flera.

I samtliga tre läsningar har det på olika sätt diskuterats hur romanen skildrar ett inre medvetande. I den andra läsningen framhölls explicit att berättelsen om Albert kan ses som ett av författarens få modernistiska försök. Här ser jag en möjlighet att utifrån romanen diskutera modernismen som litterär strömning med eleverna, vilket relaterar till skrivningar i *Ämnets syfte* om att undervisningen ska utveckla kunskaper om såväl olika författarskap som berättartekniska och stilistiska drag.⁸⁸ Vidare visade den första läsningen att berättelsen till stor del består av barndomsepisoder som i sig själva utgör små vackra äventyr, men att det i flera av dem finns en djupare innebörd att uttolka. Här finns, som jag ser det, viktiga didaktiska implikationer. Att i äldre ålder återkomma till barndomsäventyret kan förmedla en känsla av självförtroende. Yttermera kan insikten om, att exempelvis episoden om gäddfisket vid Storhöljan har en djupare mening än vad som anträffas på ytan tänkas inspirera till andra stimulerande och fördjupade läsningar av liknande avsnitt. Om ”fisken med den gyllene ringen” av läraren brukas som ett slags modellering, kan eleverna själva därefter söka göra en likartad analytisk läsning av förslagsvis de sidor som skildrar brödernas morkulljakt tillsammans med fadern. Såklart bör utgångspunkten vara att arbeta med hela romanen, men bara genom att betrakta de

⁸⁷ Rejman 2013, s. 204.

⁸⁸ Skolverket, Lgy11, ”Ämne – svenska”.

delar av den som skildrar barndomen ges rika möjligheter att diskutera sådant som inte texten ger ett direkt svar på utan som måste nås genom att ”läsa mellan raderna”. Kanske är ett sådant fokus fördelaktigt i en lässvag grupp.

Andra skäl att arbeta med just *Din stund på jorden* har framkommit genom att se till verkets tematik och bokens tillkomsthistoria. Vad tematiken angår har läsningarna visat att romanen kan erbjuda ett flertal olika sätt att i undervisningen behandla livsfrågor. Vad finner eleverna vara det bästa sättet att tillvarata sina liv? Hur finner man mening och lycka? Utifrån relationen mellan Albert och hans föräldrar går det att diskutera saker som generationskrock, motsättningen mellan religiösa och sekulära perspektiv samt hur svårt det kan vara att behöva fatta livsförändrande beslut. Andra teman att samtala om eller arbeta med kan vara hur vi bör förhålla oss till livets ändlighet, eller vilka strategier vi bör luta oss mot för att hantera ett trauma. Rotlöshet spelar i romanen en central roll, och den känslan är förmodligen möjlig för en ungdom på väg ut i vuxenlivet att relatera till.

Vidare har jag provat att i den tredje läsningen tolka romanen utifrån dess tillkomsthistoria. Slutsatsen landade i att ett av romanens budskap skulle kunna vara, att verklighetsflykt är ett medel vi kan använda för att hantera kriser. Kunskap om verkets tillkomsthistoria menar jag kan vara meningsskapande för eleverna. Om det för Vilhelm Moberg och Albert handlar om att hantera sig själv och det lilla livets problem under Kubakrisen kan vi år 2024 se jämförbara existentiella hot i kanske klimatkrisen eller Rysslands offensiver i Ukraina. Vilket är elevernas botemedel? Vad skapar de för egna världar? Hur söker de oberoendet i fantasin? Den typen av frågor kan aktualisera intressanta diskussioner om litteraturens, eller fiktionens, kraft. Är den till hjälp? *Hur hjälper den, och varför?*

Slutligen på detta tema om *textval* vill jag också säga något om vilket spår man bör välja efter att ha arbetat med texten *Din stund på jorden*. Vad läses härnäst? Ett förslag kan vara romanen *Rid i natt!*. Av den läsning som gjorts utifrån författarskapskontexten framgår att *Din stund på jorden* skildrar ett frihetsbegär som går att se hos en rad andra Moberggestalter. Analysen visade emellertid att Alberts begär ter sig något annorlunda mot hur det brukar se ut. Att också läsa om Ragnar Svedje, huvudpersonen i *Rid i natt!*, kan till exempel få oss att fundera över frihetens funktion i de båda berättelserna, att den kan betyda olika saker för olika människor. Av samma skäl, jämte andra, skulle också *Utvandrarna* kunna generera uppslag för givande jämförelser. Dessutom finns film- och serieadaptioner av samtliga dessa tre romaner, liksom av *Raskens*. Det öppnar för en möjlighet att arbeta parallellt med samma berättelse i

olika modaliteter, vilket skulle anknyta till Skolverkets skrivning om att eleverna ska ges kunskaper om ”berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider, dels i film och andra medier.”⁸⁹

Nästa steg på trappan handlar om *strategier*. Olika texter kräver olika saker av oss. Det är inte samma sak att läsa i läroboken som att läsa en fiktiv berättelse. Katarina Rejman menar att det för läraren handlar om att definiera vilken typ av strategi som är nödvändig för eleverna i förhållande till den text som valts.⁹⁰ Genom den första läsningen konstaterades att romanen *Din stund på jorden* ställer vissa krav om att läsaren ingår en pakt med berättaren, författaren och texten. I samma avsnitt visades även vad ett riktat fokus mot berättelsens två inledande meningar kan innebära för vår förståelse av den. En noggrann närläsning av detta slag kan med fördel genomföras gemensamt i klassrummet. En sådan åtgärd skulle innebära att eleverna vägleds in i berättelsen. Vi önskar dock att eleverna själva ska ges möjlighet att dela sina tankar med varandra, inte att de genom läraren förmedlas ett svar. Ett sätt kan vara att ta fram romanens inledande stycke på storbild, och därefter fördela klassen i mindre grupper med varsitt ansvarsområde. En grupp kan förslagsvis få i uppgift att fokusera på vem berättaren är, en annan vilken miljö vi framställs för etc. Den typen av gemensam närläsning bildar underlag för en diskussion med utgångspunkt i frågan ”vad får vi veta?” i berättelsens första stycke. Billing m.fl. föreslår att läsarna därefter ”kan fundera över ’vad får vi *inte* veta’ och ’vad får oss att vilja läsa vidare’.”⁹¹ När eleverna identifierat att det i sammanhanget är frågan om ett berättarjag framstår det passande, att också behandla frågor om vad berättarperspektivet har för betydelse för hur vi uppfattar berättelsen. *Din stund på jorden* är ytterst en skildring av Albert Carlsons inre medvetande. Vad innebär det för vår läsning? Vad hade det haft för effekt om romanen i stället förmedlades genom tredjeperson?

En fjärde sak som behöver beaktas är vilka *kompetenskrav* romanen ställer på eleverna. I korthet handlar det om att identifiera vilka typer av kompetenser eleverna behöver ha för att tillägna sig texten. Om en nödvändig kompetens saknas hos läsaren utgör detta ett hinder i mötet med berättelsen.⁹² *Din stund på jorden* ställer vissa krav beträffande ordförståelse. Även om språket är enkelt och ledigt förekommer, framför allt i de delar där miljön är förlagd till Småland under tidigt 1900-tal, ord och uttryck som kan bjuda motstånd. De flesta elever skulle

⁸⁹ Skolverket, Lgy11, ”Ämne – svenska”.

⁹⁰ Rejman 2013, s. 204.

⁹¹ Billing m.fl. 2015, s. 266.

⁹² Rejman 2013, s. 204.

förmodligen behöva få ”slåtermader”, ”vidjemjukt”, ”undfägnad” och ”fjärdingsväg” förklara för sig. Därutöver kan författarens sätt att växla mellan olika tidsplan säkert verka förvirrande för vissa individer. Det ställs även, ibland höga, krav på förmågan att läsa mellan raderna och tänka sig fram till vad som *egentligen* står i texten. Hellre än att betrakta dessa omständigheter som en begränsning ser jag dem som en möjlighet. Som lärare är det självklart viktigt att göra sig medveten om vilket potentiellt motstånd en text uppstår. Bedömer vi det vara stort gör vi dock oklokt i att lämna den därhän. Enligt eget förmenande är utmaning granne med utveckling. En litteraturundervisning helt fri från trösklar vore meningslös. Om vi redan från början förstår allting, vad är då poängen? Kompetensen uppstår inte ur tomma intet, utan förskaffas på vägen. Likaväl som någon annanstans kan man samtala och diskutera i dialog med *Din stund på jorden*.

Ytterligare en fråga som läraren behöver ställa sig är, enligt Rejman, hur *elevens läsning* är tänkt att synliggöras i undervisningen. Det har alltså att göra med på vilka sätt den enskilde elevens upplevelse och förståelse av texten ska komma läraren såväl som klasskamraterna till del. Hur kan till exempel litteratursamtal och skrivuppgifter utformas?⁹³ För denna typ av metodiska avvägningar är det endast fantasin som sätter gränser. Som för all litteraturundervisning bör samtalet utgöra grunden också i arbetet med *Din stund på jorden*. Uppslag till vilka ämnen som kan ligga till grund för diskussion inför, under och efter läsningen har tidigare i texten givits. Hur skulle en skrivuppgift som syftar till att elevens läsning och förståelse blir synliggjord kunna se ut? En möjlig väg är att låta eleverna välja ett valfritt avsnitt ur romanen, och skriva om det utifrån ett annat perspektiv än Alberts. Hur ser Sigfrid på att han plötsligt blir dödligt sjuk? Vad är Alberts mors känslor när hon nås av beskedet om att sonen ska utvandra till Amerika? Genom att på detta sätt låta eleverna leka med perspektiven och skapa sina egna historier är möjligheterna för alla att få syn på nya saker i romanen goda. Kanske innebär en sådan metod också fördjupad förståelse för vilken inverkan berättarperspektivet i en roman har för vår upplevelse av den. I bästa fall väcker arbetssättet också skrivglädje och -lust, vilket skulle vara andra moment i svenskundervisningen till gagn.

Slutligen, på sista steget i Rejmans litteraturredidaktiska trappa, handlar det om att som lärare fråga sig själv vilka *kunskaper* arbetet med texten ska leda till.⁹⁴ Några iakttagelser om hur

⁹³ Rejman 2013, s. 204.

⁹⁴ Rejman 2013, s. 204.

romanen kan relateras till svenskämnetns syfte har i sammanhanget redan redovisats. Skolverket skriver att läraren är ålagd att utforma sin undervisning på sådant sätt att eleverna:

[...] ska ges möjlighet att i skönlitteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum. Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur [---] som källa tillsjälvisikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv.⁹⁵

Jag menar att flera av de observationer som i reflexionen lyfts fram tydligt visar på vilken potential ett arbete med *Din stund på jorden* har för att uppfylla dylika krav i styrdokumentet. Men funderingar kring vad läsningen ska leda till måste inte endast ha sin utgångspunkt i myndighetens stadgar. I alla fall ger inte Rejman sken härav i sin beskrivning av hur läraren till sist bör reflektera över vad arbetet med en text ska ge för mervärde.⁹⁶ Därför vill jag också poängtera att *Din stund på jorden* genererar ett lysande utgångsläge för den lärare som vill förmedla en syn på litteraturen som en särskild slags kunskap, vilken existerar helt i sin egen rätt. Inte minst den tredje läsningen, tillkomsthistorien, har visat att romanen kan läsas som en framställning av hur fiktion är någonting vi människor behöver för att uthärda. Vi behöver som Mrs. Jeffers i romanen ”någonting mer”, någonting vi skapar åt oss själva. Att utforma litteraturundervisningen utifrån sådan premis kan leda till meningsutbyten om *vad* som är möjligt att skildra och, efter att till exempel ha betraktat romanens tillkomsthistoria, *var* gränsen mellan fiktion och verklighet går. Är det författaren som talar, eller inte?

Kanske får diskussionen än mer bränsle av att ställa *Din stund på jorden* i relation till slutet av författarens egen stund på jorden. En sommarmorgon år 1912, klockan tjugo minuter över sju, slutar Sigfrid i berättelsen andas. 1973, tio år efter romanens utgivning, avslutade Vilhelm Moberg sitt eget liv. På en lapp till sin fru Greta skrev han:

Klockan är tjugo över sju. Jag går att söka i sjön sömnen utan slut. Förlåt mig, jag orkade inte uthärda.⁹⁷

”Tjugo över sju.” Ett klockslag som frigjort sig från fiktionen och letat sig in i det verkliga livet, för att slutligen bli ett slags romanens coda. En omständighet som måhända påvisar den inte alltid fullt så tydliga gränsen mellan dikt och verklighet.

⁹⁵ Skolverket, Lgy11, ”Ämne – svenska”.

⁹⁶ Rejman 2013, s. 204.

⁹⁷ Liljestrand 2018, s. 653.

6. Sammanfattande slutdiskussion

Syftet med uppsatsen har varit att formulera ett konkret förslag med didaktisk relevans för svensklärarens litteraturundervisning. Undersökningen har motiverats utifrån dels bristen på konkretion i styrdokumentet, dels en artikel som genom analys av det litteraturdidaktiska fältet fastslagit att forskningen behöver kompletteras och tillgängliggöras. Ett förslag om förmodat förtjänstfulla åtgärder handlar i artikeln om rent textinriktade och litteraturanalytiskt kvalificerade undersökningar som studerar ”[...] vilken hermeneutisk potential olika litterära texter har i olika undervisningssituationer.”⁹⁸ Detta har jag sökt åstadkomma med utformandet och genomförandet av min egen undersökning.

För att svara upp mot uppsatsens syftesformulering har Vilhelm Mobergs roman *Din stund på jorden* blivit föremål för tre läsningar med en efterföljande didaktisk reflexion. I undersökningen av hur romanen kan läsas och hur det går att tänka didaktiskt kring den har jag stött mig mot dels traditionell textteori, dels ämnesdidaktisk teori. En annan artikel, ”En drake, tre läsningar – och sex steg i den didaktiska trappan”, har varit mönsterbildande för uppsatsens metodiska, och till viss del också teoretiska, avvägningar. Valet av metod och teori har utgått från en vilja att hela tiden låta texten och det som står i den vara i centrum. Dessutom har det funnits en ambition om att förena litteraturvetenskapliga och litteraturdidaktiska perspektiv inom ramen för en och samma berättelse. *Den litteraturdidaktiska trappan* har tillämpats i förhoppning om att nyttjandet av den ska bidra till att underbygga och synliggöra undersökningens praktiska tillämpbarhet.

En mer latent målsättning med arbetet har varit att åskådliggöra hur litteraturdidaktiken, och därför i förlängningen också litteraturundervisningen, är betjänt av traditionellt sett litteraturvetenskapliga verktyg. I korthet kan det sägas ha handlat om en strävan mot att textens roll inte ska skymmas. Tre olika närläsningar av en roman har aktualiserat en rad, enligt eget förmenande, spännande och givande perspektiv på såväl som tolkningar av texten. Vad som bland annat har visats är hur texten, våra kunskaper som läsare och olika kontexter hjälper oss att utforska en berättelses tolkningspotential. De tre olika sätten att närma sig romanen har i ett nästa skede varit till hjälp när det handlat om att reflektera didaktiskt utifrån den. Detta menar jag är ett resultat som pekar mot att läraren, när hon står i begrepp att planera och utforma sin litteraturundervisning, med fördel kan fördjupa sig i texten, det övriga författarskapet (om ett sådant finns) och verkets tillkomsthistoria. Med detta menas inte att varje arbete med en

⁹⁸ Martinsson 2015, s. 188.

skönlitterär text i klassrummet måste föregås av att svenskläraren skriver en C-uppsats i ämnet. Men undersökningen har visat att olika läsningar som lagts bredvid varandra skänkt en djupare förståelse av romanen i fråga. Genom att studera texten utifrån nyssnämnda utgångspunkter har ett flertal aspekter som till exempel tematik och metaforik; stil och bildspråk; berättargrepp och motiv; samt språkbruk och budskap kunnat lyftas till ytan för att sedan behandlas i relation till undervisningen och eleverna.

I denna uppsats har Vilhelm Mobergs *Din stund på jorden* skärskådats. Det är en roman jag menar är engagerande att läsa av estetiska och berättartekniska skäl, men också med tanke på bakgrunden till berättelsen och det mångtydiga innehållet. Genom att till exempel förlägga det mobergska författarskapet på den litteraturdidaktiska trappans andra steg, *Text*, uppstår en rad möjligheter att koppla samman hans olika uttryck i undervisningen. Korta självbiografiska avsnitt ur förslagsvis *Berättelser ur min levnad* kan kombineras med läsning av någon av hans romaner. På det sättet skulle olika textgenrer tillåtas figurera inom ramen för samma moment. Eller så framträder ett lysande utgångsläge i att först läsa *Din stund på jorden*, och därefter se Per Sjöstrands omarbetning av den samma för TV. Ett sådant projekt skulle kunna öka kunskapen om olika mediers förutsättningar och medel för fiktionsskapande.

Det särskilt fördelaktiga med det mönster som i uppsatsen begagnats är att det rymmer i det närmaste oändliga möjligheter att undersöka hur det går att tänka didaktiskt kring en specifik text. Hos Billing, Rejman och Söderberg analyseras Astrid Lindgrens korta berättelse *Draken med de röda ögonen*. Jag har studerat Vilhelm Moberg och hans roman *Din stund på jorden*. Vad står näst på tur? Hur det går att utifrån en annan text, författarskapskontext och tillkomst-historia reflektera didaktiskt får en annan uppsats utvisa.

7. Käll- och litteraturförteckning

- Billing, AnnaCarin, Rejman, Katarina & Söderberg, Eva, ”En drake, tre berättelser – och sex steg i den didaktiska trappan” i *Nya läsningar av Astrid Lindgrens författarskap*, Helene Ehriander & Martin Hellström (red.), Stockholm: Liber 2015, s. 253–272.
- Eidevall, Gunnar, *Berättaren Vilhelm Moberg*, Stockholm: Bokförlaget Pan/Norstedts 1976.
- Esiasson, Peter et al. (red.), *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*, Upplaga 5:1, Stockholm: Wolters Kluwer Sverige AB 2017.
- Iser, Wolfgang, *The act of reading: A theory of aesthetic response*, London: Routledge 1978.
- Iser, Wolfgang, ”Talk like whales: A reply to Stanley Fish”, *Diacritics* 11, 1981: 3, elektronisk resurs, <https://doi.org/10.2307/464516> [Hämtad: 2024-04-23], s. 82–87.
- Iser, Wolfgang, ”Textens appellstruktur”, i *Läsningar: Om litteraturen och läsaren*, Jan Thavenius & Bengt Lewan (red.), Stockholm: Akademitext 1985, s. 168–182.
- Liljestränd, Jens, *Mannen i skogen: En biografi över Vilhelm Moberg*, Stockholm: Albert Bonniers Förlag 2018.
- Liljestränd, Jens (red.), ”Skandalpjäserna 1961–1962” & ”Stunder på jorden 1963–1967” i ”*Du tror väl att jag är död*”: *Vilhelm Mobergs brev 1950–1973*, (Vilhelm Moberg-sällskapets skriftserie, 20), Stockholm: Carlsson Bokförlag 2008, s. 199–244; 245–293.
- Martinsson, Bengt-Göran, ”Litteraturdidaktik som litteraturvetenskap: ett tvärvetenskapligt fält i rörelse” i *Litteratur och läsning: litteraturdidaktikens nya möjligheter*, Maria Jönsson & Anders Öhman (red.), Lund: Studentlitteratur 2015, s. 171–190.
- Mehrstam, Christian, *Textteori för läsforskare*, (diss.) Göteborg: Göteborgs universitet 2009.
- Moberg, Vilhelm, *Utvandrarna*, [Första utgåvan: 1949] Stockholm: Albert Bonniers förlag 2022.
- Moberg, Vilhelm, *Din stund på jorden*, [Första utgåvan: 1963] Stockholm: Bokförlaget Aldus/Bonniers 1971.
- Moberg, Vilhelm, *Berättelser ur min levnad*, Stockholm: Bokförlaget Aldus/Bonniers 1968.
- Nordenstam, Anna, ”Litteraturdidaktik” i *Litteraturvetenskap II*, Sigfrid Schottenius Cullhed, Andreas Hedberg & Johan Svedjedal (red.), Lund: Studentlitteratur 2020, s. 69–88.
- Rejman, Katarina, *Litteratur och livskunskap: modersmålslärares berättelse om undervisning i årskurs 7–9*, (diss.) Åbo: Åbo Akademis förlag 2013.

Rosenblatt, Louise, *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*, [Första svenska utgåvan: 1995] Lund: Studentlitteratur 2002.

Skolverket, Lgy11, "Ämne – svenska", <https://www.skolverket.se> [Hämtad: 2024-04-08; 2024-05-20].