

Redaksjon

Biörn Hasselgren (hovedredaktør)
Gorm Hansbøl (refererekoordinator)

Adresse

Nordisk Pedagogik, Biörn Hasselgren
Institutionen för pedagogik och didaktik
Göteborgs Universitet, Box 300, SE-405 30 Göteborg
Tel. +46 31 773 24 56
Fax +46 31 773 20 89
E-mail: biorn.hasselgren@ped.gu.se
URL: <http://www.ped.gu.se/biorn/personer/biorn.html>

Redaksjonsgruppe

Danmark Gorm Hansbøl +45 77 33 06 10
E-mail: gh@dpu.dk
Lefj Moos +45 39 29 62 07
E-mail: moos@dpu.dk

Finland Göran Björk +358 6 32 47 414
E-mail: gbjork@abo.fi
Sven-Erik Hansén +358 6 32 47 111
E-mail: shansen@abo.fi

Island Ragnhildur Bjarnadóttir +354 563 38 16
E-mail: ragnbj@khi.is

Norge Kirsten Lycke +47 22 85 53 85
E-mail: k.h.lycke@ped.uio.no
Hans Petter Ulleberg +47 73 59 02 86
E-mail: hans.petterulleberg@svt.ntnu.no

Sverige Moira von Wright +46 19 30 34 58
E-mail: moira.vonwright@pi.oru.se
Elisabet Öhrn +46 33 435 42 34
E-mail: elisabet.ohrn@hb.se

Foregående hovedredaktører

Eva-Marie Köhler, 1980–83
Kirsten Reisby, 1984–90

Bli medlem i NFPF

Medlemskap i Nordisk Forening for Pedagogisk
Forskning tegnes gjennom Universitetsforlaget. I med-
lemskapet inngår abonnement på Nordisk Pedagogik.
Medlemskap i NFPF NOK 560
Medlemskap i NFPF (student) NOK 415

Ved spørsmål, kontakt ditt lands representant i styret
– se redaksjonsgruppe eller meld deg på elektronisk
på webadressen <http://www.ped.gu.se/biorn/nfpf/ansok.html>

Foreningens adresse

NFPF v/Sven-Erik Hansén
Department of Teacher Education
Åbo Academy
PO Box 3115
FI-65 101 Vasa
Finland
URL: <http://www.ped.gu.se/biorn/nfpf/nfpfhome.html>

Utgiver

Universitetsforlaget i samarbeid med Nordisk
Forening for Pedagogisk Forskning.

Abonnementspriser 2006

| | |
|----------------|---------|
| Institusjoner | NOK 720 |
| Privatpersoner | NOK 415 |
| Studenter | NOK 285 |
| Løssalg | NOK 110 |

Annonsepriser

1/1 side NOK 3 000,- (sort/hvitt)
1/2 side NOK 1 900,- (sort/hvitt)

Bestillinger sendes til

Universitetsforlaget
Postboks 508 Sentrum
N-0105 Oslo, Norge
Tel: +47 24 14 75 00 Fax: +47 24 14 75 01
E-mail: abonnement@universitetsforlaget.no
www.universitetsforlaget.no/norped

Nordisk Pedagogik kommer ut med 4 hefter
pr. år og utgis med støtte fra Nordisk
publiseringsnemnd for humanistiske samfunnsvitens-
kaplige tidsskrifter/Nordic Publishing Board in the
humanities and Social Sciences (NOP-HS).

Manus

Manuskripter skal følge Publication Manual of the
American Psychological Association og sendes i 3
eksemplarer til redaksjonen for så å bli vurdert av to
uavhengige referees. For ytterligere informasjon se
forfatterveiledning på 3. omslagsside eller gå direkte
til webadressen
<http://www.ped.gu.se/biorn/journal/nope/instructions.html>

© Ved at manus antas i Nordisk Pedagogik overf-
res copyright til Nordisk Forening for Pedagogisk
Forskning som i samarbeid med Universitetsforlaget
administrerer all videre bruk av artikkelen.

Artikler gjengitt i tidsskriftet vil bli lagret elektronisk i
forlagets database og kan bli publisert elektronisk på
forlagets hjemmeside og gjort tilgjengelig gjennom
forlagets bestillingssystem for elektronisk distribusjon
av litteratur (ldunn.no)

Design: Marit Jakobsen
Trykk og ferdiggjøring: AIT Trykk Otta AS
Sats: Kan tekst AS

Lyngfelt, Anna, 2006: «Use your language, chap!». An analysis of a text being part of textbooks in Swedish for pupils aged 97–107. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 26, pp. 97–107. Oslo. ISSN 0901-8050.

The objective of this investigation is a text used in text books for pupils aged 10–15, in Swedish. In the analysis of the text, Lars Hesslind's «Använd språket, grabben» (Use your language, chap), the western rhetorical tradition is being seen as an influential social practice, interwoven with the social discursive practices represented by textbooks nowadays. The analysis helps to explain why ethnically non-Swedish, not middle class pupils (preferably boys) may find it difficult to find, reconsider and formulate their identity by using the text. It also shows how the text conveys the message of what is valuable knowledge.

Keywords:
textanalysis · textbook ·
rhetoric · sociology of
education · cultural value

«Använd språket, grabben!»

Analys av en läromedelstext för Årskurs 4–9 i ämnet svenska

ANNA LYNGFELT

I dagens svenska skola förväntas undervisningen i svenska anpassas till elevers skilda förutsättningar og språklige olikheter. Ofta talas det om att bejaka den språklige mångfalden som något positivt. De skiftande förutsättningarna hos eleverna beskrivs inte heller som brister. Svenskämnetts traditioner ser dock annorlunda ut; när modersmålsundervisningen grundlades vid mitten av 1800-talet påbörjades en likriktning, inte minst vad gäller den språklige bildningen. Thavenius (1999) går så långt att han benämner denna inriktning mot enhetlighet för enspråkighet, och visar att standardspråket – precis som den litterära kanon – drar en mer eller mindre skarp gräns mellan gott og dåligt, högt og lågt.

Svenskundervisningen har alltså en tradition av att «objektivera» språk- og litteraturundervisning, snarare än att relativisera den. I Sverige, liksom i övriga europeiske länder, gäldede det att skapa en nation – og att vidmakthålla den – via modersmålsundervisningen. För folkskolans del låg tyngdpunkten på nationell propaganda, fostran, lojalitet og språklig normering; föreställningarna om nationen hade till uppgift att samla samhällsklasserna. I denna strävan, som i viss utsträckning syftade till att särskilja modersmålsundervisningen från det klassiske bildningsarvet, levde emellertid de klassiske retoriske for-

Anna Lyngfelt, Department of
Education, University College of
Borås, SE-501 90 Borås, Sweden.
E-mail: anna.lyngfelt@hb.se

merna för att uppnå dessa mål kvar – det visar min analys.

Frågan är hur skolan idag förhåller sig till traditionen att homogenisera olikheter. Ett sätt att granska detta på är då att undersöka skolans läromedel, för att se hur läromedlen tar upp frågor om mångfald, kulturell och etisk pluralism. Om skolan ses som en social arena, är det till exempel så att läromedels-texterna bidrar till att alla elever tillåts att bli subjekt (och inte objekt, utan möjlighet att påverka bilden av sig själv och den egna utvecklingen)? Detta är en av de frågor som den värdegrundsinriktade forskningen pekat mot när jag bedrivit läromedelsforskning; jag tänker då främst på Elisabet Öhrns (2002) och Ylva Bomans (2002) arbeten.

Vad finns det då för läromedelsforskning? Inte mycket finns att utgå från ännu – ett doktorandprojekt om läseböcker för Årskurs 1–3 pågår emellertid för närvarande, av Angerd Eilard, vid Malmö högskola.¹ Forskning om användningen av skönlitteratur i grundskolan får också sägas vara begränsad till omfånget, även om man ser till Norden som helhet; i Sverige har Gunilla Molloy (2002) bidragit med kunskap om att äldre tiders bildningsideal och genuskonstruktioner ännu reproduceras i Årskurs 7–9, bland annat genom valet av skönlitteratur. Framhållas ska också att Gun Malmgren (1992) gjort en omfattande studie av hur den sociokulturella reproduktionen manifesteras i svenskämnet på gymnasienivå, och att denna studie visar på stora drag av konservatism i utbildningssystemet.²

Forskning med anknytning till läromedel i svenska är alltså begränsad, liksom läromedelsforskningen i stort. Jag ska därför koncentrera mig här på läromedelsanalys, i form av textanalys, och göra en analys av en enskild läromedelstext som hämtats ur två läromedel i svenska, avsedda för grundskolan. Texten har titeln «Använd språket, grabben!» och är skriven av Lars Hesslind. Det ena

läromedlet som den återfinns i heter *Bokskapet*, och har som författare Lena Alvåker och Ann Boglind (1994, s. 148 ff.). Detta läromedel vänder sig till Årskurs 4–6. Det andra läromedlet som man hittar texten i är Rolf Falkenlands (1998, s. 49 ff.) *All världens berättelser och du C*. Här är texten avsedd för Årskurs 6–9.

Texten kan, menar jag, karaktäriseras som en typisk läromedelstext såtillvida att den är skriven av en erkänd, nu verksamt barn- och ungdomsförfattare och förväntas appellera till elever genom att beskriva en konfliktsituation som eleverna på något vis känner igen. Troligen är den också vald för att locka till lustfylld läsning. Texten kan sägas vara medryckande, med humoristiska inslag. Dessutom kan den vara användbar vid ett samarbete mellan svenska och samhällsorienterande ämnen; vid planeringsarbete skulle lärare kunna tänka att elever genom texten får reda på hur barn tänkte och kände i 1940-talets Sverige (i en arbetarklassmiljö).

Före min presenterande analys, och diskussion av texten, ska jag emellertid nu närmast redogöra för mina teoretiska utgångspunkter för uppsatsen.

Utgångspunkter för textanalysen

Mitt syfte är att göra en analys av en läromedelstext, där analysen belyser både textens (socialhistoriska) arv i form av retoriskt manifesterade handlingar och den sociala praktik som idag kan sägas utgöras av en samtida läromedelsdiskurs. Den svenska läsebokstraditionens texter (med rötter i folkskolan) kan då betraktas som socialhistoriska fenomen där texterna ses som manifesterade handlingar beroende av de medel för verklighetsframställning som den västerländskt retoriska traditionen erbjuder (genom textliga konstruktioner som i den västerländska historien visat sig vara slagkraftiga). Anledningen till att jag

vill arbeta med detta dubbla perspektiv – historiskt och samtida – är att jag då menar mig kunna skapa en meningsfull diskussion om den läromedelstext som jag analyserar; texten är ju beroende av både den sociala praktik som frambringat tidigare läromedelstexter i historien och den samtida sociala praktik som kan sägas vara påverkad av senare tiders krav på en modern, samhällstillvänd hållning vad gäller läromedelsinnehåll och uppläggning.

Följdriktigt kommer jag i min första analys av läromedelstexten att använda mig av en modell som visat sig vara retoriskt slagkraftig: genus demonstrativum (demonstrativt tal). Denna form av retorisk manifestation har genom historien visat sig vara verkningsfull antingen som lovtal eller smädetal; jag tänker mig då här att den sociala praktik som läromedelstexter varit en del av ända sedan folkskolans dagar bidragit till att sjunga skolbildningens lov och för detta utnyttjat grepp med starkt argumentativa drag. I min andra (eller kanske snarare fördjupade) analys av samma läromedelstext granskar jag resultaten från den första, genom att inte bara utgå från Michel Foucaults grundantaganden utan också väva in utbildningssociologiska tankegångar.

Dessutom har jag låtit mig inspireras av medieforskaren Norman Fairclough (1995) för mitt fortsatta resonemang; dagens skolbokstexter kan, menar jag, sägas vara förment objektiva vad gäller skildringar som rör köns-, klass- och etnicitetsfrågor. Just ur dessa aspekter kan de då jämföras med nyhetsjournalistik (t.ex. text publicerad i dagstidningar). Jag ska nedan utveckla vad jag menar, men först redovisar jag vad jag avser med min anknytning till å ena sidan retoriskt manifesterad tradition, å andra sidan utbildningssociologiskt inriktad teori.

I retorikforskaren Jørgen Fafners (1982, s. 388) *Tanke og tale. Den retoriske tradition i Vest-europa* kan man läsa följande, om modersmålsundervisning i danska:

Den, mest afgørende skolereform kom i 1805, hvor humanismens latinskole endegyldigt blev til Den laerde Skole – med dansk sprog og litteratur som fast fag på skemaet. Reformen underminerede latin-retorikken, som imidlertid kom til at præge modersmålsundervisningen.

Han fortsätter:

Skolen konserverer således gennem hele det nittende århundrede store dele af den retoriske tradition, fornemligst i danskundervisningen, der kun ugerne lader sig forstyrre af de forskellige progressive, litterære strømninger.

Deklamation, skriver Fafner vidare, blir i modersmålsundervisningen liktydigt med uppläsning. Det sistnämnda är intressant, menar jag, eftersom läsebokstexter i den retoriska tradition som levde kvar i skolan av allt at döma skrevs för att kunna läsas högt.³ Rimligen blir då konsekvensen att ett begrepp som förståelse knyts till högläsning, samt att högläsning leder till ett inordnande av elever i en retorisk tradition. Att jag väljer att se i vad mån läromedelstexten stämmer överens med den struktur som används vid «demonstrativt tal» har alltså inte bara sin orsak i att jag vill se i vilken utsträckning läromedelskursen står i förbindelse med en retorisk tradition. Väsentligare ändå är frågan om den normativa dimension som kan sägas ligga i att retoriska kunskaper manifesteras genom läromedelsdiskursen; det är alltså för detta ändamål som det är givande att utgå från den struktur som används för lovtal (eller smädetal).

Förutom att själva strukturen av den retoriskt färgade texten kan ha betydelse för vilka som inlemmas respektive utestängs i den sociala kontext som läromedelstexter används i, är det också givande att se i vad mån läromedelsdiskursen står i förbindelse med en struktur som signalerar ett prisande av det innehåll som kommuniceras genom använ-

dandet av läromedelstexter. Dessutom vill jag här anknyta till mina tidigare presenterade tankar, utifrån Fairclough; ett sätt att skapa «objektiva verkligheter», menar jag, möjliggörs av de retoriska manifestationer som innebär att exempel demonstreras som «sanningar» samt genom att dessa arrangeras i mönster som signalerar logik och en (därmed) genomtänkt framställning (i vårt västerländska kulturarv). Det retoriska perspektivet är med andra ord av värde när maktaspekter diskuteras i den samtidsorienterade delen av analysen, det vill säga när dominans/icke-dominans i den diskurs som skulle kunna benämnas samtida läromedelsdiskurs diskuteras.

Ovan har jag redogjort för varför strukturen för klassiskt-retoriskt demonstrativa tal får utgöra analysmodell för min inledande analys. Möjligen skulle jag här också upplysa om att strukturen för denna modell består av inledning (exordium), bakgrund (narratio), framläggande av en tes (propositio), argumentation (argumentatio), invändningar (refutatio – dessa finns dock inte alltid med), argumentation för tesen (argumentatio) samt sammanfattande avslutning (conclusio).⁴ Kanske bör jag också påpeka att detta att antingen prisa eller klandra setts som närbesläktade språkliga handlingar inom retoriken; i det ena fallet påvisar man vad som är till gagn för en viss grupp, klass, nationen eller hela mänskligheten, i det andra vad som tycks hota eller skada densamma.

Innan jag påbörjar min analys vill jag emellertid klargöra mina teoretiska utgångspunkter något ytterligare. Bourdieus (t.ex. Bourdieu & Passeron, 2000) teorier om kapitalformer har ju legat till grund för Beverly Skeggs (1997) tankar om klasskategorier som ordnande princip. Själv menar jag då att det är rimligt att sätta Skeggs begrepp *respektabilitet* i förbindelse med den retoriska traditionen, som genom social praktik kan sägas utgöra en diskurs där klass och kön flätas

samman; om klasskategorier fungerar som en ordnande princip sätter ju det retoriska arvet gränser för social rörlighet och interaktion. Förståelsen, eller själva möjligheten till inordnande i den retoriska praktiken, kan då sägas vara klassberoende.

Eftersom den retoriska traditionen, i kombination med ett västerländskt bildningsarv, kan sägas ha närts av skikt av medelklassen kan den därför sägas förstärka den «osynliga pedagogik» som Basil Bernstein (1983) talar om, när han knyter samman klass, kultur och makt i sina språksociologiska studier. När jag utifrån mina resultat i den retoriska närläsningen fördjupar mina resonemang kommer jag också att återknyta till den läromedelsteori jag inledningsvis presenterade. Som bakgrund för min diskussion är då Michael Apples (1990) och Gaby Weiner och Britt-Marie Berges (1994) forskning om hur läroplanen är sammanvävd med den rådande sociala ordningen relevant för mig.

Som en del av redovisandet av mina teoretiska utgångspunkter vill jag också påpeka att en röd tråd, som går genom hela analysen och också färgar diskussionen av den, är uppfattningen om identitet som något som blir synligt först när det avgränsas i förhållande till något annat (som är skilt från oss; från början Simone de Beauvoirs, 2002, tankegångar från 1949). Denna numera forskningsmässigt väl grundade uppfattning är väsentlig eftersom jag med min analys ytterst avser att diskutera olika elevgruppers möjligheter att utvecklas inom ramarna för det vi kallar skola och svenskundervisning. Det är också ytterst här som Faircloughs (1995) resonemang hör hemma; det är inte i första hand hans teoribildning som är betydelsefull för mig utan det faktum att han ställer frågan om vilket slags vetande/vilken verksamhet som framträder i «oberoende» beskrivningar samt att han frågar sig vem som får tala och med vilket slags budskap i dessa «oberoende» beskrivningar.

Textanalys av Lars Hesslinds «Använd språket, grabben!»

Lars Hesslinds «Använd språket, grabben!» kan ses som ett exempel på hur en läromedelstext avsedd för svenskämnet syftar till att övertyga mottagarna (elever i Åk 4–9 samt i viss mån även dessas lärare) om att det är viktigt att kunna uttrycka sig inte bara genom att använda ord utan genom att använda ord slagkraftigt, med precision. Ord är nämligen, som det sägs i texten, «världens starkaste vapen» (s. 150; alla sidhänvisningar görs till *Bokskåpet*; Alvåker & Boglind, 1994). För att ge en bild av vad den «övertygande» avsändaren (i det här fallet skolan, genom författarens ord i läromedlet) representerar för värderingar och syn på över-/underordning redovisar jag nu en retorisk närläsning. Genom detta kan jag sedan diskutera de subjekt-/objektpositioner som läromedelskursen kan sägas ge utrymme för.

Texten börjar med en intresseväckande inledning: «Händelsen som förändrade mitt liv började en söndag.» (s. 148). Som läsare får vi här också veta att berättelsen utspelar sig 1949, «en grålila februarimorgon». Huvudpersonen, en pojke, har delat ut tidningar och känner sig nöjd med sig själv – ja, mer än så, han har en känsla av att han råar på världen, att han är en vinnare. Genom att texten visar att han inte blivit lurad av den kolportör som han är beroende av för sin försäljning, framstår det som trovärdigt att huvudpersonen («jaget» i texten) åtminstone denna dag i livet faktiskt är en vinnare; han har ju vunnit något (slantar), om än genom eget arbete⁵.

Vad som sedan händer, kan betecknas som en bakgrundsbeskrivning (en narratio) avsedd att förbereda mottagaren för textens egentliga budskap («tesen»). Slagskampen Röen kommer gående, varpå huvudpersonen riktar en isboll mot honom, som träffar. Röen utlovar gruvlig hämnd («på fredag

skall jag mörda dig», s. 149). Huvudpersonen förklarar att denna hämnd måste tas på allvar, då «Röen var pest. Värre än sitt rykte.» (s. 149). Att Röen dessutom lovat utföra hämnden närmast påföljande fredag, den dag en ny Errol Flynn-film ska visas på biografen i närheten, uppfattas rimligen av läsaren som ytterligare ett bevis på Röens hämndlystnad. Huvudpersonen har nämligen berättat om alla barns längtan efter just denna filmvisning på fredagen.

Till bakgrundsbeskrivningen hör emellertid också ett besök hos konstnären Svampen, som huvudpersonen brukar köpa öl åt. Han ger «jaget» ett råd, vad gäller den förestående bataljen: «Du får snacka dig ur bråket. Ord är världens starkaste vapen.» (s. 150) Det sistnämnda signalerar i min läsning att bakgrundsbeskrivningen är slut samt att denna – som sig bör – lett fram till textens «tes»/budskap om att ord är världens starkaste vapen.

I en västerländsk klassisk, retorisk framställning, av typen demonstrativt tal, ska nu följa en argumentation för tesen/budskapet. Så är också fallet här. När huvudpersonen undrar hur ord kan vara starkare än Röen får han följande svar: «Det är ett vapen med fantastisk räckvidd, precision och slagkraft. Knytnävarna svingar slagskamparna i bästa fall några meter kring sej i meningslösa rundpallar. Men med språket når du fan så mycket längre. Du kan träffa din motståndare på de verkligt känsliga punkterna. Nämligen i centrum av mindervärdeskomplexet. Där gör det mest ont.» (s. 151).

Argumenten för att ord är världens starkaste vapen är alltså att ord har stor räckvidd och kraft samt att möjligheten till precision är stor. Ord kan förstärka en redan befintlig känsla hos motståndaren av att vara underlägsen och mindre värd än andra. Genom stärkandet av denna känsla blir motståndaren försvarslös; att ord är så potenta styrks av Svampens ord om att «Röen har inget för-

svar där» (s. 151, med «där» menas då «i centrum av mindervärdeskomplexet»). I sitt sammanhang blir också följande uppfattning, vilken uttrycker huvudpersonens tankar efter det att han besökt Svampen, ett argument för ords kraftfullhet: «Hans ord lämnade mig inte ifred. Inte en minut.» (s. 151).

Likasa skildras ord som verkningsfulla vad gäller möjligheten att skapa oro; huvudpersonens mamma blir orolig av att han högt börjar öva sig på att rabbla namnen på det grekiska alfabetets bokstäver (alfa, beta, gamma...). Som (vuxen) läsare noterar jag att kraften i ord här framställs som beroende av en social kontext; utan mammans brist på kunskap om det grekiska alfabetet hade hon inte oroat sig för att sonen «utstötte obegrip-liga ljud» (s. 152). Samtidigt fungerar detta antydda samband (mellan ord och social kontext) som ett förstärkande argument för det som tidigare sagts om att ord är verkningsfulla, när de träffar motståndarens mindervärdeskomplex – att ordens sociala kontext framställs som relevant ökar ju trovärdigheten för ordens kraftfullhet i ett sammanhang som är beroende av en social kontext (utan dylik, inget mindervärdeskomplex).

Finns det då något som talar emot uppfattningen att ord är världens mäktigaste vapen? Ja, det klassiskt retoriska greppet att lyfta fram invändningar mot framställningens tes, i slutet av argumentationen, finns här (dvs. *refutatio* existerar). Greppet används också, som sig bör i klassisk retorik, för att i slutändan förstärka uppfattningen att tesen ändå är riktig. (Invändningen blir på så vis en skenmanöver men skapar förtroende hos läsaren genom att den som står för framställningen förefaller välövertygad, m.a.o. som en person som även tagit tänkbara invändningar i beaktande.)

Den invändning som förekommer representeras av huvudpersonens uppfattning att «den makt som våldet ger» givit Röen plats

främst i kön till biografen (den fredag som uppgörelsen ska ske, se s. 152). Fysisk styrka kan med andra ord inte uteslutas vara ett betydelsefullt vapen, vid sidan om ord. Samtidigt glider invändningen raskt över i den sammanfattning av argumentationen för ordens överlägsenhet som man (alltså) kan förvänta sig i en klassiskt övertygande framställning; när det kommer till kritan visar sig kroppsstyrka stå sig slätt i jämförelse med huvudpersonens förmåga att kunna rabbla namnen på det grekiska alfabetets bokstäver. Han säger: «Ta det nu jävligt lugnt, grabben. Vad säger du om det här? Alfa, beta, gamma, delta, epsilon, fau...», varpå Röen «såg ut som om han hade svårt för att tro att han hörde rätt då de grekiska bokstäverna kastades mot honom en efter en.» (s. 154).

Huvudpersonen rabblar namnen på alla de grekiska bokstäverna, vilket får Röen att utbrista: «En sån som dej kan man ju inte slå. Du är ju så jävla flängd i huvudet att man inte ens kan skita ner händerna på dej... du är ju fullständigt koko.. Din jävla bäng... sök till tabletthuset för djävulen... fy fan vilken skit!» (s. 154)

Samtidigt som man här skulle kunna hävda att orden även för Röen rimligen ger en viss känsla av tillfredsställande makt, det är ju hans verbala kommentar som här hjälper Röen att inte alldeles tappa ansiktet, kan han sägas vara bildningsmässigt knockoutad. När det grekiska alfabetet rabblas slappnar hans muskler, står det i texten, och hans ansiktsuttryck förvandlas från den hånfulle hämnarens till tvivlarens. «Kraftlöst» kastar han en isboll mot huvudpersonen, en boll som bara träffar «lätt i bröstet» (s. 154). 1-0 till det språk som bär en bildningsprägel, alltså. 0 poäng till fysisk styrka, liksom till ord utan bildningsanknytning. Den närliggande slutmeningen kommer därpå att fungera som en sens moral, som sammanfattar det budskap som texten argumenterat för: «Sedan den dagen tror jag att ord är världens starkaste vapen.» (s. 155).

Mycket kan sägas om hur textens bildspråk bidrar till att övertyga om riktigheten i textens tes samt om berättelsens spännings-skapande konflikt-dramaturgi.⁶ Jag väljer dock att inte gå närmare in på detta, då mitt syfte med den retoriska närläsningen redan är uppnått; genom att frilägga framställningens argumentativa drag och budskap har jag visat vilka värderingar som läromedlet, genom en text som denna, förmedlar. Med Bourdieus terminologi (Bourdieu & Passeron, 2000) kan man då konstatera att läromedelstexten representerar ett förmedlande av de kommunikativa traditioner i skolan där ett kulturellt kapital i form av klassisk bildningstradition är en stark valuta. Texten visar ju att huvudpersonen, genom att skaffa sig sådan, kan inta en överordnad position jämfört med slagskämpan i berättelsen. (Röens kulturella tillhörighet, sett ur ett västerländskt bildningsperspektiv, framstår ju som fattigt/bristfälligt och förslag på alternativa, gångbara kapitalformer ges inte i texten.)

Med andra ord kan man hävda att texten bidrar till att legitimera den symboliska makt som ett kulturellt västerländskt bildningskapital ger tillgång till; läromedelstexten bidrar ju – inte minst genom sin klassiskt, retoriskt övertygande struktur – till att manifesteras det symboliska kapital som skolan genom anknytningen till den västerländska bildningskanon representerat genom århundraden (och på skilda vis ännu representerar, bl.a. eftersom en text som denna tryckts så sent som 1994 och 1998 i två olika läromedel). Denna slutsats ger dock upphov till ytterligare frågor, vilka inte en analys utifrån enbart retoriska utgångspunkter ger tillfredsställande svar på.

Man kan bland annat undra följande: Om texten, genom sin status som del av samtida läromedel, förväntas bidra till identitetsskapande och kulturell förståelse (se Lpo 94), vilka identiteter och relationer mellan de agerande i texten kan sägas vara använda i denna strävan? Och vilken relation kan tex-

ten förväntas skapa mellan de agerande i texten och läsaren/läsarna? Man skulle, utifrån Fairclough (1995), kunna fråga sig om fler perspektiv än det som förmedlas retoriskt lyfts fram samt vilka identiteter och subjekt-/objektpositioner som texten gestaltar. Syftet med att få svar på dessa frågor är då en fördjupad förståelse för hur en läromedelstext kan tänkas bidra till ett mått av diskursiv diskriminering, jag återkommer till detta senare.

Hesslinds text i läromedlen kan rimligen tänkas ingå i en läromedelsdiskurs. Denna diskurs utgörs då dels av en samling påståenden om världen, dels av ett regelverk för vad som kan sägas och vem som har rätt att tala och utföra handlingar inom den ordning som diskursen upprättar. Man skulle kunna säga att läromedelsdiskursen producerar «strategisk kunskap» i en kontext som är sprungen ur skolans kommunikativa traditioner. I denna diskursiva ordning blir då den utbildningsmässiga frågan hur elever kan förväntas agera som subjekt samtidigt som de (kanske) inte är det, och om texten i sig kan sägas öppna för ett demokratiskt arbete i skolan där alla elever kan agera som subjekt för att utveckla sin identitet.

Att Hesslinds text knappast kan sägas vara värderingsmässigt oberoende, trots att den läromedelsdiskurs som den är en del av ofta uppfattas som oberoende, är självklart och ska inte ses som en kritik mot Hesslinds text.⁷ Valet av den är emellertid intressant; den ordning med vilken texten rangordnar sina röster riskerar ju att bli den ordning som också skolan rangordnar sina elevers röster; obearbetad torde då möjligheten att agera som subjekt vara kraftigt beskuren för en del av de elever som kommer i kontakt med texten. I texten framställs ju det vetande/den verksamhet som representeras av västerländsk bildningstradition som överordnad «icke-bildning» utan att bildningsbegreppet problematiseras eller konkretiseras i andra former än genom rabblandet av det (klassiskt) grekiska alfabetet.

Även om socialrealistiska skildringar av arbetarbakgrund utgör fond för textens handling (bl.a. genom skildringen av brist på pengar: «Snart skulle jag få se morsans ansikte lysa upp av glädje då jag gav henne tre kronors förstärkning till matkassan.», s. 148) är textens sociala perspektiv enbart arbetarklassorienterat i den bemärkelsen att huvudpersonen skildras som en representant för arbetarklassen; enligt de värderingar som ligger till grund för textens budskap gör huvudpersonen bäst i att så snart som möjligt anpassa sig till klassiska bildningsnormer, även om de inte utgör en naturlig del av hans egen vardag.

Att huvudpersonen framställs som ett subjekt som utvecklas just på grund av denna anpassningsförmåga medan objektet, hans motståndare, förlorar på att hålla fast vid sin fysiska styrka och «lönlösa» språk ställer frågan om över- och underordning i läromedelsdiskurs på sin spets, för hur lätt är det med utgångspunkt i en text som denna – om den inte bearbetas och problematiseras – att se elevens sociokulturella olikheter som en tillgång i skolarbetet?

Subjektets bildningstriumf hade inte kunnat firas utan objektets (Röens) brist på alternativ till fysisk styrka och användbart språk, vid deras sammandrabbning. Röen kommer alltså att inta rollen av objekt när jaget (subjektet), genom läromedelsdiskursen, liar sig med den klassiska, västerländska bildningstraditionens «vi». Objektet är också genomgående föremål för gestaltning utifrån «vi-perspektivet»; ingenstans i texten får man som läsare reda på hur Röen ser på den konflikt som båda är en del av. (Och hur bidrar detta till att påverka läsande elevs/lärares konstruktion av bilden av Röen, kan man då undra.)

I stället manifesterar läromedelstexten skillnaden mellan att lyckas genom «bildningsmässig anpassning» och att inte lyckas, eftersom huvudpersonens seger berättartekniskt bygger på upprepade exempel på hur

motbjudande Röen är – han beskrivs som «värre än sitt rykte», med ett språk som vittnar om «hur långt det var till bokhyllorna» (s. 149). Att huvudpersonen har lika långt till bokhyllorna ställer honom bara i än ljusare dager; trots detta har han nått en «bildningsseger». Genom «bildning» blir han textens hjälte, även om han själv faktiskt kan sägas ha gett upphov till konflikten, genom att inledningsvis ha riktat en isboll mot antagonisten Röen.

Den bild av huvudpersonens agerande som konstrueras genom texten knyts till framgång genom att Röens beteende framställs som oönskat och föga vinstgivande. Att så är fallet beror rimligen på att de värderingar som läromedelsdiskursen genomsyras av framstår som ideala. Genom att huvudpersonen manifesterar en social praxis som vilar på dessa och visar sig vara framgångsrik, framstår de inte heller som enbart utopiska drömmar (ouppnåeliga för en arbetarpojke som huvudpersonen).

Kan man då tolka läromedelsdiskursens utestängning av det som i texten framställs som det Andra, «objektet Röen», som diskriminerande? Detta beror förstås på hur texten används kommunikativt i en undervisningssituation. Som jag visat här kan emellertid själva texten, genom textanalys, leda fram till frågor om läromedelstextens relation till en tänkbar, diskriminerande social praxis inom skolans fyra väggar, där skolan skulle kunna tänkas legitimera diskriminerande objektifiering eller – kanske snarare – texitliga återgivning som normaliserar negativ särbehandling (som beskrivningen av när Röen, «bildningsknock-outad», stapplar bort, ut i historiens periferi).

Vad gav då analysen?

Skolans pedagogiska texter kan sägas vara en social kodifiering av vad som gäller i skolans värld (Selander, 1988). Det har därför varit intressant att se vilken sorts kunskap som

framställs som relevant i en läromedelstext som «Anvend språket, grabben!» samt att sätta den i relation till det maktsystem som frambringar och upprätthåller den. Eftersom språket kan sägas utgöra den sfär där subjektivitet och samhällsordning definieras, konstrueras och försvaras har det varit av värde att granska en läromedelstext avsedd för ämnet svenska; i den skönlitterära text som läromedelsförfattarna valt blir det tydligt att det är språket som bidrar till att göra idéer allmängiltiga och normaliserande (efter det att texten blivit en del av en läromedelskontext). Jag har alltså inte i min analys avsett att uttröna vad som är den skönlitterära författarens avsikt med texten. I stället har jag använt texten för att uppmärksamma hur maktförhållanden bildas, bland annat genom att visa hur subjekt- /objektpositioner möjliggörs genom språkanvändningen i texten och dennas relation till samhällsinstitutionen skola.

I min retorisk-utbildnings sociologiska analys av läromedelstexten har jag visat att mötet mellan den enskilda texten och skolelever riskerar att bli odemokratiskt i den bemärkelsen att texten kan tänkas skapa svårigheter för elevgrupper att finna, pröva eller omformulera sin politiska och/eller historiska identitet. Med detta vill jag säga att skolan, genom att legitimera texten vid läromedelsanvändning, skulle kunna motverka läroplanens syfte att se elevernas sociokulturella olikhet som en tillgång; textens budskap är ju faktiskt inte bara att «ord är förnåmliga vapen» utan att anpassning till en rådande, västerländsk bildningstradition kan vara en lönsam affär.

Med detta menar jag emellertid inte att vissa skönlitterära texter är lämpliga som utgångspunkt för ett elevorienterat arbete medan andra inte är det; vilken mening den nyss analyserade texten får för elever beror ju på om eleverna genom skolans försorg får en chans att pröva sina olika normer och preferenser mot varandra. Genom att tolkningar,

värderingar och omdömen i texten läggs fram i skolan kan ju eleverna erkännas i sin kulturella identitet samtidigt som de får perspektiv på sina egna värderingar.

Nej, intressantare är själva valet av text till läromedlen. I vilket förhållande står detta val, gjort av läromedelsförfattare och förlagsredaktörer, till skolan som institution och läromedelsdiskursen? Kan texten sägas fjärma läromedelsdiskursen från läroplanens värdegrundsmål och kursplanen i svenskas syfte att skapa kulturell förståelse? Med den enskilda texten som utgångspunkt kan texten, som jag visat, skapa främlingskap för de elever som utpekats som «de andra». Huvudpersonens antagonist, Röen, blir objektifierad genom den språkanvändning som råder i texten och textens retoriska struktur bidrar till att detta är möjligt.

Väsentligt är också att textens förbindelse med «demonstrativt tal» signalerar att läromedelsdiskursen inkluderar en retoriskt inriktad social praktik; genom min analys har jag visat att textens arv, i form av retoriskt, manifesterade handlingar, bidrar till att vidmakthålla maktförhållanden inom läromedelsdiskursen; det är ju i denna som den västerländska «bildningsanpassade» huvudpersonen premieras (i subjektposition), medan den «icke-anpassade» antagonisten skildras som förlorare.

Texten visar inte heller på något byte av positioner; genomgående kan Röen sägas vara objekt, hans perspektiv på de båda pojkarnas konflikt uteblir. Att huvudpersonen, genom att utantill lära sig namnen på de klassiska, grekiska alfabetets bokstäver, blir «respektabel», i Skeggs bemärkelse, väcker då frågan om vad som är skolans uppgift; rimligen skulle Skeggs, om hon kunnat läsa texten på svenska, hävda att den är ett uttryck för hur utbildningssystemet ger företräde för ett bildningsmässigt medelklassperspektiv.

Med mitt dubbla perspektiv, historiskt (vad gäller utgångspunkten i retorik som his-

toriskt påverkande social praktik) och samtida (vad gäller mitt intresse för utbildningsso- ciologiska resonemang och påverkan från samtida läroplaner), har jag kunnat lyfta fram ett exempel på att den västerländska, klassis- ka synen på bildning och kunskap levt vidare fram till våra dagar, via en läromedelsdiskurs. Att denna läromedelsdiskurs är sprungen ur ett läseboksarv där en retoriskt manifesterad social praktik kan bidra till att exkludera/in- kludera elever vid nutida läromedelsanvänd- ning, har jag också visat. Dessutom har jag påvisat att det är just den retoriskt överty- gande språkliga strukturen som gör detta möjligt; genom denna form av manifesterad social praktik kan textens innehåll och bud- skap få karaktären av «oberoende» sanning.

Mig synes det långt kvar till den yttersta horisont där olika kulturers relativa värde kan framträda, för att travestera den postkolonialt inriktade forskaren Charles Taylor (1994). Ett steg på vägen kan dock vara att uppmärksa- ma risken med att läromedelstexter, sanktio- nerade av skolan som samhällsinstitution, när en illusion av «objektivitet» och kulturell öp- penhet i skolan. Detta hoppas jag ha gjort med en analys som denna.

Noter

- 1 En text av henne, med titeln «Genus och etnicitet i en 'läsebok' i den svenska mång- etniska skolan», har publiceras i tidskriften *Pedagogisk Forskning i Sverige* (Eilard, 2004).
- 2 I sammanhanget ska dock nämnas Siv Strömquist (1995) *Läroboksspråk*. Denna bok är dock helt språkligt (formmässigt) inriktad, utan (vetenskapligt) pedagogiska perspektiv. Dessutom vill jag omtala Monica Reichen- bergs (2000) studie *Röst och kausalitet i läro- bokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. En studie av elevers förståelse av olika textversioner. Dessutom finns Staffan Selanders (1988) *Lärobokskunskap*, med generella synpunkter på vad som skiljer olika

sorters text i läroböcker åt hans distinktioner har jag emellertid inte bedömt vara relevanta för den här uppsatsen.

3 Här vill jag påpeka att jag inte kan se att situationen för vidarebefordrandet av den retoriska traditionen under 1800-talet, genom skolböcker, skulle vara annorlunda i Sverige än i Danmark.

4 För den som vill veta mera om denna typ av retoriska struktur rekommenderas läsning i Kurt Johannessons (1990) *Retorik eller kon- sten att övertyga*.

5 Med en retorisk term kan man då säga att författaren vinnlagt sig om jagets ethos; med retorikens sätt att se är detta väsentligt för att mottagarna av den retoriska framställningen ska känna sig övertygade om att det som berättas är sant/väsentligt.

6 Vad gäller det senare kan texten ses som ett klassiskt, grekiskt drama.

7 Att läromedel representerar «objektivitet» kan man läsa i Selander (1988).

Litteratur

- Alvåker, L. & Boglind, A. (1994): *Bokskåpet*, Malmö: Gleerups.
- Apple, M.W. (1990). *Ideology and Curriculum*, London: Routledge.
- Bernstein, B. (1983). Om samhällsklass och den osynliga pedagogiken. I Bernstein, B. & Lundgren, U.P. (red.): *Makt, kontroll och pedagogik. Studier av den kulturella re- produktionen*. Stockholm: Liber.
- Boman, Y. (2002). *Utbildningspolitik i det an- dra moderna. Om skolans normativa villkor*. Örebro: Örebro universitet, Pedagogiska institutionen.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2000). *Repro- duction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- de Beauvoir, S. (2002). *Det andra könet*. Stock- holm: Norstedts.
- Eilard, A. (2004). Genus och etnicitet i en 'läsebok' i den svenska mång- etniska sko-

lan. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9(4), 241–262.

Fafner, J. (1982). *Tanke og tale. Den retoriske tradition i Vesteuropa*. Köpenhamn: C.A. Reitzel.

Fairclough, N. (1995). *Media Discourse*. Lon- don: Edward Arnold.

Falkenland, R. (1998). *All världens berättelser och du C*. Stockholm: Natur och kultur.

Johannesson, K. (1990). *Retorik eller konsten att övertyga*. Stockholm: Norstedts.

Lpo 94, (2002). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshem- met*. Stockholm: Fritzes.

Malmgren, G. (1992). *Gymnasiekulturer. Lär- rare och elever om svenska och kultur*. Lund: Lunds universitet, Litteraturvetenskapliga insitutionen.

Molloy, G. (2002). *Läraren. Litteraturen. Elev- en. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse*

av olika textversioner. Göteborg: Göte- borgs universitet, Institutionen för peda- gogik och didaktik.

Selander, S. (1988) *Lärobokskunskap*. Lund: Studentlitteratur.

Skeggs, B. (1997). *Att bli respektabel. Kon- struktioner av klass och kön*. Göteborg: Dai- dalos.

Strömquist, S. (red.) (1995). *Läroboksspråk*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Taylor, C. (1994). *Det mångkulturella samhäl- let och erkännandets politik*. Göteborg: Dai- dalos.

Thavenius, J. (1999). *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.

Weiner, G. & Berge, B.-M. (1994). *Kön och kunskap*. Lund: Studentlitteratur.

Öhrn, E. (2002). Jämställdhet som en del av skolans värdegrund. Om kön, klass och etnicitet i skolvardagen. I Frånberg, G.- M. & Kallós, D. (red.): *Demokrati i skolans vardag. Fem nordiska forskare rapporterar*. Umeå: Umeå universitet: Fakultets- nämnden för lärarutbildning.