

Skönlitterära texter som pedagogisk fostran

Om skönlitterära texter i läromedel, med *critical literacy*-begreppet som utgångspunkt

Anna Lyngfelt

Nu används ofta det engelska ordet *literacy* i svensklärarsammanhang. Vad menas då med begreppet, mer än "the state or condition of being able to read and/or write"?¹ Begreppet har kommit att betyda språklig kompetens i flera bemärkelser. Till detta att kunna skriva och läsa lägger man numera också förmågan att kunna uttrycka sig muntligt, när *literacy* diskuteras.² Dessutom förekommer ordsammansättningen *critical literacy*, när språklig förståelse avses och sätts i förbindelse med språklig medvetenhet och kritiskt tänkande.

Här nedan är det av särskilt intresse att förbinda *critical literacy* med några av *literacy*-begreppets ursprungsbetydelser, nämligen "be able to read and write"³ och "well educated"⁴/"cultured".⁵ Vad innebär det att vara "well educated"/"cultured", och i vilket förhållande står detta att vara "väl utbildad"/"kulturellt medveten" till *critical literacy*? För att diskutera frågorna inriktar jag mig på läromedelsdiskursen, och då i synnerhet på de läromedelstexter som denna inkluderar; läromedelstexterna kan ses som uttryck för en språklig och kulturell kompetens som skolan och samhället ser som önskvärd hos eleverna.

¹ Longman Dictionary of Contemporary English (1982). Bath: Pitman Press, s. 639.

² Stöd för detta finner man bl.a. i Encyclopædia Britannica (elektronisk resurs, 2006-05-29), i artiklarna "Literacy: the uses of writing" och "Literacy and schooling", författade av David R. Olson.

³ Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English (1983). Oxford: Oxford University Press, s. 495.

⁴ Longman Dictionary of Contemporary English, s. 639.

⁵ Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, s. 495.

Forskning om *critical literacy* och läromedel

Forskningen om *critical literacy* har stor spännvidd och företrädare från många olika vetenskapliga discipliner. Gemensam är emellertid synen på språk, ideologi och praktik som förbundna med varandra, liksom uppfattningen att skolfrågor knappast går att diskutera utan att hänsyn tas till de sociala sammanhang som skolverksamheten utgör en del av.⁶ Som Magnus Persson skriver, finns bland forskare inom detta fält också ofta en övertygelse om att pedagogik ska vara frigörande och ge röst och makt åt eleverna – inte sällan märks arvet från pedagogen Paolo Freire. Vad som då lyfts fram är värdet av att elever når kunskap om världen genom egna ansträngningar, men att lärandet är en kollektiv, social angelägenhet; genom att uppmuntra lärande som leder till insikt om att samhällets dominerande ideologier är förtryckande ges elever möjlighet att tillsammans förändra världen i en kunskapsprocess där man "läser och skriver (om) världen".⁷ Typiskt för forskningen om *critical literacy* är också att olika typer av kulturell kompetens inte skiljs åt från varandra; vad man intresserar sig för är en generell, kritisk kompetens: *critical literacy*. Språklig kompetens, i form av läs- och skrivkunighet, ses då som en förutsättning för denna generella kompetens.

En likartad syn på värdet av en kritisk, kulturellt inriktad kompetens präglar skolans styrdokument. I "Kursplan i svenska för grundskolan" står till exempel följande att läsa, om skönlitteraturens, filmens och teaterns roll i undervisningen:

Skönlitteratur, film och teater hjälper människan att förstå sig själv och världen och bidrar till att forma identiteten. Skönlitteratur, film och teater ger möjlighet till empati och förståelse för andra och för det som är annorlunda och för omprövning av värderingar och attityder. Därigenom kan motbilder formas till exempelvis rasism, extremism, stereotypa könsroller och odemokratiska förhållanden.⁸

⁶ Se Lankshear, C. & McLaren, P. (Red.). (1993). *Critical Literacy. Politics, praxis and the postmodern*. New York: State University of New York Press, liksom Olssen, M. (Red.). (2004). *Culture and Learning. Access and Opportunity in the Classroom*. Connecticut: Information Age Publishing. Se också Persson, M. (Red.). (2000). *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.

⁷ Persson, a.a., använder uttrycket "läsa och skriva (om) världen", på s. 78, vilket är fruktbart för föreliggande uppsats. Persson hämtar dock här sina resonemang från Lankshear och McLaren, (a.a.).

⁸ Grundskolan: Kursplaner och betygskriterier. (2002). Stockholm: Skolverket, s. 99.

I texten formuleras ett mål med undervisning inriktad på skönlitteratur, film och teater, nämligen att få eleverna att ompröva sina egna och andras värderingar. Detta, att uppmuntra eleverna att öva sig i ett kritiskt förhållningssätt vad gäller synen på den sociala kultur som omger dem, kan ses som en strävan i riktning mot *critical literacy*.

På vilka sätt bidrar då arbete med skönlitteratur, film och teater till att öka elevernas kritiskt inriktade kulturella kompetens? För att få svar på detta skulle man förstås kunna undersöka svenskundervisning genom intervjuer, klassrumsobservationer eller genom en kombination av intervjuer, observationer och undersökningar av den skönlitteratur som elever läser.⁹ Vill man däremot ha svar på frågan om vad som utgör normen för det som inom svenskämnet förknippas med *critical literacy*, och undersöka hur traditioner haft och har betydelse för dagens svenskundervisning, är lärobokstext intressant. I läromedel för svenska har också skönlitteratur en framträdande roll. Valet av de skönlitterära texter som inkluderas i läromedel, liksom textinnehåll och språklig utformning, kan ge upplysningar om de värderingar och den samhällskultur som påverkat och påverkar svenskundervisningen.¹⁰ Detsamma gäller förstås innehållet i och utformandet av de studieuppgifter som finns i anslutning till de skönlitterära texterna.¹¹ Jag ser alltså läromedel som uttryck för värderingar som präglar skolan institutionellt, vare sig läromedlen används dagligen i undervisningen eller inte.

Vad finns det då för läroboksforskning att utgå ifrån? Forskningsfältet är begränsat till omfånget, särskilt om man ser till forskning med

⁹ Exempel på svenskdidaktiskt inriktade forskare som arbetat med perspektiv som dessa är Gun Malmgren, Gunilla Molloy och Maria Ulfsgård. Se Malmgren, G. (1992). *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Lund: Litteraturvetenskapliga institutionen, Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven. En studie av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: HLS, Ulfsgård, M. (2002). *För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning*. Stockholm: Wahlströms.

¹⁰ Michael W. Apple har forskat och skrivit om läromedel som ett konkret uttryck för skolans värderingar och samhällskultur. Se Apple, M. W. (1999). *Power, Meaning and Identity*. New York: Peter Lang Publishing.

¹¹ Läromedlens studieuppgifter står emellertid inte i centrum för denna uppsats. Se istället Lyngfelt, A. (2006). "Text och kommunikativ tradition i skolans läromedel. En genusinriktad analys av en läromedelstext för skolår 6–9, i ämnet svenska", under tryckning i *svenskdidaktisk antologi* (red. Bengt Linnér och Katarina Lundin Åkesson, Malmö högskolas lärutbildning).

utgångspunkt i svenskännets läromedel.¹² Forskning med anknytning till ämnets innehåll, och de värderingar som präglat och präglar skolans verksamhet, finns dock i större utsträckning.¹³ Denna visar att svenskämnet inte sällan bidragit till en reproduktion av konservativa tankemönster, samt att en likriktning av ämnesinnehållet använts dels för att ge ämnet identitet, dels för nationalistiska intressen.¹⁴ Att detta arv ytterligare behöver problematiseras har jag visat i två tidigare texter.¹⁵ I dessa har också frågan om *hur* skolans värderingar uppmuntras och lever vidare diskuterats.

Om skönlitteratur i läromedel och pedagogisk fostran

Även om inte läromedelstexter eller skönlitteratur för barn numera skrivs med avsikten att vara moraliskt lärorika är det relevant att fråga sig om – och i så fall hur – dagens skönlitteratur i läromedel är fostrande och undervisande; såväl barnboks- som läromedelstraditionen har en moralpedagogisk historia, som skulle kunna göra sig påmind i dagens läromedel.¹⁶ Att låta skönlitteratur smälta samman med läromedelstraditionen är inte heller någon ny företeelse. Redan för hundra år sedan tänkte man sig att konstnärlig text i läroböcker skulle skapa förutsättningar för sam-

¹² Bl.a. är följande texter relevanta i läromedelssammanhang (dock inte explicit relevanta för föreliggande uppsats): Eilard, A. Genus och etnicitet i en "läsebok" i den svenska mångetniska skolan. I *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2004: 4. S. 241–262, Reichenberg, M. (2000). Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner. Göteborg: Göteborgs universitet, Selander, S. (1988). *Lärobokskunskap*, Lund: Studentlitteratur, Skolböcker: rapport från Läromedelsöversynen. (1988). Stockholm: Allmänna förlaget.

¹³ Se t.ex. Thavenius, J. (1999). *Svenskännets historia*. Lund: Studentlitteratur och Elmfeldt, J. (1997). *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*. Stockholm: Symposion.

¹⁴ Se Thavenius, a.a.

¹⁵ Se Lyngfelt, A. "Använd språket, grabben!". Analys av en läromedelstext för skolår 4–9 i ämnet svenska. I: *Nordisk Pedagogik* 2006: 2. S. 97–107 och Lyngfelt, A. (2006). "Text och kommunikativ tradition." Ytterligare en text (av Lyngfelt) beräknas vara färdig under 2006, nämligen "Utanförskap som loggboksreflektion. En analys av en skönlitterär läromedelstext i svenska, avsedd för grundskolans senare år." Texterna skrivs inom ramen för forskningsprojektet "Du är i slukaråldern, Muhammed!", finansierat av Lärarutbildningsnämnden vid Högskolan i Borås 2005–2006.

¹⁶ Se Klingberg, G. (1967). *Barn- och ungdomsbokens förr och nu*. Stockholm: Ronzo. Även om Klingbergs text inte behandlar skolläromedel står det genom hans verk klart att gränsen mellan undervisande och underhållande litteratur för barn och unga varit härfin genom historien (se t.ex. kap. "Upplysningspedagogikens barn- och ungdomslitteratur", s. 22–50).

spel mellan intellekt och känsla, vilket ansågs gynnsamt för elevernas lärande.¹⁷

Vilka uppfattningar är det som präglar dagens läroböcker i svenska? Vad innebär det att vara *well educated*, i bemärkelsen att man besitter kompetensen *critical literacy*? Och är denna kompetens något som läromedelstexter uppmuntrar till? På vilka sätt märks det, i så fall?

Frågorna ska jag försöka besvara nedan. Först har jag dock för avsikt att redogöra för urvalet av de tre lärobokstexter som kommer att diskuteras, liksom för urvalet av de läroböcker som texterna är hämtade ur.

Jag börjar med det sistnämnda: De läroböcker som texter hämtats ur är alla tryckta 1994, när den nya läroplanen kom, eller därefter. Bland dessa har jag valt att undersöka Lena Alvåkers och Ann Boglinds *Bokskåpet*, Rolf Falkenlands *All världens berättelser och du A* samt Karin Sjöbeck och Filippa Holmströms *Svenska nu* – alla läroböcker avsedda för grundskolans senare år.¹⁸ I alla de tre läroböckerna har dessutom skönlitteraturen en framträdande roll.

Böckerna är emellertid också valda för att de skiljer sig åt sinsemellan. *Bokskåpet* har drag av skönlitterär antologi, men har i anslutning till en del av texterna uppgifter för eleverna att arbeta vidare med efter avslutad läsning. Uppgifterna rör då dels bearbetning av känslor och intryck som texterna väckt (exempelvis "Skriv och berätta om när du upplevt något sorgligt.") dels berättartekniska grepp.¹⁹ I baksidestexten till *All världens berättelser och du A* karakteriseras läromedlet som en "studieantologi". Här har varje inkluderad skönlitterär text en inledning och efterföljande övningsuppgifter. Dessa övningsuppgifter består då av uppmaningar till eleverna att omväxlande dramatisera de texter de läst och bearbeta dem muntligen och/eller skriftligen. (Syftet med detta är, som Falkenland uttrycker saken, att eleverna ska reflektera över det de har läst, reagera på det och jämföra händelserna och upplevelserna med sina egna liv – se förordet, s. 5.) Den tredje läroboken, *Svenska nu*, präglas av

¹⁷ Se Ollén, B. (Red.). (1996). *Från Sörgården till Lop-nor. Klassiska läseböcker i ny belysning*. Stockholm: Carlssons.

¹⁸ Se Alvåker, L. & Boglind, A. (1994). *Bokskåpet*. Malmö: Gleerups, Falkenland, R. (2000). *All världens berättelser och du A*. Stockholm: Natur och Kultur och Sjöbeck, K. & Holmström, F. (1999). *Svenska nu*. Stockholm: Liber. *Bokskåpet* riktar sig till skolår 4-6, *All världens berättelser och du A* till år 6-9 och *Svenska nu* till "grundskolans senare årskurser".

¹⁹ Se t.ex. s. 245 i *Bokskåpet*, a.a.

ett integrerat arbetssätt som konkretiserats i läroboksform; skönlitterära texter varvas inte bara med färdighetsträning avsedd att utveckla tal-, läs- och skrivförmåga (inklusive övningar i grammatik utifrån skönlitterär text) utan väver också in frågeställningar med anknytning till bland annat skolans värdegrund. Boken är alltså ett exempel på ett läromedel som syftar till att vara såväl ämnesmässigt övergripande som ämnesöverskridande, samtidigt som de skönlitterära texterna i boken vittnar om att litteraturen har en särställning som utgångspunkt för elevernas lärande.

Ser man till de tre valda skönlitterära texter som jag analyserat, en från varje lärobok, har två av dem kvinnliga författare medan en är skriven av en man: Mecka Lind har skrivit "När mamma rymde"²⁰, Shanti Holmström "Ur Mitt okända hemland"²¹ och Lars Hesslind "Använd språket, grabben".²² Denna representation, med en övervikt av kvinnliga författare, är typisk för utgivningen av barn- och ungdomslitteratur; inom barn- och ungdomslitteraturen dominerar andelen kvinnliga författare och det är utdrag ur nu verksamma barn- och ungdomsförfattares verk som läromedlen inbegriper.²³

Dessutom är texterna valda för att de på olika sätt går att diskutera utifrån perspektiv där socioekonomisk bakgrund ("Använd språket, grabben"), kön/genus ("När mamma rymde") och etnisk tillhörighet ("Ur Mitt okända hemland") är relevanta. För att förstå vad kritiskt inriktad kulturell kompetens inkluderar är dessa perspektiv intressanta, särskilt då läromedelstexter kan sägas vara "generella" i den bemärkelsen att de inte förutsätter "alltför speciella erfarenheter eller kunskaper av ett uttalat personligt slag".²⁴

Att en av de båda texter som jag analyserat, "Använd språket, grabben", finns med i både *Bokskåpet* och *All världens berättelser och du* (i C-delen) har också bidragit till mitt textval; varför ses just Hesslinds text som intressant att ha med i läromedelssammanhang?²⁵

²⁰ Se *All världens berättelser och du A*, a.a., s. 106-112.

²¹ Se *Svenska nu*, a.a., s. 8-13.

²² Se *Bokskåpet*, a.a., s. 148-155.

²³ Att andelen kvinnliga författare är större än antalet manliga är statistiskt belagt – se www.sbi.kb.se, under rubriken "Information". Hur representationen av manliga resp. kvinnliga författare av läromedel ser ut, är dock (ännu) outforskad.

²⁴ Se Lyngfelt, "Text och kommunikativ tradition", a.a.

²⁵ Se Falkenland, R. (1998). *All världens berättelser och du C*. Stockholm: Natur och Kultur, s. 49-54.

Exemplet "Använd språket, grabben"

"Använd språket, grabben" handlar om en pojke i slutet av 1940-talet. I jag-form berättar han om en händelse som enligt egen utsago förändrade hans liv: dagen då han med ord nedkämpade slagskämpan Röen.

Både huvudpersonen och slagskämpan bor i Göteborgs arbetarkvarter. Att båda är litterata, i bemärkelsen läskunniga, framgår av berättelsen. Frågan är emellertid vad som i texten framhålls som eftersträvansvärt, ur perspektivet *critical literacy*. Hur kan den form av *critical literacy* karaktäriseras, som läromedelsdiskursen representerar här?

För att kunna diskutera detta måste jag först, i korthet, återge handlingsförloppet: Huvudpersonen kastar en isboll på slagskämpan Röen och han lovar att hämnas. Berättelsens "jag" får då rådet av en bekant (en öldrickande konstnär) att "snacka sig ur bråket", eftersom ord är världens starkaste vapen. 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 slagskämparna 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 i *Bokskåpet* – alla sidhänvisningar som rör "Använd språket, grabben" görs till *Bokskåpet*).

Som läsare får man sedan följa huvudpersonen när han åker till "Dicksonska biblioteket" för att skaffa sig information om det grekiska alfabetet. Han har fått en idé, nämligen att lära sig detta alfabet utantill; klassisk grekiska har inte Röen "den blekaste aning om /.../ Inte en chans på tusen att han kunde det. Inte skuggan av en rövare." (s. 151). Upprinnelsen till denna idé är konstnärens: "Ta Röen på ett område han inte behärskar ... använd språket, grabben." (s. 151).

När den väntade sammandrabbningen är ett faktum drar huvudpersonen sitt vapen. Han tar till orda och hasplar ur sig "Alfa, beta, gamma, delta, epsilon, fau..." (s. 154) – han drar hela alfabetet. Vad som då händer med Röen är intressant: han stelnar till, och: "Aggressiviteten tycktes upplösas i hans kropp. Musklerna slappnade. Hakan föll ned mot hans stora adamsäpple. Uttrycket i hans ansikte förändrades sakta från den hånfulle hämnarens till tvivlarens." (s. 154). Rabblandet av det grekiska alfabetet leder alltså till att Röen kommer av sig. Den isboll han inleder sin hämndaktion med blir därför inte särskilt hård utan träffar endast

huvudpersonen "lätt i bröstet" (s. 154).

"Av språkets struktur kan ni själva räkna ut hur långt det var till bokhyllorna där vi växte upp." (s. 149). Detta berättar huvudpersonen i början av texten efter en saftig svordom från Röens sida. I texten kan man säga att det finns en konflikt inte bara mellan Röen och huvudpersonen utan också mellan att vara "well educated" och att inte vara det. Att vara "väl utbildad" – i betydelsen att äga ett kulturellt kapital, här klassisk bildning, om än i aldrig så begränsad omfattning – framstår som eftersträvansvärt. Den kunskap som inhämtas på biblioteket visar sig ju vara en stark valuta. Orsaken till brist på kulturellt kapital anges också, nämligen den socioekonomiska bakgrunden. Noteras bör också att detta att befinna sig långt från bokhyllor skildras som ett icke önskvärt tillstånd.

I viss mån kan man säga att huvudpersonen betar sig som om målet för tänkandet och handlandet är *critical literacy*. Man kan hävda att jaget i berättelsen når kunskap om hur världen är beskaffad genom egna ansträngningar, och i viss utsträckning kommer till insikt om att samhällets dominerande ideologier är just ideologier/myter med en förtryckande och marginaliserande verkan. Det är genom att genomskåda detta som huvudpersonen själv kan använda sig av bildningsideologi/-myt som förtryck. Huvudpersonen tar sig på så vis ur den tradition som hittills format honom, tänker och handlar annorlunda än han gjorde innan han började att distansera sig till de sociala mönster som han är uppvuxen med.

Problemet är att denna insikt knappast är förbunden med någon form av djupare medvetenhet om hur den sociala kultur, som omger honom, är beskaffad – den är inte sprungen ur någon form av egen, självständig reflektion från jagets sida. Det går därför inte heller att tala om en egentlig läroprocess förankrad i huvudpersonens egen verklighet; att pojken förmår distansera sig till sin egen sociala bakgrund är inte detsamma som att komma till insikt om att det är praktiskt möjligt att arbeta för en framtid annan än den han är predestinerad till. Än mindre är det så att huvudpersonen "läser och skriver (om) världen", för att kunna förändra inte bara sina egna levnadsbetingelser utan även andras (tillsammans med dem).

Frågan om vad det är för sorts kulturellt kapital som huvudpersonen tillskansar sig är också intressant. Hans anammande av ett klassiskt, västerländskt kulturarv tyder ju på en pragmatisk anpassning till den språkliga kompetens som åtminstone 1949 gav utdelning. Att värdet av

huvudpersonens kulturella kapital är beroende av att huvudpersonens motpart, Röen, inte råder över samma kapital kan man också notera; vi har här att göra med en form av kulturell kompetens som inte är kritiskt inriktad i den bemärkelsen att den är kritisk i sin hållning till det kulturella kapital som gett makt och inflytande – åt vissa – i århundraden.²⁶

Exemplet "När mamma rymde"

Även lärobokstext nummer två, "När mamma rymde", inbegriper ett maktperspektiv som kan sättas i förbindelse med språklig kompetens. Texten handlar om en ensamstående mamma med tre barn och är skriven i jag-form utifrån elvaåriga Ollies perspektiv. I centrum för handlingen står dock mamman.

Hon utsätts för hård verbal press under den sena eftermiddag som skildras i berättelsen. Barnen bråkar dels med varandra, dels med mamman – i synnerhet med mamman. Medan hon står och steker fiskpinnar får hon kommentarer som "Slå inte med dörren och kom inte ut i köket med dina skitiga stövlar /.../. För mamma är på dåligt humör idag." Och "Näää! Inte fiskpinnar nu igen! /.../ Du får faktiskt betalt för oss, morsan /.../ Först så får du barnbidrag och sen så betalar pappa dig också." (s. 106 respektive 108 i *All världens berättelser och du A*).

Till slut lämnar mamman hemmet efter att ha lämnat ett meddelande där hon skriver att hon inte "orkar" längre (s. 111). Barnen står handfallna, eller som en av dem uttrycker saken: "Jag fattar det inte, /.../ En mamma med tre små stackars barn och hon bara sticker." (s. 112). Därpå avslutas berättelsen.

Som läsare får man inte veta om huvudpersonen i berättelsen, eller de andra barnen, kommer till någon form av insikt om de ideologier och myter som styr "jagets" och de övrigas handlande. Inte heller får man reda på om mammans reaktion leder till några nya insikter, vad gäller hennes roll som kvinna och mamma i familjen (och samhället). Slutet är öppet; ur ett critical literacy-perspektiv kan man hävda att texten uppmuntrar till en form av kritisk kompetens på det viset att läsaren för-

²⁶ Att så varit fallet förstår man av bl.a. Lötmarker, L. (2004). Krian i förvandling. Uppsatsämnen och skrivervisningar för läroverkets svenska uppsatsskrivande. Lund: Lunds universitet.

väntas reflektera över sin egen syn på varför mamman rymmer.²⁷ Genom detta kan ju sedan läsaren gå vidare, kanske tillsammans med andra, och fundera över om han/hon/de verkligen vill bidra till att föra vidare traditioner som präglas av förtryck. Om detta sker, kan ju en läroprocess som är förankrad i läsarnas egna erfarenheter äga rum. (Det är ganska troligt att de flesta elever har haft konflikter med sina föräldrar i stressade vardagssituationer, bland annat med sin mamma.)

I texten är det alltså inte enbart språkets påverkan på omgivningen som fokuseras utan också själva språkanvändningen – i alla fall om man ser till textens sensmoral. Att besitta språklig kompetens blir alltså här, till skillnad från i "Använd språket, grabben", liktydigt med att kunna använda språket utan att det sårar eller kränker andra. Detta att vara "well educated" förbinds alltså med en kritisk hållning, om man ser texten som ett sätt att fostra läsaren.

Den språkliga kompetens barnen i berättelsen besitter, som mobbare, förlorar sitt värde när mamman sticker (och inte är kontaktbar). Genom att läsa texten rätt kan då eleverna i skolan, genom texten, påverkas att förvärva den form av samtida kulturellt kapital som skolan erbjuder (genom styrdokumentens innehåll): en "motbild" till "stereotypa könsroller och odemokratiska förhållanden" (se s. 108). Det mått av *critical literacy*, som texten uppmuntrar till, präglas emellertid i så fall av ett ovanifrånperspektiv, för inbjuder texten till ett så självständigt, ideologikritiskt tänkande att till och med läromedelsdiskursens värderingar skulle kunna ifrågasättas?

Exemplet "Ur Mitt okända hemland"

Nästa text, "Ur Mitt okända hemland", handlar om en ung flicka som heter Shanti. I texten finns ett "jag", en berättare, precis som i de andra båda texterna. Berättelsen om Shanti utspelar sig också, som i "När mamma rymde", i vår samtid men är mera personligt hållen än "Använd språket, grabben" och "När mamma rymde" – den är i det närmaste av dagbokscharaktär.

I texten berättar Shanti om hur det är att vara adopterad. Hon funderar över vad det innebär att ha en annan etnisk härkomst – men inte nöd-

²⁷ De studieuppgifter som finns publicerade i direkt anslutning till texten, på s. 113, uppmuntrar till moraliska ställningstaganden.

vändigtvis en annan etnisk tillhörighet – än många av sina klasskamrater. Hennes skildring inbegriper erfarenheter både av ett utanförskap som grundar sig i detta att vara adoptivdotter och situationer då hon bemöts som invandrare i sitt eget hemland (Sverige). Genomgående resonerar Shanti med sig själv. Berättelsen är reflekterande till sin karaktär.

Texten visar hur man som ung kan hantera världen genom att försöka förstå den; Shantis reflektioner kan liknas vid ett mönstergillt loggboksskrivande med personlig utveckling som mål. Med Shanti som fiktivt exempel kan då denna läromedelstext bidra till det som kursplanen i svenska lyfter fram som en vinst med skönlitteraturbaserad undervisning: ”möjlighet till empati och förståelse för andra och för det som är annorlunda och för omprövningar av värderingar och attityder” (se s. 108).

Shanti ser flera sidor av samma sak. Hon har därför förståelse även för de personer som försätter henne i besvärliga situationer, som rasister i demonstrationståg och mobbaren Daniel. Efter att ha hört ”Sieg Heil” skalla omkring sig talar hon om oförstånd, och Daniels beteende kommenterar hon utifrån ett perspektiv präglad av inlevelse (”Det är synd om Daniel. Jag borde ju egentligen tycka illa om honom för allt han har gjort mot mig.”, s. 11 i *Svenska nu*). På så vis uppmärksammas språkets makt och reflekterandets möjligheter; genom att kunna uttrycka sig verbalt visar ju huvudpersonen att hon kan skaffa sig den distans som krävs för att klara av besvärliga vardagssituationer. Även i denna tredje text står alltså språkets makt i centrum, men den här gången skildras inte språkets direkta inflytande på omgivningen utan språkets möjligheter att påverka självuppfattningen och huvudpersonens förhållningssätt till sin omvärld.

Shanti når kunskap om världen genom egna ansträngningar och kan sägas genomskåda att samhällets ideologier är just ideologier/myter, med en marginaliserande verkan. Genom sin reflekterande hållning kommer hon i dessa avseenden längre i sin utveckling än huvudpersonen i ”Använd språket, grabben”. Framhållas skall dock att det genomgående är en individcentrerad förståelse som återges; den förståelse av omgivningen som texten skildrar leder inte till några ansträngningar att förändra de kollektiva sammanhang som Shanti ingår i.

Att Shantis sätt att hantera svårigheter på snarare är reflekterande än analytiskt inriktade kräver också en kommentar. Man skulle kunna hävda att hennes reflekterande, lagomanalytiska förhållningssätt till omvärlden

framstår som idealiskt i sin självkontrollerade behärskning. Hon visar solidaritet med svaga och utsatta – precis som värdegrunden föreskriver – men är inte utmanande i sitt sätt att agera.²⁸

I ”Ur Mitt okända hemland” skildras alltså en huvudperson som ”skriver (om) världen”, med egna ord. Orden är emellertid, som jag har påpekat, inte utmanande självständiga i den bemärkelsen att även de perspektiv uttrycks som vittnar om ett ifrågasättande förhållningssätt och en risktagande hållning. Ur ett critical literacy-perspektiv är det därför intressant att väcka frågan om läromedelstexten är typisk för skolans verksamhet i det avseendet att den genom sitt exempel, Shantis resonemang, förordar ett individorienterat parerande av komplexa problem framför en djupare, kollektiv förståelse av desamma.

Fostran till *critical literacy*?

Att det historiskt och socialt finns (nedärvda) gränser för vad som uttrycks inom läromedelsdiskursen har jag skrivit om tidigare.²⁹ Uppenbart här är emellertid att det är olika typer av språkanvändning som ger huvudpersonerna makt i läromedelstexterna, samt att (i det sociala sammanhanget) rätt språklig kompetens är en stark valuta. I alla tre texterna ger också språkanvändningen distans till det som upplevs som besvärligt av huvudpersonerna (”jagen” i berättelserna).

Språket används som maktmedel, när gränser dras mellan huvudpersonerna och omgivningen. På så vis försätter sig texternas ”jag” i subjektposition medan deras motparter definieras som ”de andra”. Att besitta en kulturellt orienterad kompetens innebär alltså att ha makt att språkligt definiera och underordna sin/sina motståndare, vare sig detta sker genom användningen av ett kulturellt kapital som definierats av traditionen (det klassiska bildningsarvet), genom en slängig vardagsvokabulär eller genom en avväpnande språklig intimitet.

Texterna präglas av ett ”uppifrånperspektiv” på det viset att det tycks finnas en norm för vad huvudpersonerna kan uttrycka i texterna, och det är denna norm som kan sättas i relation till läromedlens fostrande tradition. Det är då, enligt denna, som det framstår som ”naturligt” att huvud-

²⁸ Se Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. (2002). Stockholm: Fritzes, under rubriken ”Grundläggande värden” (s. 5).

²⁹ Se Lyngfelt, ”Använd språket, grabben!”, och Lyngfelt, A., ”Text och kommunikativ tradition i skolans läromedel”.

personen i "Använd språket, grabben" inte bara nyttjar ett språk – utan använder "rätt" språk – för att lösa en konflikt. (Som läromedelstext hade texten knappast heller förekommit om huvudpersonen tagit till knytnävarna.) I "När mamma rymde" kan man säga att jaget i berättelsen straffas, i den bemärkelsen att hon får erfara vad det får för konsekvenser att inte använda ord på ett empatiskt och kärleksfullt sätt. (Mamman sticker ju.) I text nummer tre, "Ur Mitt okända hemland", är emellertid frågan om fostran intrikat; ur ett perspektiv är huvudpersonen självständig och reflekterande, ur ett annat idealiserat skolanpassad – både om man ser till textens (reflekterande) form och (värdegrundstillvända) innehåll.

Tänkbart är att det är den fostrande traditionen som försvarar inriktningen mot *critical literacy* i läromedelstexterna. Det är svårt att hävda att texterna, genom huvudpersonerna, i någon djupare mening uttrycker kritik mot den sociala kultur som "jagen" utgör en del av. Inte heller skildrar texterna att deras handlande förbättrar de sociala villkoren för de kollektiv som huvudpersonerna ingår i. I "Använd språket, grabben" artikuleras istället en kulturell kompetens som inte är kritisk i sin hållning till det kulturella kapital som ger makt och inflytande – trots att denna inställning svär mot huvudpersonens socioekonomiska bakgrund. I "När mamma rymde" är texten ideologikritisk till sin karaktär enbart om den ses som uppfostrande; då kan den emellertid ses som kritisk till traditionella könsmonster. Dessutom utmanas, som jag har påpekat, knappast de normer och värderingar som präglar huvudpersonens vardag i "Ur Mitt okända hemland" – inte ens om dessa är så fördömsfulla och rasistiska att de bidrar till konkreta svårigheter för textens "jag".³⁰

Ser man huvudpersonerna som föredömen eller (i någon mån) avskräckande exempel, i en fostrande läromedelstradition, kan man konstatera att de är aktiva och socialt pådrivande, men knappast ifrågasättande i någon djupare mening vad gäller den sociala kultur som omger dem. De är, med andra ord, mera "well educated" än "critically literate", om detta att besitta *critical literacy* betyder att inte bara förstå sin omvärld utan att också förhålla sig kritisk till den (och till och med vilja förändra kollektiva sammanhang). Vad denna omständighet säger om den samtida

³⁰ Värt att notera: Här skriver en författare av kvinnligt kön om en kvinnlig huvudperson och arvet från flickbokstraditionen gör sig påmint; man skulle kunna säga att texten skildrar en ung kvinna som trots vissa tendenser till upproriskhet förstår att göra det bästa av sin sociala situation i närmiljön.

läromedelsdiskursen, liksom om skolkulturen i allmänhet, kan man fundera vidare över.

Referenser

- Alvåker, L. & Boglund, A. (1994). *Bokskåpet*. Malmö: Gleerups.
- Apple, M. W. (1999). *Power, Meaning and Identity*. New York: Peter Lang Publishing.
- Eilard, A. Genus och etnicitet i en "läsebok" i den svenska mångetniska skolan. I *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2004:4. S. 241–262.
- Elmfeldt, J. (1997). *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*. Stockholm: Symposion.
- Encyclopædia Britannica*, elektronisk resurs (2006-05-29), artiklarna "Literacy: the uses of writing" och "Literacy and schooling", författade av David R. Olson.
- Falkenland, R. (1998). *All världens berättelser och du C*. Stockholm: Natur och Kultur, s. 49–54.
- Falkenland, R. (2000). *All världens berättelser och du A*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Grundskolan: Kursplaner och betygskriterier*. (2002). Stockholm: Skolverket, s. 99.
- Klingberg, G. (1967). *Barn- och ungdomsbokens förr och nu*. Stockholm: Ronzo.
- Lankshear, C. & McLaren, P. (Red.). (1993). *Critical Literacy. Politics, praxis and the postmodern*. New York: State University of New York Press.
- Longman Dictionary of Contemporary English*. (1982). Bath: Pitman Press.
- Lyngfelt, A. (2006). "Text och kommunikativ tradition i skolans läromedel. En genusinriktad analys av en läromedelstext för skolår 6–9, i ämnet svenska", under tryckning i *svenskdidaktisk konferensantologi* (red. Bengt Linnér och Katarina Lundin Åkesson, Malmö högskolas lärutbildning).
- Lyngfelt, A. "Använd språket, grabben!". Analys av en läromedelstext för skolår 4–9 i ämnet svenska. I: *Nordisk Pedagogik* 2006:2. S. 97–107.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. (2002). Stockholm: Fritzes.
- Lötmarker, L. (2004). *Krian i förvandling. Uppsatsämnen och skrikanvisningar för läroverkets svenska uppsatsskrivande*. Lund: Lunds universitet.
- Malmgren, G. (1992). *Gymnasiekulturer: Lärare och elever om svenska och kultur*. Lund: Litteraturvetenskapliga institutionen.
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven. En studie av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: HLS.
- Ollén, B. (Red.). (1996). *Från Sörgården till Lop-nor. Klassiska läseböcker i ny belysning*. Stockholm: Carlssons.
- Olssen, M. (Red.). (2004). *Culture and Learning. Access and Opportunity in the Classroom*. Connecticut: Information Age Publishing.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. (1983). Oxford: Oxford University Press.
- Persson, M. (Red.). (2000). *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Selander, S. (1988). *Lärobokskunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjöbeck, K. & Holmström, F. (1999). *Svenska nu*. Stockholm: Liber.
- Skolböcker: rapport från Läromedelsöversynen*. (1988). Stockholm: Allmänna förlaget.
- Thavenius, J. (1999). *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Ulfgård, M. (2002). *För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning*. Stockholm: Wahlströms.

Anna Lyngfelt arbetar som universitetslektor i svenska med ämnesdidaktisk inriktning på Institutionen för pedagogik, vid Högskolan i Borås. Hon är främst inriktad på forskning och undervisning om barn- och ungdomslitteratur, samt litteraturredaktik. För närvarande arbetar hon med forskningsprojektet *Du är i slukaråldern, Muhammed!* Ett projekt om konstruktionen av köns-, klass- och etnicitetsuppfattningar, genom innehållet i och användningen av läromedel i svenska, finansierat av Lärarutbildningsnämnden vid Högskolan i Borås, 2005–06.

Undervisning som samtalsgenre

Fyra olika samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning

Eva Hultin

När vi till vardags talar om *genrer* syftar vi oftast på olika sorters musik, filmer eller skönlitterära och andra texter. Barn upptäcker relativt tidigt hur användbart det är att kunna genrebestämma böcker och filmer. "Hy en skräckis" kunde min son vädja redan på lågstadiet, när han visste att jag var på väg till affären med videouthyrning. Om sonen såg min tvekan inför hans genreönskan, kunde han modifiera den något: "Nähä, men hyr en komedi då, men ingen tråkig romantisk komedi". Genrebegreppet ingår helt enkelt i vår vardagsvokabulär och används av såväl barn som vuxna när vi vill delge andra våra kulturella önsningar och preferenser eller erfarenheter och upplevelser.

Däremot är vi inte lika vana att tänka på undervisning i termer av genrer. Åtminstone inte om vi ska tro på författarna till rapporten av Skolverkets nationella kvalitetsgranskning av läs- och skrivprocessen som riktar stark kritik mot att lärarna i deras granskade skolmiljöer sällan har kunskaper om de skriftspråkliga genrer som används inom det egna ämnet, vare sig det gäller texter som läses eller texter som eleverna förväntas skriva (1999). Lärarna i de granskade skolmiljöerna var fördelade över alla skolår, förskoleklassen inräknad, i grund- och gymnasieskolan samt över många olika ämnessammanhang. I rapporten påpekas också att kunskaper om ämnets skriftspråksgenrer inte heller tydligt betonas i de olika skolämnenas kursplaner, med visst undantag för ämnena svenska, svenska som andraspråk och språk (1999, s. 124). Det är rimligt att utgå ifrån, som jag ser det, att svensklärare för de äldre barnen i grundskolan och för gymnasieskolan ändå utgör undantag i den annars till synes genreomedvetna lärarkåren, med tanke på att de nationella proven för svenskämnen, och i viss mån de övriga språkämnen, för niondeklasserna och gymnasieskolan bygger på genrekunskaper.