

Ungdomskulturer – äger eller suger?

Möjliga möten inom svenskämnet

Redaktörer *Madeleine Ellvin* och *Lena Holmbom*

SVENSKLÄRARFÖRENINGENS ÅRSSKRIFT 2008
Svenskläraryserien 231



Svenskläraryöreningen

är en ideell, riksomfattande ämnesförening för den som arbetar med eller är intresserad av språkutveckling och litteraturundervisning från förskola till högskola.

Vi arbetar för

- en humanistisk grundsyn
- en genomtänkt syn på språket
- ett aktivt och medvetet förhållningssätt till språk och litteratur
- svenskämnets helhet
- svenskämnets ställning i skola och lärarutbildning
- en levande ämnesdebatt.

Svenskläraryöreningen

- ger ut tidskriften Svenskläraren med fyra nummer per år
- ger ut en årsskrift som behandlar ett aktuellt tema
- medverkar vid utgivning av böcker och skrifter med svenskdidaktisk anknytning
- anordnar kompetensutveckling
- skriver remisser och gör uppvaktningar i skol- och utbildningsfrågor
- utgör ett nätverk för språkutvecklare och litteraturvänner i undervisningsvärlden.

Kontakta Svenskläraryöreningen!

Box 15211

10465 Stockholm

Telefon och fax: 08-6607528

www.svensklararforeningen.se

Medlemsavgift är 220 kr per år

(120 kr för studerande).

Plusgiro 89 84-7,

Svenskläraryöreningen

Som ny medlem får du en tidigare utgiven årsbok (värde ca 190 kr).

Du behöver Svenskläraryöreningen – SLF behöver Dig!

Ungdomskulturer – äger eller suger? Möjliga möten inom svenskämnet

Svenskläraryöreningens årsskrift 2008. Svenskläraryörieriesen 231

Redaktörer: Madeleine Ellvin och Lena Holmbom

Omslagsbild: Nordic Photos/Oscar Mattson/Mira

© Svenskläraryöreningen 2008. Distribution Bokförlaget Natur och Kultur

Elanders Gotab, Stockholm 2008

ISBN 978-91-27-41515-7

Innehåll

Förord 5

OVE SERNHEDE

Ungdomskulturer som sökande rörelser i det moderna 9

RICKARD JONSSON

Blattesvenska, standardsvenska och annat obegripligt språk

Om språk, makt och etniska gränsdragningar 27

THERES BELLANDER

”halloo babe.. tack såå mkt för ditt mess!”

Om ungdomars skrivande inom olika kommunikativa verksamhetstyper 39

ANNA GUNNARSDOTTER GRÖNBERG

Aktiva Anna och Sport-Stefan

Dialekt och livsstil – exemplet Alingsås 53

JAN HANSSON

Kan man fortfarande lika gärna koka soppa på de vuxna?

Om mötet mellan vuxna och ungdomar i ungdomslitteraturen 69

ANNE HEITH

Faction – en välmående hybrid 81

ANDERS ÖHMAN

Berättelserna och populärkulturen 93

CHRISTINA CHAIB

Livet på scen förbereder det verkliga livet 107

STEFAN LUNDSTRÖM

Vad gör ni?

Om interaktivt berättande 121

ELSE NYGREN

I huvudet på Nintendo-generationen

– om datorspel och Internet, kunskap, inläring och olika sätt att tänka 135

LIZA GREZCANIK

”Det häftigaste är att författarna kan se vad vi gör!”

Om nyttan och nöjet med bloggen som språkutvecklare. 149

CHRISTINA OLIN-SHELLER

Mugglare i medielandskapet

Svensklärare och svenskundervisning i en ny tid. 163

JOHAN HOLMBERG

Film – och mediepedagogik i svenskundervisningen

Det vidgade textbegreppet på riktigt. 179

LINDA JORDESKOG

”Ge mig en mick och jag tar den som kleptomaner”

Vad kännetecknar modern svensk rap? 195

Svenskläraryrkeförbundet Verksamhetsberättelse för 2007. 210

Förord

Temat för Svenskläraryrskriftens årskrift 2008 är ungdomskulturer. Det var 18 år sedan vi uppmärksammade dessa. När vi jämför de bidrag som skrevs då med dem som finns i denna antologi, kan vi konstatera att vår samtid på många vis är en helt annan värld. Orsaken är naturligtvis den enorma teknologiska förändring som skett, vilken avspeglar sig i och går som en röd tråd genom flera av årets artiklar. Dagens ungdomar lever sin vakna tid i ett aldrig sinande mediebrus, uppkopplade via mobiler, Internet och iPods. Vad ger det för effekter på deras språk, deras livsstil och deras relationer till vuxna?

Vi inleder med en historisk tillbakablick. *Ove Sernhede*, som på 1980-talet var med i det nationella nätverk som fanns kring ungdomskulturforskning, berättar om bakgrunden till begreppet ungdomskultur. Varför uppstod särskilda ungdomskulturer? Hur uppstår nya? Och var står ungdomskulturforskningen idag?

Under våren 2006 fördes en debatt i medierna kring ungdomars språk. Debatten inleddes i Dagens Nyheter med en artikel av Ebba Witt-Brattström, där hon i demokratisk välmening förordade att unga behöver läsa mer litteratur och få utökad svenskundervisning för att få nycklar till samhällets språk. Detta blev början till en lång serie debattinlägg, i vilka en hel kör av röster gjorde sig hörda, både kring själva sakfrågan och kring tolkningar av den. Vem äger svenskan? Vad är blattesvenska? Finns mer sexism i förortskillarnas tal än hos andra? *Rickard Jonsson* har analyserat vad som sades i debatten, och konstaterat att språk är makt.

Språket utgör också utgångspunkten för *Theres Bellander*, som studerat hur ungdomar kommunicerar såväl muntligt som skriftligt i sin vardag. Finns det fog för oron att ungdomar skriver och talar sämre på grund av chattande, Internet och messande? Eller är det tvärtom så att språket berikas med nya uttrycksformer och att de flesta vet hur man skiftar stilnivå?

Individuell frihet och rätten att välja är honnörsord i dagens samhälle. Men hur fria är våra val egentligen? Påverkar ungdomars livsstil deras språk och vice versa? *Anna Gunnarsdotter Grönberg* har forskat kring vad Alingsåsungdomars val av dialektanvändning beror på.

Hur skildras relationen mellan vuxna och barn i ungdomslitteraturen? Kan man fortfarande ”koka soppa på de stora”? Vi ställde frågan till *Jan Hansson*, som i sin artikel sammanfattar de senaste decenniernas utveckling i bokfloran.

Samtidigt som larmrapporter om elevers bristande läsförmåga och sjunkande läsintresse rapporteras i medierna kan vi svensklärare konstatera att vissa böcker läses med stort engagemang. Det gäller böcker som fått beteckningen *faction*, romaner som utger sig för att vara sanna, och som av eleverna upplevs som just autentiska. *Anne Heith* har studerat detta fenomen närmare.

Anders Öhman fortsätter med att dra paralleller mellan innehållet i de traditionella berättelserna och populärkulturen. Han diskuterar i sin artikel hur den så kallade populärlitteraturen alltmer närmar sig den traditionella berättelsen. Hur kan skolan bättre ta tillvara de kunskaper och erfarenheter de nya berättarformerna förmedlar?

Att förhålla sig till fiktion och verklighet är också utmärkande för de ungdomar som spelar teater. Vad kan skolan lära av teatern? *Christina Chaib* har beskrivit arbetet och analyserat ett större teaterprojekt och berättar om vilka vinster eleverna gör, såväl ifråga om den personliga utvecklingen som ifråga om det pedagogiska lärandet. Många kopplingar kan göras till exempelvis svenskämnets förväntningar på muntlig kommunikation, men också till värdegrundsfrågor.

I en tid när allt färre ungdomar ägnar fritiden åt traditionell läsning kan det vara intressant att fråga sig vad de gör istället. En av de vanligaste aktiviteterna torde vara att spela spel. *Stefan Lundströms* bidrag undersöker spelvärlden. Vilken betydelse har interaktivt berättande i form av datorspel och olika slags rollspel? På vilket sätt blir ungdomar medskapare och hur kan dataspel hjälpa till i identitetsbyggandet? Intressant är att se hur kopplingar finns mellan spelvärlden och målen för bl. a. A-kursen i gymnasiets svenskämne.

Hur påverkar då dataspelen barn och ungdomar? Har dagens skolbarn en annan inlärningsstil än tidigare? *Else Nygren* har studerat de barn och ungdomar som växer upp med Internet och dataspel som en självklar del av verkligheten. Hon talar om en Nintendogeneration och visar att medieteknologin också påverkar vårt sätt att tänka.

Att ungdomar gärna använder datorer på sin fritid kan svensk-läraren ha nytta av. *Liza Grezcanik* berättar i sin artikel om bokcirkelbloggande, hur läsglädje väcks och hur eleverna vågar diskutera litteratur med varandra på nätet. Praktiska tips ges för den som vill försöka att själv prova detta.

Medskapande kulturer utgör även utgångspunkten för *Christina Olin-Scheller*. I det nya medielandskapet har en ny sorts litteratur uppstått, fanfiction, vilket lett till att skrivintresserade ungdomars lärande inte längre är begränsat till den formella lärmiljön i skolan. Internet erbjuder informella lärmiljöer och feedback från andra än lärare.

Den moderna tekniken öppnar också för ett oöverskådligt filmutbud – allt är tillgängligt var som helst och när som helst. För många ungdomar är det fullständigt normalt att under sin fritid ständigt ha filmsekvenser rullande på en skärm samtidigt som de gör något annat. Om vikten att i klassrummet se film, prata film och lära sig filmens språk, dess grammatik, berättar *Johan Holmberg*, och ger oss grunderna i mediepedagogik.

Många ungdomar lever också ständigt ackompanjerade av musik. Musikstilarna är många och Internet ger en obegränsad tillgång till lyssnande. Modern svensk rap och vad som kännetecknar den har därför *Linda Jordeskog* analyserat i sin c-uppsats, här i omarbetad artikelform. Hon konstaterar att rappen är en veritabel guldgruva för svenskläraren att ösa ur, och ger exempel på lyrikens formspråk.

Ingen bok om ungdomar är komplett utan att tonåringarna själva får komma till tals! Mellan de vuxna forskarnas artiklar finns därför små nedslag i ungdomsvärlden. Läs, begrunda och minns att mycket ändå är sig likt i ungdomens tid – alltjämt kvarstår det mödosamma arbetet med att hitta sin egen identitet.

Sammanfattningsvis konstaterar vi att dagens ungdom skriver

som aldrig förr. Oändlig mängd text produceras, men i klassrummet syns bara en liten del av elevens språkliga kompetens. Hur ska vi i skolan förhålla oss till detta? Bedömningen i ämnet svenska, hur ska den se ut i framtiden? Ja, det är något vi önskar återkomma till, kanske i ett temanummer av tidskriften *Svenskläraren*.

Slutligen, ett varmt tack till Erik Lidbaum och Birgitta Rude-skog för värdefullt stöd.

Madeleine Ellvin och Lena Holmbom
Stockholm och Luleå, november 2008

Ungdomskulturer som sökande rörelser i det moderna

Ove Sernhede

Under hela efterkrigstiden har ungdomar ofta betraktats som en svårhanterlig och problematisk grupp. I mediernas värld har kategorin ungdom i det närmaste gjorts liktydigt med de pojkar eller unga män som genom att utveckla eller ansluta sig till olika former av gäng- och subkulturer utgjort en aldrig sinande källa till indignation och upprördhet från den äldre generationen. Oftast har det handlat om unga män från arbetarklassen, unga som av olika anledningar haft svårigheter att hitta sin plats och tillhörighet i ett föränderligt samhälle. Det startade med swingpjattar och dansbandeländet redan på fyrtioalet, under femtioalet var det rock n' roll, knuttar och raggare. På sextioalet kom droger, mods och hippies och under sjuttioalet var det punkens radikala avståndstagande till all samhällig ordning som skapade oro. Sedan mitten av åttioalet har rejvarnas extatiska danskultur, skinnskallarnas våldsfascination och hiphopkulturens graffitimålare stått i centrum för den moraliska paniken. Dessa olika grupper eller identiteter, som ofta har sitt stilmässiga ursprung utanför Sveriges gränser, är alla exempel på kulturer som skapats av unga människor.

Forskning om ungdom har i Sverige anor tillbaka till tiden före andra världskriget, men det dröjer ända till slutet av 1970-talet innan vi får en diskussion och en forskning som på allvar intresserar sig för kulturella uttrycksformers betydelser och funktioner för unga. Tidigare decenniernas socialvetenskapliga forskning om ungdom visade ett svalt intresse och en tämligen grund förståelse för den kulturella vardagspraxis där de unga är speciellt aktiva. Den forskning om ungdomskultur som växer fram under 1980-talet sätter in efterkrigsungdomens rika flora av sociala och kulturella uttryck i en kontext av samhälleliga och kulturella förändringsprocesser.

En mångfasetterad förståelse av ungas kulturella uttryck blir möjlig mot bakgrund av de förändrade livsvillkoren i det moderna och långt framskridna industrisamhället

Ett framträdande drag hos forskningen har varit dess tvärvetenskaplighet. Forskare med institutionell tillhörighet i samhällsvetenskaper har ofta tangerat problem och använt sig av teorier och metoder som traditionellt förknippas med humaniora. Omvänt har ungdomskulturforskare med humanistiskt ursprung inte dragit sig för att ge sig in på domäner som vanligtvis betraktats som samhällsvetenskapernas. FUS (Forskningsprogrammet Ungdomskultur i Sverige) initierades av Johan Fornäs 1987 och började verka i full skala 1989 och har fram till dess avslutning sommaren 1994 omfattat 68 forskare. Det nationella nätverk som FUS utgjorde iscensatte en rad tvärvetenskapliga projekt och andra forskningssamarbeten. FUS möjliggjordes av medel från HSFR. (Fornäs m. fl. 1994). Under senare hälften av 1990-talet kom några av de som varit tongivande i FUS att orientera sig mot kulturstudier, det bredare forskningsfält inom vilket betydande delar av ungdomskulturforskningen hade sin utgångspunkt. Den svenska ungdomskulturforskningen är alltså stark, men saknar idag den samlande funktion som FUS innebar.

Ungdomskulturforskningen har med sin tvärvetenskaplighet utvecklats till ett av de mer intressanta och uppmärksammade forskningsfälten i svensk samhälls- och kulturvetenskap. En anledning till detta är att det finns ett alldeles påtagligt och intimt samband mellan dagens omvälvande samhällsförhållanden och ungdomars kulturella aktiviteter. Modernitetens kontingensproblematik har urholkat livsformer och öppnat identiteter (Bauman 1995, Giddens 1990, Ziehe 1986/2006; 1989; 2004). I tider då det inte är givet vad jag skall arbeta med, hur jag skall vara eller se ut som man respektive kvinna, då tidigare kollektivt giltiga tolkningsmönster och värden på alla livets områden är ifrågasatta – i sådana tider tvingas vi alla bli sökare. Att vara ung innebär att ännu inte ha utvecklat stabila strukturer och rutiner för sitt sociala liv. Dessutom befinner man sig i en fas av livet då också den inre världen kännetecknas av öppenhet och osäkerhet.

Människan är en meningsskapande och kommunicerande var-else. Alla kulturella uttryck är produkter av människors handlande. Med denna utgångspunkt kan kultur beskrivas som meningsbärande strukturer. De moderna ungdomskulturerna är uttryck för ungas behov att bearbeta sociala, psykiska, kulturella och existentiella villkor. Att växa upp i ett starkt föränderligt samhälle innebär att det inte längre är möjligt att orientera sig i den egna samtiden genom att ta över föräldragenerationens kulturer, livsmönster och identiteter. De olika ungdomskulturerna kan därför ses som kollektiva svar eller reaktioner på specifika levnadsvillkor. Dessa stilar, som alla utvecklats 'på gatan', blir sedan ofta uppmärksammade och annekterade av de kommersiella krafter som har intresse av den moderna ungdomens konsumtionspotential. När man i medierna diskuterar ungdomskultur, framställs dessa oftast just på detta sätt – som en förening mellan avvikande, lättledda unga och spekulativa, kommersiella intressen. Den forskning kring ungdomars situation och villkor i det moderna samhället som växt fram under de senaste decennierna har dock velat tränga djupare. Ungdomskulturerna ses här som en *projektionsduk* för de förändringsprocesser som i grunden stöpt om den moderna människans livsvärld (Fornäs, Lindberg, Sernhede 1995). Ungdomskulturerna blir till en metafor för social och kulturell förändring. De är uttryck för ett samhälle där de absoluta sanningarna ifrågasatts och där traditionen spelat ut sin vägledande roll för individen såväl som kollektivet. De moderna, samhälleliga villkor, som blivit allt mer accentuerade efter andra världskriget, kräver att den unge utvecklar en egen identitet. Att vara ung idag innebär att man måste finna sin egen väg in i och plats i samhället. Det är inte längre möjligt att enbart luta sig mot en av samhället och vuxenvärlden given definition av sig själv. Ungdomskulturerna kan därför betraktas som en sorts sökande rörelser i det moderna. De kan ses som arenor där det är möjligt att hantera det nödvändiga och krävande identitetsarbete varje ung människa i det moderna samhället måste ta sig igenom.

Ungdomskultur mellan marknad och eget skapande

De olika stilar som växt fram i ungdomskulturen har alla stått i en nära relation till den konsumtionsvaru- och kulturindustri som under fyrtio-, femtio- och sextiotalet utvecklades i snabb takt. Begreppet tonåring lanserades strax efter kriget och en speciell tonårsmarknad med kläder, musik, filmer och tidningar avsedda för denna grupp blev under femtiotalet allt mer synlig och framträdande. Förenklat skulle vi kunna tala om att det finns två olika uppfattningar om vad ungdomskultur är. Dels en som fokuserar på kulturformer som framför allt via massmedier och olika offentliga institutioner riktas till unga människor, d.v.s. radio och TV-program för unga samt fritidsgårdar och andra kulturaktiviteter. Här är ungdomarna konsumenter av kultur som andra producerat. Dels en som betonar de ungas eget skapande och hävdar att det inte bara är institutioner, medierna och marknaden som producerar kultur. Det finns i allas vår vardag ett moment av skapande och de unga kan inte enbart betraktas som passiva mottagare. I allt bruk av kulturella produkter finns ett moment av egen kreativitet. När grupper av unga kommer samman, är dessa kreativa aspekter ofta framträdande. Det är skillnaderna i olika ungdomsgruppers sätt att på kollektiv basis skapa och använda sig av de kulturella uttryck och den varuvärld vi alla lever i, som formar olika ungdomskulturella stilar (Willis 1990). De ungas sätt att använda sig av och skapa nya musikaliska uttryck och danser, deras sätt att använda sig av och utveckla språket, deras innovationer vad gäller kläder och frisyrer osv. skapar de olika stilar eller kulturella identiteter som vi under efterkrigstiden sett så många exempel på.

Den mediavärld och den kommersiella varuvärld som omger de unga är ouppslött förenad med de vardags- eller gatukulturer de unga skapar. Varuvärlden och medierna tillhandahåller råmaterial för de ungas egen produktion av nya kulturella uttryck, stilar och identiteter. Dessa kommer sedan i sin tur ofta att ligga till grund för tonårsmarknadens lanseringar av klämoden, radio- och TV-program. Det innebär att de ungas vardagskultur, oavsett om vi talar om extrema subkulturer eller vanliga 'mainstream' ungdomar,

alltid är sammanflätad av medierna, de kommersiella krafterna och de ungas egen kreativitet.

Forskningen om ungdomliga subkulturer

Detta generella och något abstrakta resonemang blir klarare när vi tittar närmare på hur olika ungdomskulturella stilar skapats. I Storbritannien växte det under 1970-talet fram en forskning som fått stor betydelse för vår syn på ungdomliga subkulturer. England och London kan i flera hänseenden betraktas som ungdomskulturernas förlovade land. Här har merparten av de ungdomsstilar som också varit framträdande på den svenska ungdomsscenen formats. Vid universitet i Birmingham finns Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), en institution som bidragit till att öka vår kunskap om ungas kollektiva identitetsarbete i det moderna samhället.

Bakgrunden till Birminghamforskarnas arbete var den debatt om ungdomskultur som fördes bland sociologer och andra samhällsforskare under 1960-talet. Perioden 1950 – 1970 innebar en reell ökning av levnadsstandarden för de flesta i samhället. Denna generella välbästandökning ledde till att man i den etablerade akademiska samhällsforskningen talade om Det Nya Samhället, ett samhälle där klasskillnader och klasskulturer var på väg att försvinna och där fattigdom avskaffats (Hall & Jeffersson 1976). 'Överflöd', 'samförstånd' och 'förborgligande' var tre ständigt återkommande nyckelbegrepp i debatten om efterkrigssamhället. Sociologer talade också om framväxten av en ny typ av arbetare, en som var geografisk mobil och mer intresserad av privat konsumtion än den traditionella jobbaren som prioriterat puben och den lokala gemenskapen. Denna 'affluent worker' var ett säkert tecken, menade forskarna, på att ett nytt samhälle höll på att ta form. Men, och detta är intressant från våra utgångspunkter, det var ändå ungdomen som utgjorde det mest påtagliga beviset på att det höll på att skapas ett nytt samhälle – ett samhälle utan klasskillnader. Från den akademiska sociologins något distanserade positioner framstod den under efterkrigstiden med stormsteg expanderande ungdomskulturen som en stor konsumtionsgemenskap. Här möttes unga från olika sociala skikt på lika villkor i generationsbaserade kollektiv vilka ofta riktade sin kraft mot ett förstenat samhälle.

Birminghamforskarna var kritiska till denna bild av samhällsutvecklingen. Visst hade det skett en förbättring av levnadsstandarden och tydligt var att de gamla klasskulturmönstren höll på att lösas upp. Men om man bemödade sig om att skrapa lite på ytan, så var det inte svårt att finna sprickor i muren. Samhället var inte befriat från sociala motsättningar och konflikter. I själva verket var de provokativa och spektakulära ungdomliga kulturerna snarare uttryck för underliggande sociala spänningar. Den etablerade, akademiska sociologin hade under 1950- och 60-talet en bristfällig bild av ungdomsvärlden. Man hade t. ex. ingen utvecklad förståelse för de kulturella uttryckens plats och funktion och det gjordes egentligen inga etnografiskt baserade studier som utvecklade distinktioner mellan olika former av ungdomskultur.

De vid universitetet i Birmingham samlade forskarna hade inte ambitionen att utveckla en generell ungdomsteori. Man intresserade sig företrädesvis för de mer spektakulära framträdelseformerna för de ungas vardags- eller gatukulturer. Dessa delades upp i två huvudgrupper: motkulturer och subkulturer. *Subkulturerna* har sin rot i arbetarklassen. Exempel på subkulturer är teddy boys, mods, rockers, skinheads och de svenska raggarna. *Motkulturerna* har sina rötter i medelklassen och hit kan t. ex. hippierörelsen, 60-talets studentrörelse, 80-talets BZ-aktivister och husockupanter räknas. En motkultur tar oftast öppet och artikulerat avstånd till den dominerande kulturen. Hos de flesta motkulturer finns en kritik av lönearbetet, familjen och andra samhälleliga institutioner, en kritik av vardagslivets uppdelning mellan arbete – fritid, vilken grundar sig i teori och politisk analys. Motkulturerna utgör inte sällan alternativa livsformer, där man experimenterar med nya samlevnadsformer. En subkultur, med sina rötter i arbetarklassen, är på ett annat sätt bunden till arbetets villkor. Den bärs upp av ungdomar som bara kan träffas efter arbetstidens slut, på fritiden. Dessa ungas kulturformer uttrycker också frustration inför de rådande samhällsförhållandena, men subkulturen visar inte upp samma artikulerade och ideologiska avståndstagande till föräldrakulturen eller etablerade samhälleliga institutioner. Subkulturerna uttrycker sig istället främst via utvecklandet av egna stilar, dvs. via skapandet av frisyrer, distinkta klädko-

der, egen slang, särskiljande musik- och dansstilar som på ett symboliskt plan ger uttryck för en form av motståndsritualer. Här är det inte ordet utan de icke-verbala uttrycken som står i centrum.

Hur uppstår en ungdomlig subkultur?

Utgångspunkten för den brittiska forskningen var de förändringar som under efterkrigstiden brutit sönder den gamla arbetarklasskulturen. De ungdomliga subkulturer som såg dagens ljus under femtioalet kom nämligen alla från gamla arbetarklasskvarter i Londons East End. Dessa områden var fram till mitten av 1950-talet präglade av tre grundläggande strukturer. Här fanns, som en bas för hela kulturen, en lokal ekonomi, därutöver en 'social ekologi' och ett utvecklat nätverk av familje- och släktskapsrelationer (Cohen 1972).

Den lokala ekonomin innebar att arbetsplatserna låg i anslutning till bostadsområdet. Sönerna arbetade ofta ihop med sina fäder och andra vuxna släktingar eller grannar. Småföretagsamhet med en hantverksorienterad produktion dominerade. Yrkesskickligheten var en faktor som bidrog till yrkesstolthet och en grundad arbetaridentitet. Den sociala ekologin hade sin rot i att unga slog sig ner i området sedan de bildat egen familj. Starka band av solidaritet och gemenskap växte fram genom att mycket av livet levdes kollektivt på gatan, på puben och på arbetsplatserna. Lokala traditioner vårdades av områdets invånare. Arkitekturen medverkade också till att skapa en stark informell social sammanhållning.

Under femtioalet genomgick dessa arbetarkvarter en successiv upplösning. Arbetsplatser försvann då den småskaliga hantverksbaserade industrin slogs ut av större, mer konkurrenskraftiga företag med rationellare och modernare produktionsmetoder. Den tidigare relativt homogena arbetarklassen skiktas genom de strukturförändringar som nu stod för dörren. Ett skikt av arbetarklassen anpassade sig till den nya tekniken och de sociala förändringarna. De nya fabriker lades utanför stadskärnan och de arbetare som anpassar sig lämnar det gamla arbetarkvarteret och flyttar till mer medelklassbetonade bostadsområden. För deras del innebar de nya villkoren att de påbörjade en klassresa och grep möjligheterna till socialt uppåtstigande. För den delen av arbetarklassen som blev kvar

i den gamla arbetarstadsdelen tedde sig inte framtidsutsikterna lika ljusa. Den solidaritet, de traditioner och de gemensamma livsvillkor som tidigare kännetecknade livet i området började knaka i fogarna. De som blir kvar var i första hand de som haft mindre kvalificerade arbetsuppgifter. När den gamla industristrukturen bröts ner, blev deras position än svårare och man fick nu hanka sig fram på 'dead end jobs'.

Hela området genomgick en deklasseringsprocess. Kvarteren förslummas, husen blev spekulationsobjekt och allt färre brydde sig om den lokala omvårdnaden. Den tidigare relativt homogena befolkningsstrukturen löstes upp i och med att det nu flyttade in studenter och invandrare. Gatan förlorade sin roll som mötesplats, butikerna försvann och pubarnas antal minskade – grannskapsökologin urholkades. Den utarmning som området genomgick utsatte familjelivet för starka slitningar. Tidigare växte de unga upp i en familjestruktur som innebar att man som barn och tonåring hade möjlighet att knyta an till och identifiera sig med flera olika vuxna, eftersom barnen och föräldrarna var inbäddade i ett större sammanhang, i en storfamiljsstruktur där gränserna mellan kärnfamiljen och släkten var oskarpa. Detta innebar också att de eventuella generationsmotsättningar som fanns mellan föräldrar och barn inte fick så starka uttryck, eftersom det fanns flera vuxna att knyta an till. De unga bodde hemma tills de gifte sig och därefter bodde man under den första tiden som gifta hemma hos brudens föräldrar. Kulturell kontinuitet och traditioner fördes på detta sätt vidare från generation till generation. Det som hände under 1950- och 60-talet är att den sociala skiktningen och den nya mobiliteten löste upp släktskapsbanden och kärnfamiljen blev allt mer isolerad. Alla de problem som denna nya utveckling förde med sig måste lösas i den nu mer privata och slutna lilla kärnfamiljen. Generationsmotsättningarna blev på detta sätt allt mer påtagliga och kärnfamiljen blev ett slutet klaustrofobiskt rum. För de unga gäller det nu att ta sig ut ur familjen så fort som möjligt. Giftmålsåldern sjönk och de nygifta familjerna valde att lämna området. För dem som blev kvar var det inte längre möjligt att identifiera sig med sina föräldrars kultur, eftersom denna var en kultur på fallrepet, men det

var inte heller möjligt att identifiera sig med den dominerande kulturen skolan representerade. Den framväxande masskulturen och de livsstilar som där producerades var också främmande, eftersom man inte hade den ekonomi som gjorde det möjligt att ta till sig nya moden och konsumtionsmönster. I denna situation, som skulle kunna karakteriseras som en form av identitetsfrustration, utvecklade de unga i dessa områden egna kulturer, egna identiteter. Det är på detta sätt teddy boys-, mods-, skinheads och andra ungdomliga subkulturer växer fram under 1950- och 60-talet. I Sverige har 1950-talets raggarkultur en liknade bakgrund. Denna var ju från början en urban kultur, som just uttryckte den gamla arbetarklasskulturens möte med det nya konsumtionssamhället. På samma sätt som subkulturerna i London blev raggarkulturen ett av den svenska arbetarungdomens svar på de konflikter och motsättningar som fanns i föräldrakulturen. Subkulturens funktion är att uttrycka och på ett symboliskt plan lösa de motsättningar som förblir dolda och olösta i föräldrakulturen.

Den verkliga explosionen för ungdomskulturen ägde rum 1960-talet. Situationen för unga i Sverige skiljde sig från den i England. I Sverige kom citykärnorna och de traditionella arbetarklasskvarteren att mer eller mindre jämnas med marken och arbetarklassen flyttades ut i funktionella förorter och förstäder. Dessa nya stadsdelar kom att i stor utsträckning framstå som sovstäder med brist på den sociala och kulturella gemenskap som hade kännetecknat den gamla arbetarstadsdelen. Det sena 1960-talets betongförorter råkade tidigt i vanrykte. En bidragande orsak till detta var just ungdomssituationen i dessa stadsdelar. Föräldrarna, som nyligen brutit upp från brukssamhället, där alla hade sin plats, upplevde detta nya livssammanhang utan fästpunkter och sociala relationer som smärtsamt. Familjen knakade i fogarna. Skilsmässorna sköt i höjden. Vantrivsel, hemlängtan och oro får konsumtionen av psykofarmaka att anta tidigare oanade höjder. Den rotlöshet och alienation som delar av befolkningen i de nya förorterna levde med kom sällan till uttryck bortanför fredagsgroggens melankoliska och nostalgiska klagosånger.

Däremot kom denna vantrivsel att kanaliseras av deras tonåriga

barn. Ungdomarna var de som ute på gator och torg agerade ut den frustration som de nya livsvillkoren skapat. I de kulturer och gemenskaper de unga här utvecklade blev också inflytandet från den internationella ungdomskulturens subkulturella stilar av central betydelse. Trots att många av de villkor som var förutsättningen för vad som hände under 1960- och 1970-talet i grunden förändrats finns det många tydliga paralleller till dagens villkor i miljonprogrammets bostadsområden. Om den stora inspirationskällan då kom från mods, hårdrock, punk och reggae med rötter i London och andra metropoler, så hämtar dagens multietniska förortsunga sina förebilder från hip hop med säte i Los Angeles svarta och mexikanska stadsdelar.

Ungdomskulturen som seismograf

Populärkulturforskning har ibland liknats vid en seismograf, ett finkänsligt instrument som gör det möjligt att få syn på rörelser under samhällets yta. Ungdomskulturerna är kanske det tydligaste exemplet på denna metafor. I de expressiva ungdomskulturerna synliggörs samhälleliga motsättningar, konflikter och tendenser. Utgångspunkten är att de ungas skapande och mottagande av kultur befinner sig i ett sammansatt och spänningsfullt förhållande till samhälleliga villkor. Forskarens uppgift består då i att läsa av utvecklingstendenser i sin samtid genom de kulturella uttryck eller koder ungdomarna skapar och använder sig av.

En av anledningarna till det omfattande intresset för ungdomskultur, som under snart tio år varit ett av de mer expansiva och spännande forskningsfälten inom såväl samhällsvetenskap som humaniora, är dess fokus på den osäkrade identiteten i det senmoderna samhället. Det är en tematik som långtifrån enbart rör ungdomen, men som av förklarliga skäl har en speciell aktualitet under denna livsfas.

Det är inte svårt att spåra hur olika faser av efterkrigstidens kulturella moderniseringsprocesser avspeglats i ungdomskulturen (Sernhede 1996). Vill vi periodisera kan det med en viss förenkling kanske hävdas att 1950- och 1960-talets ungdomskulturer i främsta rummet tematiserade identitet i relation till *klass*. Raggar-, mods-

och hippiekulturerna är möjliga att läsa och förstå mot bakgrund av förändrade klasskulturmönster i en tid då det svenska samhället, liksom större delen av Västeuropa, ömsade skinn och vardagslivet tog avgörande steg in i moderna livsformer. 1970- och 1980-talets ungdomskulturer lämnade inte klasstematiken, men kom på ett nytt sätt att kännetecknas av att på olika sätt gestalta androgynitet. Musikstilarna glitterrock, punk och hårdrock och artister som David Bowie, Annie Lennox eller Michael Jackson, kom på ett nytt sätt att fokusera kategorin *kön*. I det moderna samhälle där det inte längre är självklart hur jag skall leva eller se ut som man respektive kvinna erbjuder ungdomskulturerna en såväl yttre som inre arena för bearbetning och experiment på detta område.

1990-talets ungdomskultur ger naturligtvis fortsatt gestalt åt klass- och könstematiken, men det ter sig som om de kulturella uttryck som växt fram under senare tid på ett påtagligt sätt handlar om *etnicitet*. I en globaliserad värld av postkoloniala migrationsströmmar och transkulturellt medieutbyte har nationalstatens legitimitet kommit att ifrågasättas. Vem är svensk? Vad är svensk kultur? Hur skall gränsen mellan 'det svenska' och andra etniciteter upprätthållas? Inte minst närvaron av människor från 'främmande kulturer' har satt en rad frågor om medborgarskap, nationalitet och nationell kultur på sin spets. Politiska grupper som vill stoppa åderlåtningen av 'det svenska' har också fått genomslag i ungdomsvärlden. Det handlar inte bara om skinnskallekulturens och vitmaktmusikens nazianknytning. På en rad olika områden är det möjligt att avläsa ett försvar för tradition och nation. Detta parallellt med att också unga människor blir allt mer medvetna om att föreställningarna om den kultur som sågs som grunden för den nationella gemenskapen snarast måste betraktas som mytologi. Nationalkänslan, nationalismen, är också en 'föreställd gemenskap', dvs. den är konstruerad under vissa historiska betingelser och utgör därigenom ett avgörande hinder för ett verkligt multikulturellt samhälle.

Om Vit Makt utgör den ena polen i dagens ungdomsvärld, så utgör hiphopkulturen den andra. I USA, rappmusikens hemland, har visserligen en gren av hiphopkulturen hävdat att rap är ett svart uttryck och att bara svarta har rätt att använda sig av detta. Mot

denna afro-centrism har – i USA såväl som övriga världen – andra grupper av bland annat svarta, vita, hispanics och asiater hävdad att rap inte kan vara förbehållet afroamerikaner bara för att musikformen har sitt geografiska ursprung i Nordamerikas svarta getton. Man har med rappartisten Kid Frost hävdad att ”Rap is not a black art form, it’s an urban artform”. Denna getto-centrism utgör idag den dominerande grenen av hip hopkulturen. Av naturliga skäl är det denna hållning som också finns företrädd i de svenska, storstädernas förorter. Ali, en 19 årig ’svensk somalier’ och rappare från Angered, säger i en intervju (Sernhede 2002):

Det handlar inte om hudfärg eller något, det handlar om budskap å om du diggar den musiken så ... om du känner igen dig du vet/ .../ du vet det finns vita också som står utanför, dom kan också gilla hip hop eller punk så ... men dom flesta svartskallar så, dom känner igen sig i den musiken å då blir det din musik, hudfärg spelar ingen roll. Om vita bara skulle lyssna på vit musik så kan dom bara lyssna på opera och marsch och folkmusik ... hahaha ... musik har inget med färg att göra.

Även om det ibland framställs som om t.ex. soul, reggae eller rap på något outgrundligt sätt skulle vara ett mer ’naturligt’, musikaliskt språk för svarta, så har dessa musikstilar inte mer med ras eller etnicitet att göra än någon annan musik. Vid ett närmare betraktande finner man att dessa stilar producerats i möten och korsbefrukning mellan olika kulturer. Rap och hip hop har under 1990-talet blivit till ett språk för grupper av unga som lever i, utanför eller på samhällets marginal, från Johannesburg i söder till Umeå i norr, från Berlin i öst till Mexico City i väst. Den uppdelning av det svenska samhället i ’vi’ och ’dom’ – som cementerats under det senaste decenniet – har skapat grogrund för en förortskultur som utvecklats i detta sociala och kulturella spänningsfält.

På väg mot det adolescenta samhället

Ungdom som en övergångsfas mellan barndom och vuxenliv på det sätt vi ser det idag uppstår i samband med framväxten av industrialismen. Från att i första hand varit knuten till en klart avgränsad livsfas, där puberteten som fysiologisk process utgjorde dess bas,

har det i senmoderniteten blivit allt svårare att finna en entydig bestämning av begreppet ungdom. Framför allt har kulturella bestämningar blivit allt mer avgörande. Samtidigt har dessa blivit diffusa och svårare att precisera (Mitterauer 1991, Wirth 1984, Ziehe 1989; 2004). När det gäller den psykologiska sidan av begreppet ungdom, ter det sig som om åtminstone vissa sidor av den adolescenta flexibiliteten och öppenheten numera tenderar att bestå upp i vuxenlivet och forskare talar om att vi är ”på väg mot det adolescenta samhället”. Naturligtvis måste vi alltså tala om adolescensspecifika processer, men adolescensen tycks inte avslutas med eller resultera i en fast karaktär på samma sätt som tidigare.

Att vara ung i vårt samhälle innebär på det sociala planet att särbehandlas på en rad olika områden, t.ex. på bostads- och arbetsmarknaden. Som ung är man utan inflytande över sin arbetssituation i skolan. Marginalisering, omyndighet och maktlöshet är kännetecknande drag för ungdomars samhälleliga situation. Unga tillhör en social kategori med vissa gemensamma livsvillkor samtidigt som denna kategori, liksom samhället i övrigt, är differentierad av klass, kön, geografi och etnisk tillhörighet. Samhälleliga motsättningar och konflikter skär in i, skiktar och ställer olika grupper av unga mot varandra, vilket innebär att vi inte kan tala om *en* ungdomskultur. Gemensamt för alla unga är att de i arbetet med att gå från barndom till vuxenhet är tvingade att utforma och ompröva identitet och att de i detta arbete med att lämna familjen är beroende av varandra.

I detta sammanhang kan man inte förbigå kamratgruppens funktion, den utgör en väsentlig del av den unges sociala värld. Kamratgruppstillhörigheten blir i hög grad avgörande för den enskilde medlemmens identitet och omvärldsrelation. Kamratgruppen har i det senmoderna samhället blivit något av en förskansning och ett nödvändigt övergångsområde, där viktiga aspekter av frigörelse från föräldrar och experiment med den egna identiteten kan äga rum. Gruppen kan fungera dels som plattform för ett offensivt förhållande till det omgivande samhället, där kritiken och ifrågasättandet av vuxenvärlden utvecklas. Men gänget kan också renodla en avskärningsfunktion – ”leave us kids alone” – och blir då i vissa

miljöer en instans där medlemsskapet ställer krav på blind inordning som rentav bromsar den enskildes individuering.

Kamratgruppen utgör också en viktig bas för de ungas kulturella uttryck. Unga är i sina kollektiva strukturer oftast mer flexibla och öppna än vuxna, som rotat sig i vanor och rutiniserat sin vardag. Denna situation bidrar till att de är snabbare och mer direkta i sitt sätt att t.ex. via musikaliska och visuella stilar skapa kulturella uttryck som bidrar till att hantera moderniseringsprocessens effekter. Så även om ungdomars socialt perifera position i stor utsträckning gör dem maktlösa utvecklar de en påtaglig kulturell kreativitet. Detta gör att vi inte kan betrakta ungdomstiden som en tid av väntan vid sidan om samhället. Den senmoderna kulturen har snarare flyttat ungdom från periferi till centrum, den har – inte minst genom det modernas upptagenheten av kultur – förvandlat ungdomstiden till ett laboratorium för identitetsproduktion. I linje med detta kan ungdomliga delkulturer snarast betraktas som experimentverkstäder där känsliga kulturella uttryck, med betydelse för hela samhällets utveckling, skapas. Ungdomskulturerna har också kommit att framstå som en sorts ”tidens tecken” där det är möjligt att läsa vad som rör sig under samhällets yta. Denna seismografiska funktion (Ziehe 1989) är, som tidigare antytts, en anledning till samhälls- och humanvetenskapernas allt påtagligare intresse för ungas subkulturer såväl som för den breda mainstreamkulturen.

Den forskning, där de på ytan iakttagbara fenomenen kan fungera som indikationer på förändringar i samhällets och kulturens djupare skikt, har gjort det möjligt att se moderniseringen som den underliggande kraften bakom utvecklingen av olika ungdomskulturer. Efterkrigstidens sub- och motkulturer har alla formats och utvecklats i samspel med de erosionsprocesser som urholkat traditionella livsmönster och förståelshorisonter i vardagen och därigenom tvingat grupper och individer att bygga upp nya kollektiva och subjektiva strukturer för att hantera den nya situationen (Cohen 1972, Hall & Jefferson 1976/1982, Chambers 1986; 1990, Hebdige 1979 m.fl.). På detta sätt kan den betydelsefulla och spännande brittiska subkulturforskningen ges en övergripande förståelseram, även om subkulturteoretikerna själva inte satte in sin forskning i denna kontext.

1960-talets explosionsartade utveckling av ungdomskulturen innebar bland mycket annat en uppgörelse med ordet som enda bärare av verkligheten. Punkten kom att radikaliseras och fördjupa denna aspekt. Punkten visade upp många sidor, men måste i första hand betraktas som en potentierande rörelse. Genom att ta utgångspunkt i sina egna kroppar, det enda man ägde och hade kontroll över, skapade punkarna ett smärtfyllt symbolspråk. Med hjälp av rakblad, hundkoppel, säkerhetsnålar, nitar etc. talade man om utanförskap, ofrihet, känslökyla, underordning och mänsklig dressyr. Genom att skära sig i ansiktet och på kroppen på ett sätt som liknar initiationsriter i primitiva kulturer, genom att ta över frisyrer från den nordamerikanska indiankulturen, genom att uppfatta sig själva som stammar i befriade reservat och genom att använda sig av slavsymboler i form av kedjor och handbojor artikulerades en kulturkritik som samtidigt visade upp identifikationsmönster med främmande kulturer. Seismografiskt kan punkten ses som uttryck för hur den adolescenta subjektiviteten via en motsägelsefull symbolisk praxis i musik, dans, kläder, identifikation med främmande kulturer osv. hanterar den upplösning av livsvärld och kulturmönster som moderniseringsprocessen medför (Hebdige 1979). Hiphopkulturen kom, genom att knyta an till förmoderna, orala traditioner med rötter i Västafrika innan slaveriet, att sätta ordet i centrum på ett helt nytt sätt, konstnärligt såväl som politiskt. Den nordamerikanske kritikern Marshall Berman (1993; 1996) menar att rapmusikerna i USA kan ses som en av de få källor till information om de sidor av samhället som aldrig synliggörs av medierna. Rappen säger sanningar om en urban verklighet som medelklassamerikanen aldrig kommer i kontakt med. På ett motsvarande sätt är den förortsrap som görs i Sverige idag viktig just för att den gestaltar en verklighet som få utanför förorten har kunskap om. Rapmusikerna bidrar till att synliggöra hur Sverige är indraget i samtidens transnationella migrationsprocesser.

De stilmässiga uttryck och livsformer som unga på detta sätt skapar med varuvärldens, framför allt kulturindustrins, produkter som råmaterial är olika sätt att producera sig själv. Dessa stilar eller symboliska koder bär på aspekter som pekar bortom adolescensens

identitetsarbete. De förhåller sig som tidigare antytts aktivt och kritiskt till samhällsutvecklingen. Ungas känslighet och rörlighet gör dem därigenom till stormsvävar som kan bidra till att blottlägga de frigörande möjligheter som också finns i samtidens motsättningsfyllda förändringsprocesser.

Referenser

- Anderson, B. (1993). *Den föreställda gemenskapen. Reflexioner kring nationalismens ursprung och spridning*. Göteborg: Daidalos.
- Bauman, Z. (1991). *Modernity and Ambivalence*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (1995). "From pilgrim to tourist – or a short history of identity". I: Stuart Hall & Paul de Gay, *Questions of Identity*. London: Sage.
- Berman, M. (1993). "Close to the edge". I: *Tikkun vol 8, nr 2*.
- Berman, M. (1996). "Justice/Just us: rap and Social Justice in America". I: Andy Merrifield & Erik Swyngedouw: *The Urbanization of Injustice*. London: Lawrence & Wishart.
- Chambers, I. (1986). *Popular Culture. The Metropolis Experience*. London: Methuen.
- Chambers, I. (1990). *Border Dialogues*. London: Routledge.
- Cohen, P. (1972). "Subcultural Conflict and Working Class Community". I: *Working Papers in Cultural Studies*, nr 2. Birmingham: CCCS, University of Birmingham.
- Fornäs, J., Lindberg, U. & Sernhede, O. (1995). *In Garageland. Rock, Youth and Modernity*. London: Routledge.
- Fornäs, J. (1994). *Forskningsprogrammet Ungdomskultur i Sverige. Slutrapport*. Stockholm/Stockholms Universitet (JMK).
- Hall, S. & Jefferson, T. et al (1976/82). *Resistance Through Rituals*. London: Hutchinson.
- Hebdige, D. (1979). *Subculture. The Meaning of style*. London: Serpents Tail.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in Late Modern Societies*. Cambridge: Polity Press.
- Mitterauer, M. (1986/1991). *Ungdomstidens sociala historia*. Göteborg: Röda Bokförlaget.
- Sernhede, O. (1996). *Ungdomskulturen och de Andra. Sex essäer om ungdom, identitet och modernitet*. Göteborg: Daidalos.
- Sernhede, O. (2002/2007). *AlieNation is my nation. Hip hop och unga mäns utanförskap i Det Nya Sverige*. Stockholm: Ordfront.

Wirth, H.-J. (1984). *Die Schärfung der Sinne. Jugendprotest als persönliche und kulturelle Chance*. Frankfurt am Main: Syndikat.

Ziehe, T.(1986/2006). *Ny Ungdom. Om ovanliga läroprocesser*. Stockholm: Norstedts.

Ziehe, T. (1989). *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm/Lund: Symposion.

Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine*. København: Politisk Revy.

Ove Sernhede

är verksam som lärare och forskare vid Centrum för kulturstudier, Göteborgs universitet. Tillsammans med Johan Fornäs och Ulf Lindberg introducerade han vid mitten av 1980-talet brittisk subkulturforskning såväl som tysk socialisationsforskning, bland annat i antologin *Ungdomskultur: Identitet – motstånd*. Under senare delen av 1980-talet och början av 1990-talet ingick Sernhede i det nationella nätverket av ungdomsforskare. Han har under senare år publicerat historiska studier av afroamerikansk kultur såväl som hiphopkulturen i det samtida Sverige, senast i *Ungdom och kulturens omvandlingar*, utgiven på Daidalos förlag 2007.

Ungdomsspråk

Hässelby, Stockholm, oktober 2008

ayna	polis	kaosa	vara galen, tokig
axa	sticka, dra	laxa	sno
baxa	sno	manjak	tönt
bängen	polisen	messa	skicka sms
canadaguss	överklasstjej	mongo	dum person
Capish?	Fattar du?	para	pengar
chilla	koppla av, ta det lugnt	shoo	hej
dissa	såga någon	softa	ta det lugnt, ha skönt
fekke	fest	suger	är tråkigt
fethaja	förstå	svulla	frossa onyttigheter
fjortisdricka	2,25 cl cider	tagga	gå
homie	kompis	Tc	tunnelbanestation T-centralen
jarra, yara	cigarett	tugga	gå runt utan att göra något
		äger	bestämmer, reagerar, är bäst

- *Jag säger inte dissa längre.*
- *Varför inte då?*
- *Mina föräldrar började ju säga det!*

Flicka, 14 år, i diskussion med sin lärare, 45 år, om ungdomsspråk.

Blattesvenska, standardsvenska och annat obegripligt språk

Om språk, makt och etniska gränsdragningar

Rickard Jonsson

”Få saker är så handikappande som ett fattigt språk med språkfel eller ett felaktigt uttal”, säger en speakerröst i debattprogrammet *Kanonteve – språk i förfall*.¹ Programmet handlar om ungdomars språk, om ”rinkebysvenska” och utarmningen av vad som i debatten beskrivs som ”korrekt svenska”. Speakertexten – en mörk mansröst – fortsätter introduktionen:

... men det svenska språket håller på att förändras. Svenska ungdomar skriver och talar dålig svenska. Oavsett om de är invandrare eller infödda svenskar. En ny sorts svenska växer fram bland de unga i storstädernas förorter. Ett språk som knappt alls är förståeligt för dem som talar vanlig svenska. I media hyllas den så kallade miljonsvenskan som något som måste erkännas och få respekt. Samtidigt har läs-, och skrivsvårigheter ökat bland unga. Vad händer när vårt språk, som vi känner det, dör bort? Vad händer med svenskarna? Dom gamla och dom nya?

Det är en allvarsam och närmast dystopisk ton som slås an i programmet: vad som kallas för ”vårt språk” förutspås ”dö bort”. Beskrivningen är ett av flera exempel på en pågående offentlig debatt om standardsvenska, ungdomars språkanvändning och vad som kallats för ”rinkebysvenska”, ”förortsslang” eller ”blattesvenska”. Debatten kan gälla oroliga beskrivningar av hur ungdomar uttrycker sig, eller om en skola som inte lyckas ge eleverna erforderliga kunskaper i svenska språket (jfr Milani 2007; Bijvoet & Fraurud, 2006; Jonsson, 2007).

¹ Programmet är en del av Accessteves produktion, och sändes den 5 maj 2007. I programmet medverkade programledaren Johan Tralau, språkvetaren Ulla-Britt Kotsinas, journalisten Inti Chávez Perez och författaren Thomas Gur.

I den här artikeln kommer jag att argumentera för att det finns anledning att vara försiktig i omdömen av andras språkanvändning.² För samtidigt som vi säger något om det språk människor använder, säger vi något mer. Att tala i termer av ”vanlig svenska” respektive ”knappt förståeligt språk” i relation till etnicitet, säger oss något om vem som är vanlig, normal och förståelig och vem som är ovanlig och obegriplig, och dessutom vem som definieras som svensk, nysvensk eller invandrare. Språket är kort sagt ett fält som är möjligt att använda för att upprätta gränser.

Kultursidornas oro för sexistisk förortsslang

Debattprogrammet *Kanonteve* är inte ensamt om att tala oroligt om ungas språk. Under våren 2006 fördes en debatt på *Dagens Nyheter*s kultursidor om vad som bland annat kom att kallas för blattesvenskan. Litteraturvetaren Ebba Witt-Brattström (2006, 19 april) hävdade i inledningen av debatten att regeringen för en rasistisk politik när man undanhåller ungdomar från multietniska bostadsområden att lära sig en fullgod svenska. Eleverna får för lite svenskundervisning och får läsa för lite svensk skönlitteratur, menade Witt-Brattström. Det ger ”de nya svenskarna” en nackdel i samhället, det är en politik som skapar ett ”vi” och ”dom andra” som är ovärdig för en demokrati, menade Witt-Brattström.

Samma debatt innehöll också en diskussion om vad som kom att kallas för blattesvenskan. Witt-Brattström frågade sig i ett tidigt inlägg om vi behöver ytterligare ett nedsättande ord för kvinnor, apropå att den senaste upplagan av Svenska Akademiens ordlista tagit upp ordet ”guss” (som betyder tjej, och som härstammar från det turkiska ordet för flicka; ”kiz”). Witt-Brattström hänvisade till att krönikören Nima Daryamadj i tidningen *City* påpekat att ordet liknar persiskans ”gooz”, som betyder fis. Därmed kunde ”guss” uppfattas nedsättande menade Witt-Brattström – som att kalla tjejer för ”prutter”!

Men denna slutsats bygger på en missuppfattning hävdade för-

² Artikeln bygger på data som tidigare är publicerad i artikeln ”Förbjudna ord” i Haglund, C (red) *Flerspråkighet i en senmodern tid*. Lund: Studentlitteratur” samt i Jonsson (2007) *Blatte betyder kompis. Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Stockholm: Ordfront.

fattaren Alejandro Leiva Wenger i ett debattsvar. Det faktum att "guss" låter som "gooz", gör inte ordet sexistiskt. Det är en lika orimlig koppling som att det svenska ordet "kock" skulle vara en nedsättande yrkesbeteckning bara för att det råkar likna engelskans "cock", argumenterade Leiva Wenger (2006, 27 april; 2 maj), och kallade därför diskussionen om sexismen i förortsslang för en pseudofråga.

Detta var början till en rad olika artiklar; både de som underströk vikten av att lära sig standardsvenska och de som tog förortsslang i försvar, eller de som menade att olika varieteter av svenska inte står i motsatsförhållande till varandra. I debatten framträdde en gränsdragning mellan en standardiserad svenska i relation till förortsslang. I ett av inläggen betonade Witt-Brattström (2006, 13 maj) standardsvenskans särställning:

[Standardsvenskans] betydelse som kommunikationsmedel också mellan nya svenskar är grundläggande. Multislang är inget alternativ. Den har få användningsområden, huvudsakligen sex, sexualiserat våld, homofobi, machomätning, knark och lagbrott. Den har inga ord för läxa eller en liter mjölk, men den har minst sju sinsemellan obegripliga slanguttryck för den frekventa förolämpningen "jag knullar din mammas/systers fitta" (Förortsslang) (-) det [är] inte helt oskyldigt att "bassa" betyder sätta på/ha samlag, ge stryk eller skita i någon. Vi har här att göra med en sexualpolitisk klassrevanschism utan motstycke i historien. (-) Förortsslang är kort sagt ett aggressivt rop på hjälp, ett se-oss-innan-det-är-för-sent riktat till oss utanför betongen: skolministern, integrationsministern, hela Vuxen-Sverige.

Det är alltså sexismen i språket som författaren angriper samtidigt som hon vill värna om unga som behöver ett standardiserat språk, och längre ner i samma artikel kallas dessa för "unga och språklösa". Witt-Brattström ställer alltså det hon kallar för "multislang" i motsatsförhållande till en standardiserad svenska, och till slangens kopplas sexism och ungdomsproblem.

Genom nyckelord som "sex", "våld", "macho", "aggressiv", "rop på hjälp" blir slang en metafor för ett bekymmer, som motsatsen till en sund ungdom som gör sina läxor och dricker sin mjölk. Och

artikeln knyter detta bekymmer till förorten som plats och till föreställningar om det ickesvenska. I bilden av människorna innanför betongen som ropar på hjälp till oss utanför, upprättas en skillnad mellan dem som lever i och utanför förortens bostadsområden. Förortsropet är riktat till Vuxen-Sverige, och dessa vuxna svenskar verkar inte åsyfta de som bor i storstädernas multietniska förorter. Invånarna i förorten framstår som icke-svenskar och icke-vuxna, och på samma gång skapar texten ett svenskt "vi" utanför förorten, som talar standardsvenska. Och vidare: de som bor i förorten talar paradoxalt nog dels ett multispråk, där multi har kommit att bli ett prefix som markerar motsatsen till det homogena svenska, dels beskrivs de som *språklösa*. Det vill säga: de språk de talar är inte de erkända språken.

En annan debattör, journalisten Åsa Mattsson (2006, 28 april; 3 maj; 10 maj), underströk ytterligare sexismens dominans i förortsslang, sedan hon räknat antalet sexistiska ord i det lexikon över förortsslang som sammanställts av en av den svenska hiphopscenens förgrundsgestalter, Douglas "Dogge" Doggelito tillsammans med språkforskaren Ulla-Britt Kotsinas (se Doggelito & Kotsinas 2004). Det är samma verk som Witt-Brattström hänvisar till när hon gör påståendet att det "finns minst sju sinsemellan obegripliga uttryck för den frekventa förolämpningen jag knullar din mammas / systems fitta". Lexikonet är emellertid behäftat med problem, eftersom det samlar en stor mängd ord som inte överensstämmer med vardagligt tal bland unga. Lexikonet säger möjligen oss något viktigt om populära föreställningar om hur det talas i förorten, men det är ytterst tveksamt att använda det som källa för att uttala sig om ungas *vardagliga* språkanvändning. I min avhandling om maskulinitet och språk bland pojkar på en högstadieskola i ett multietniskt område (Jonsson 2007) ställde sig mina informanter oförstående till flertalet av uttrycken i lexikonet, när jag ville veta dess betydelse. Att räkna ord ur detta lexikon och sedan uttala sig om ungas språkanvändning missar således målet.

Denna missuppfattning erkänns aldrig under debatten i Dagens Nyheter. Mattsson frågade istället sina motdebattörer varför tjejerna från förorten inte hörs i diskussionen. Om förorten verkligen vore

en ickesexistisk miljö, så skulle väl inte tjejerna vara så osynliga eller tystade, menade Mattsson. Och hon utmanade Leiva Wenger i hans påstående om att sexismen skulle vara en pseudofråga genom att jämföra olika slags kränkande ord: ”Samma dag som Aleiandro (sic!) Leiva Wenger anklagar Ebba Witt-Brattström och mig för att på ett ohederligt vis starta en pseudodebatt om sexism i förortsslang, så läser jag i flera tidningar att en kille som kallat en tjej för ”hora” frikänts av svensk domstol, medan en kvinna som kallat en kille för ”svartskalle” fälldes” (Mattsson, 2006, 28 april).

Mattsson (2006, 10 maj) betonade tydligt i ett av sina inlägg att förortsslang inte är det enda språk som innehåller sexistiska ord, men jämförelsen mellan orden ”hora” och ”svartskalle” synliggör en förställning om vem killen som säger hora är. Mattssons retoriska poäng bygger på en orättvisa i bedömningen: killar som talar förortsslang kan kalla tjejer för horor, men tjejer kan inte kalla – underförstått samma – killar för svartskallar. På så vis knyter debattinlägget ordet ”hora” till en specifik position, till killar som talar förortsslang och till det ickesvenska (på samma sätt som bruket av ”svartskalle” i betydelsen rasistsikt skällsord, frammanar bilden av en svensk som den som uttalar det).

Eftersom det är de negativa attityderna mot förortsslang som jag intresserar mig för här, har jag inte lika ingående analyserat de inlägg som gick i polemik mot Witt-Brattström och Mattson. Kort kan nämnas att den andra sidan i debatten företrädde av ovan nämnde författaren Alejandro Leiva Wenger (2006, 27 april; 2 maj; 5 maj), som kritiserade det perspektiv som stigmatiserar såväl förortsslang som de ungdomar som talar den. Även dramatikern Farnaz Arbabi (2006, 8 maj) riktade kritik mot påståendet att förorternas människor skulle tala mer kvinnoförtryckande än andra eller att förortens kvinnor skulle vara tysta och passiva. Därtill hördes redaktionen för tidningen Gringo (2006, 2 maj) som försvarade förortsslang och ville upphöja den till en egen dialekt, vilket i sig kan uppfattas som anspråk på något autentiskt och essentialistiskt, en markering av att det skulle finnas en särskild och bestämd dialekt som specifikt människor i den multietniska förorten talar. Därmed var Gringoredaktionen – trots sin starka protest mot Witt-Bratt-

ström – överens med henne angående strategin att peka ut förortsungdomars språk som något specifikt särskilt och annorlunda från andra ungas sätt att tala.

Tvåspråkforsknarna Kari Fraurud och Ellen Bijvoet (2006, 18 maj) betonade dock att förortsslangen är mångfasetterad och de argumenterade för att satsningar på modersmål i skolan inte står i motsättning till stärkt svenska. I kritiken kan också nämnas journalisten och författaren Katarina Bjärwall (2006, 6 maj) som refererade till den forskning som visat att människors utseende och namn avgör chanserna för att få arbete, oavsett hur standardiserad svenska man talar. Därtill framhöll Mats Thelander och Olle Josephson (2006, 26 maj) från Svenska språknämnden, att hotet mot svenskans ställning som ett gemensamt samhällsbärande språk, inte utgörs av ungas gruppspråk eller andra modersmål än svenska, utan snarare övergången till engelska som enda verksamhetsspråk i olika yrken.

Dessa och andra inlägg som gick till försvar för förortsslangen eller människorna som bor i storstädernas förorter påvisar samtidigt att en negativ beskrivning av förortsslangen inte står oemotsagd eller är den enda diskursen om detta sätt att tala. Likväl framstår talet om dålig svenska och sexismen i förortsslangen som etablerat i den offentliga debatten. Och detta sätt att värdera ungas språkanvändning i nedsättande ordalag innefattar en central maktaspekt, vilket inte minst den feministiska lingvisten Deborah Cameron (1995) påpekat.

När vi talar och använder språk så gör vi något mer än att bara kommunicera, menar Cameron. Att reflektera över språket och att fälla omdömen om olika språkliga uttryck eller värna om ett bättre språk – det vill säga alla de olika uttryck som Cameron kallar för *verbal hygien* – är en fundamental del av människors språkanvändning. Även om kommentarer som åberopar ett korrekt språk ofta hänvisar till vikten av att vi ”måste kunna förstå varandra”, så döljer sig många gånger andra aspekter i dessa omdömen. Önskan om att tala samma språk blir en metafor för att dela samma värden, och diskussioner om språket kan handla om en rädsla för olikhet, det annorlunda, det okända eller det som uppfattas som en oordning och moralisk uppluckring (Cameron 1995, jfr Stroud 2004).

Citatet från debattprogrammet om språk i förfall, som inledde denna artikel, är ett tydligt exempel på verbal hygien. I programmet talades det ju oroligt om ett språk som ”knappt alls är förståeligt” för dem som ”talar vanlig svenska”. Speakertexten förutsätter att det råder en överenskommelse om vad ”vår svenska, som vi känner den” är för något. Det väcker frågor. Vem har makt att definiera vad som är ”vanlig svenska”, och vem tillåts säga att någon talar på ett sätt som inte är möjligt att förstå, med denna ”vår svenska” som måttstock? Att beskriva någons språk som ”obegripligt” innefattar ett tydligt maktutövande. Språket har gjorts till slagfält för att upprätta norm och avvikelse.

På samma sätt har jag uppmärksammat verbal hygien i debatten om ”blattesvenskan” som Dagens Nyheters kultursidor gav stor plats för. När debattörer ondgör sig över ordet ”guss” och kallar ungas språkbruk för obegripligt, värderar de andras språkanvändning. Denna värdering är politisk. Det är mot bakgrund av en etablerad föreställning om att det är killar från förorten som misstänks tala nedsättande om tjejer, som författarna gör olika inlägg om ”osynliggjorda förortstjejer” som drabbas av sexismen i förortsslangen, exempelvis i hur tjejer skulle kallas ”pruttor”. Debatten om språk handlar därför inte bara om ungdomars förmåga att behärska svenska språket. Vad saken också implicit gäller är ett slags selektivt lyssnande: vad debattörerna hör och tar fasta på bygger på stereotypa föreställningar om hur förortens killar är och uppträder i relation till tjejer. Språkdebatten innefattar därmed en gränsdragning mellan vi och dom, mellan svenskar och nya svenskar, med standardsvenskan som måttstock och gränsmarkör.

Pedagogiska konsekvenser

Vad får detta perspektiv på svenska och ungdomsspråk för pedagogiska konsekvenser för svenskundervisning i skolan? En tydlig ambition i många av debattinläggen i Dagens Nyheter handlade om att skapa lika förutsättningar för alla unga genom att ge dem en begriplig svenska. Denna målsättning föreföll alla vara överens om, och det måste också vara svensklärarens huvudsakliga uppgift. Samtidigt har skolforskning med interkulturella perspektiv synlig-

gjort att elever med invandrarbakgrund kan komma att tilldelas en offerposition i skolan. Kategorin invandrarelev kan bli synonymt med en grupp elever som behöver olika former av hjälp och kompensation (Sjögren 2001, Runfors 2003, Lahdenperä 1997). Forskningen visar vidare att skolan och dess lärare har en självbild av att erbjuda en standardiserad svenska till eleverna, som nyckeln in i det svenska samhället. Jag har tidigare skrivit om hur skolpersonal engagerat talar om att ”ge sina elever ett språk” beträffande *flerspråkiga* barn som växlar mellan flera olika språk i hemmet och i skolan. Här föreligger risken att samma elevers flerspråkighet inte uppmärksammas som en resurs. Den centrala uppgiften att undervisa i svenska språket måste därför gå hand i hand med en reflektion över språkets roll som särskiljande mekanism. Undervisning i svenska får aldrig undervärdera värdet av flerspråkighet.

Flera lärare jag följt i min forskning förklarar att inga andra språk än svenska är accepterade i deras klassrum. Oftast av en enkel anledning: om elever använder modersmål som lärarna inte själva förstår har de ingen möjlighet att avgöra vad eleverna säger, om de exempelvis använder sitt modersmål för att sära någon eller säga retfulla kommentarer till varandra. Det är ett argument som handlar om att inte riskera att någon elev råkar illa ut, bortom lärarens kontroll i skolmiljön. Samtidigt fattas detta beslut på bekostnad av att modersmål associeras till en misstanke istället för en resurs.

Mot denna föreställning av att andra språk används på sätt som kan vara nedsättande kan ställas en annan bild, där en lärare frågar eleverna om vad orden de ska lära sig i engelska heter på deras modersmål. Eller hur en annan lärare som jag följer, i sin undervisning i svenska som andraspråk, engagerar sig i samhällsdebatten och låter sina elever skriva egna insändare refererade till debatten i *Dagens Nyheter*. Eller där samma lärare lägger på elevernas egna skriva noveller, kopierade på OH, som bra exempel på texter som klasskamraterna kan lära sig något av. Elevernas texter används plötsligt som en tillgång, de uppmärksammas inför klasskamraterna för sina styrkor. Eleven positioneras som författare till en text som tas på allvar och som tillskrivs ett värde. I samma text finns visserligen grammatiska fel och stavfel. Men genom att de projiceras på overhheadduken ger

läraren texterna status. Elevernas språk erkänns och det är en metod som möter uppskattande kommentarer i klassrummet. ”Läs min nu!” ropar flera elever. Det är en bekräftande pedagogik som tar elevernas språkkunskaper som en resurs i undervisningen i svenska, och inte som en brist som behöver åtgärdas.

Obegriplig standardsvenska

Jag skriver om debatten om blattesvenskan i min avhandling *Blatte betyder kompis* (2007), och jag ger där flera exempel på hur unga använder det språk som debatten oroligt diskuterar. Bland annat försöker jag förstå användningen av sexistiskt språk bortom en moraliserande ton som ensidigt förlägger sexism till en specifik grupp pojkar, eftersom jag menar att en sådan diskussion bidrar till att slå fast stereotypen av den multietniska förortens unga pojkar, som påstås tala sexistiskt och förtrycka kvinnor.

Givetvis måste ord som på olika sätt används nedsättande eller som upprätthåller en ojämlik ordning baserad på kön eller etnicitet alltid tas på allvar. I dag talar vi också mycket om alla dessa uttryck i mediala debatter så väl som i lärarrum och klassrum. De riskerar därmed inte för tillfället att förtigas. Men i dessa samtal förläggs normbrottet många gånger till ”det obegripliga” eller till ”blattesvenskan” som talas av killar i förorten. Den tolkningen riskerar att dölja att samma genusordning också reproduceras i så många andra sammanhang, sociala grupper och samhällsklasser. Dessutom kan det talet bidra till att upprätthålla en etnisk hierarki, där svenskar framträder som lärda, progressiva och begripliga mot en mörk kuliss av icke-svenskar, som nedvärderande framställs som okunniga, bakåtsträvande, obegripliga och till och med ”ropandes på hjälp” (jfr DN, 2006, 13 maj). Att det överhuvudtaget är möjligt att kalla andras sätt att uttrycka sig för ”obegripligt” eller som ”rop på hjälp” säger oss något väsentligt om vilka som har makt att definiera ett begripligt eller normalt språk, och vem som tar sig rätten att säga ”ditt språk är obegripligt”. Dessutom är anklagelsen en strategi som hänskjuter de förbjudna orden till något som ”vi” inte är del av, men som ”vi” enkelt kan fördöma och distansera oss ifrån. För vems är egentligen problemet när

man inte begriper ett språk: den som talar det, eller den som inte brytt sig om att förstå det?

Det finns till sist, vid sidan av diskussionen om blattesvenskan och sexistiska ord, ett *annat* argument för att värna ett gemensamt språk – att vi i förlängningen inte förstår varandra utan en gemensam och standardiserad svenska. Just detta argument tas upp i TV debatten som fick inleda den här artikeln. Programledaren Johan Tralau ifrågasätter där journalisten Inti Chávez Perez mer språkliberala hållning, genom att ge ett exempel på svenskans förflackning:

Tralau: För att ta ett konkret exempel. ”Jag såg någon annan än han”, och ”jag såg någon annan än honom” ...det betyder på korrekt svenska olika saker, och tendensen i språket är att man alltid börjar säga ”jag såg någon annan än honom” och det betyder ju någonting annat. Det vill säga, det tänks kunna betyda båda sakerna, men man förstår inte vad som menas med den satsen om ”jag såg någon annan än han” försvinner!

Chávez Perez: Öh ... där hade jag nästan svårt att hänga med dig ...

Uppenbarligen kan också den som gör anspråk på att tala korrekt svenska ha svårt att göra sig förstådd. Jag hävdar att det inte främst verkar vara språklig begriplighet som debatten om fel, otillräcklig eller fult språk gäller. Genom att fälla omdömen om korrekt språk eller en så kallad otillräcklig blattesvenska kan också norm och avvikelse definieras.

Referenser

- Bijvoet, E. & Fraurud, K. (2006). Svenska med något utländskt. I *Språkvård*. Nr 3.
- Butler, J. (1999/1990). *Gender Trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Cameron, D. (1995). *Verbal hygiene*. London: Routledge.
- Cameron, D. & Kulick, D. (2003). *Language and sexuality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doggelito, D. & Kotsinas, U.-B. (2004). *Förortsslang*. Stockholm: Norstedts.

- Jonsson, R. (2007). *Blatte betyder kompis. Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Ordfront: Stockholm.
- Jonsson, R. (kommande). Förbjudna ord. I: Haglund, C (red) *Flerspråkighet i en senmodern tid*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrabakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrabakgrund*. Stockholm: HLS Förlag.
- Milani, T. (2007). *Debating Swedish. Language Politics and Ideology in Contemporary Sweden*. Stockholm: Centre for Research on Bilingualism: Stockholm University.
- Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Sjögren, A. (2001). Introduktion I: A. Bigenstans & A. Sjögren (red.) *Lyssna. Interkulturella perspektiv på multietniska miljöer*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Stroud, C. (2004). Halvspråkighet och rinkebysvenska som språkideologiska begrepp. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Tidningsartiklar

- Arbabi, F. (2006). "Syns jag nu, Åsa Mattsson?". I: *Dagens Nyheter*, 8 maj.
- Bijvoet, E. & Fraurud, K. (2006). "Tillbaka till sakfrågorna!". I: *Dagens Nyheter*, 18 maj.
- Björvall, K. (2006). "Vidsyn är vägen". I: *Dagens Nyheter*, 6 maj.
- Gringoredaktionen (2006). "'Miljonsvenska' är språkglädje". I: *Dagens Nyheter*, 2 maj.
- Hagman, A. (2006). "Elever bär vapen, slåss och tvingar till sig sex". I: *Metro*, 10 oktober.
- Leiva Wenger, A. (2006). "Förortsslangen står för språkglädje". I: *Dagens Nyheter*, 27 april.
- Leiva Wenger, A. (2006). "Förortsslangen får en stämpel". I: *Dagens Nyheter*, 2 maj.
- Leiva Wenger, A. (2006). "Simpla myter om förorten". I: *Dagens Nyheter*, 5 maj.
- Mattsson, Å. (2006). "Från 'bassa' till 'buttana'". I: *Dagens Nyheter*, 28 april.
- Mattsson, Å. (2006). "Var är alla kreativa systrar?". I: *Dagens Nyheter*, 3 maj.
- Mattsson, Å. (2006). "Misstolkning". I: *Dagens Nyheter*, 10 maj.
- Thelander, M. & Josephson, O. (2006). "PS från svenska Språknämnden". I: *Dagens Nyheter*, 26 maj.
- Witt-Brattström, E. (2006). "Vem äger svenskan?". I: *Dagens Nyheter*, 19 april.
- Witt-Brattström, E. (2006). "Miljonsvenskan – en mediebluff". I: *Dagens Nyheter*, 13 maj.

Witt-Brattström, E. (2006). "Vad är det för fel på Rinkebyforskning?". I: *Dagens Nyheter*, 20 maj.

Rickard Jonsson

disputerade 2007 med doktorsavhandlingen "*Blatte betyder kompis*". Om *maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Han är idag verksam som forskare vid centrum för forskning om internationell migration och etniska relationer, Stockholms universitet.

”halloo babe.. tack såå mkt för ditt mess!”

Om ungdomars skrivande inom olika kommunikativa verksamhetstyper

Theres Bellander

Sekvenser ur Roshins och Gustavs vardag

Roshin börjar lektionen med att öppna hotmail. Där har hon sparat sitt skolarbete för att ha det tillgängligt från olika datorer. Hon arbetar en stund med uppgiften genom att skriva lite i dokumentet och genom att söka information på Internet. På Internet passar hon också på att utföra några personliga ärenden. Hon öppnar gästböckerna på de communities¹ där hon är medlem. Hon läser och besvarar några inkomna meddelanden. Snart återgår hon till skolarbetet och skriver: ”Att låta Iran ha kärnvapen är inte acceptabelt, men att låta USA sköta en sådan avveckling skulle vara ett ännu större fel”. Klasskamraten Noor läser över hennes axel och kommenterar texten. En stund senare påminner läraren om datumet för nästa prov. Roshin tar fram sin mobiltelefon ur handväskan för att göra en anteckning om detta. Hon noterar ett missat samtal och ett nyinkommet SMS. En av hennes vänner har skrivit: ”halloo babe.. tack såå mkt för ditt mess! Försökte ringa men kunde tyvärr inte nå dig..”.

Gustav slår på datorn i sitt rum när han kommer hem från skolan. Han läser och besvarar några nya gästboksinlägg och uppdaterar sig på vad som händer i kompisarnas liv. Han formulerar också

¹ Community översätts ibland till svenska med uttrycken nätgemenskap eller nätmötesplats. Ungdomarna i min undersökning använder dock aldrig andra begrepp än community. En community är en mötesplats på Internet. Mötesplatserna kan se olika ut beroende bland annat på målgrupp och syfte. Vanligtvis är gränssnittet mot användaren en webbsida. Oftast finns ett krav på att registrera sig som medlem för att få använda communityn. Ett huvudsyfte för de flesta communities är för användarna att komma i kontakt med likasinnade (se till exempel Dunkels 2005 för en vidare beskrivning av communities).

några visdomsord som han placerar på sin presentationssida på communityn: "Imitation is suicide...va dig själv =)". På skrivbordet bredvid datorn ligger en tång, en påse metallringar och en halvt färdig medeltida brynja. Emellanåt plockar Gustav upp brynjan och knipsar dit några fler metallringar. Om några veckor ska han delta i ett livespel och då ska hantverket vara färdigt. Gustav bläddrar lite i naturkunskapsboken som också ligger på skrivbordet. När han tittar upp, ser han att klasskamraten Ellinor är online. Gustav kontaktar henne via MSN och de småpratar en stund. Ellinor berättar att hon har pluggat till naturkunskapsprovet och nu ska börja skriva på den novell som utgör veckans läxa i svenska. "Novellen? Shit jag har inte ens börjat" svarar Gustav. Samtidigt som han fortsätter att chatta med Ellinor öppnar han ett tomt ark i Word. Överst på sidan skriver han "NOVELL".

En studie utifrån begreppet kommunikativa verksamhetstyper

Roshin och Gustav² är två av sex ungdomar som jag har observerat i arbetet med min doktorsavhandling. Åren 2005 och 2006 följde jag tre flickor och tre pojkar i skolan och på fritiden under en vecka vardera. Ungdomarna var då elever på samhällsvetenskapliga programmet på tre olika gymnasieskolor, en belägen i en storstadsförort, en i en medelstor stad och en på landsbygden. Min undersökning syftar till att studera ungdomarnas användning av tal och skrift samt olika interaktionsmedier. Mitt forskningsmaterial utgörs av videoinspelningar, fältanteckningar samt texter som ungdomarna har skrivit i skolan och på fritiden. I tidigare forskning har ungas talspråk främst undersökts i fritidskontexter och deras skriftspråk i skolkontexter. Ännu saknas studier där en mer övergripande bild ges av hur samma ungdomar interagerar såväl muntligt som skriftligt, på nätet och i riktiga livet³

² I min forskning arbetar jag efter Vetenskapsrådets (2002) etiska riktlinjer för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning (www.vr.se). Detta innebär att de personer som deltar i undersökningen skyddas med bland annat fingerade namn.

³ Jag använder ibland uttrycket "i riktiga livet" för att beskriva händelser som sker utanför Internet. Det betyder inte att jag tar ställning i diskussionen kring nätets förhållande till verkligheten utan enbart att jag behöver begrepp för att skilja mellan när något händer i den värld vi kan ta på och när något utspelar sig på Internet. Ett skäl till att använda uttrycket i riktiga

och där jämförelser görs mellan de olika sammanhang som ungdomar deltar i.

I min undersökning studeras ungdomars interaktion med utgångspunkt i begreppet *kommunikativa verksamhetstyper* (Linell 2007). En viktig hypotes i mitt arbete är att de verksamheter som ungdomarna deltar i påverkar deras språkanvändning och deras val av interaktionsmedier. Olika typer av interaktion kan utgöra delar av kommunikativa verksamheter och fungera som aktiviteter inom dessa. Interaktion kan också bilda egna verksamheter. När interaktionen utgör en del av en kommunikativ verksamhetstyp, förhåller den sig till de ramar som omger denna. I artikelns inledande sekvens från Roshins vardag kan vi till exempel jämföra språket i Roshins skoltext med formuleringarna i det inkomna SMS-meddelandet. Stilmässigt skiljer sig dessa texter markant. Det beror bland annat på att de tillhör olika verksamhetstyper och således förhåller sig till olika ramar.

I min undersökning studeras interaktionen utifrån de sociokulturella sammanhang som den ingår i (jämför Linell 2007)⁴. Genom en grov sortering kan undersökningsmaterialet delas in i skolpraktiker och fritidspraktiker. Inom båda dessa områden förekommer såväl organiserade som icke-organiserade verksamheter. Till organiserade verksamheter räknas till exempel lektioner i skolan samt vissa fritidsaktiviteter som fotbollsträningar, körövningar och teaterrepetitioner. Till icke-organiserade verksamheter räknas fritidsverksamheter som till exempel cafébesök, tv-tittande eller läsläsning. I mitt forskningsmaterial är kamratgruppen relevant och av stor betydelse i skolpraktiker såväl som i fritidspraktiker.

I de sekvenser ur Roshins och Gustavs vardag som beskrivs i

livet är att det har samma akronym IRL som In Real Life, vilket är en vanlig nätbeteckning för den fysiska delen av världen (jämför Dunkels 2005:49).

⁴ Linell (2007) utgår från samtal där deltagarna delar rum och tid. Det som skiljer mitt material, som omfattar av mobilsamtal, SMS, gästboksinlägg och chatt från samtal ansikte mot ansikte, är framför allt de kommunikativa verksamheternas yttre ramar samt deltagarnas situationsdefinitioner (jämför Karlsson 2007 som använder begreppet för att beskriva en sekvens av utväxlade e-postmeddelanden). Det ska också sägas att Linell i första hand utgår från institutionella samtal medan kommunikationen i mitt material äger rum i såväl institutionella som icke-institutionella miljöer. Ett problem som aktualiseras i mina analyser är att det i många fall är svårare att avgränsa kommunikativa verksamheter av icke-institutionell prägel eftersom ramarna där är mindre tydliga.

inledningen av artikeln, ser vi exempel på hur ungdomarna växlar mellan skolpraktik och fritidspraktik samt hur de rör sig mellan olika kommunikativa verksamheter. De läser, skriver och interagerar med andra i olika miljöer både på och utanför Internet utan att för den skull förflytta sig fysiskt. Föräldrar, lärare och andra vuxna noterar ofta att ungdomar, till skillnad från äldre generationer, är vana att göra många olika saker samtidigt. I den här artikeln vill jag göra en fördjupad granskning av vad som händer i de inledande sekvenserna där Roshin och Gustav, under loppet av några minuter, växlar mellan flera olika verksamheter. Några frågor som kommer att diskuteras i artikeln är *var* ungdomarna befinner sig när de deltar i olika former av skriftlig interaktion, *när* de gör detta, *varför* samt *hur* det går till. Jag kommer således att beröra ramar för olika verksamhetstyper, användningen av olika interaktionsmedier samt ungdomarnas språkanvändning och skrivstrategier i olika sammanhang.

Ungdomar skriver mycket

Under de veckor som jag ägnat åt observationer av undersökningens sex ungdomar har jag slagits av att en stor del av deras interaktion sker skriftligt. Deras vardag kretsar kring textanvändning, både i skolan och på fritiden. Eftersom samtliga sex ungdomar är elever på en studieförberedande utbildning är det naturligt att de skriver mycket i skolan. Skrivandet används som redskap för inläring inom de flesta undervisningsämnen och ofta rapporteras inhämtade kunskaper skriftligt i olika typer av texter som lämnas till läraren. Ett glädjande, men inte särskilt förvånande, resultat är att ungdomarna i skolan erbjuds möjligheter att utveckla sin skrivförmåga inom flera textgenrer. Undersökningens sex ungdomar deltar dock i skolarbetet med olika grad av entusiasm och deras betyg varierar.

Värt att uppmärksamma är att såväl skrivstarka som skrivsvaga skriver mycket på sin fritid. På fritiden används skrivandet i första hand för att skapa och underhålla sociala kontakter. Citat, dikter, små personporträtt och bloggar läggs ut på så kallade communities på Internet. Dessa kan beskrivas som arenor för umgänge, där

målet för nya och gamla vänner är att hålla kontakten samt uppdatera sig om varandras liv. Inom olika communities utvecklas olika kulturer som bland annat påverkar vilka texter som läggs ut och hur dessa formuleras språkligt. På fritiden används skrift också ofta som redskap för interpersonell interaktion i olika former av chatt samt i SMS. Ungdomarna i studien och deras vänner på stadsskolan, förortsskolan och landsortsskolan, besöker så gott som dagligen communities, till exempel lunarstorm.se och playahead.com. Chattprogrammet MSN är också populärt.⁵ Inga skillnader finns mellan de tre skolorna eller mellan pojkar och flickor när det gäller datoranvändning och interaktionsvanor (Bellander 2006).

En viktig skillnad mellan det skrivande som sker i skolan och det som ungdomarna ägnar sig åt på sin fritid är att skrivandet i skolan främst sker för hand medan ungdomarna på sin fritid oftast använder redskap som datorer och mobiltelefoner. Att döma av de insamlade skoltexterna är det i stort sett bara större projekt som skrivits på dator. Detta framstår som en smula förvånande. Särskilt med tanke på hur långt datoriseringen av samhället i övrigt har kommit och mot bakgrund av de IT-satsningar som under senare år har genomförts i skolan. Att texter i första hand skrivs för hand tycks inte bero på bristande tillgång till datorer. Samtliga tre skolor har flera stora och välutrustade datasalar.

På fritiden är förhållandet det omvända. Där förekommer nästan inga handskrivna texter. I stället för att till exempel lägga lappar på köksbordet, en företeelse som förekom under min uppväxt, meddelar sig familjemedlemmar via SMS. Information om fotbollsträningar, teaterrepetitioner och andra fritidsaktiviteter sker muntligt samt via föreningarnas hemsidor.

I dag skriver ungdomar troligtvis mer än vad de gjorde för fem-

⁵ Viktigt att påpeka är att Internet är i ständig förändring. Det innebär att aktiviteter som är aktuella idag är helt passé imorgon. Några år har gått sedan jag genomförde mina observationer. Min beskrivning av datorbaserad textproduktion ger således en bild av ungdomars kommunikation via Internet år 2005 och början av 2006. Även om vissa förändringar har skett utgör Internet fortfarande en viktig del av ungdomars sociala liv. Interaktionssätten och användningsområdena förändras troligtvis inte heller i lika hög takt som de program och mötesplatser som besöks. Därför torde resultaten av mina analyser vara applicerbara även på framtida interaktionella miljöer på nätet.

ton år sedan. Mycket talar för att skrivandet i samhället generellt har ökat de senaste decennierna. Flera orsaker kan finnas till det. Till exempel har förändringar på arbetsmarknaden skett vilka medfört större krav på eget ansvar, flexibilitet och tillgänglighet. Resultaten från projektet *Skriftbruk i arbetslivet* (Karlsson 2006) visar att skrift idag spelar en stor roll även inom yrken som traditionellt inte betraktas som skriftspråksbundna, till exempel lastbilschaufför, byggnadsarbetare och vårdbiträde. En ytterligare orsak till en ökad textanvändning i samhället är medieteknologins snabba utveckling. Via Internetanslutna datorer och mobiltelefoner är det enkelt att skicka och ta emot text nästan var som helst på jorden och när som helst på dygnet.

Vid mitten av 1990-talet genomfördes en reform i den svenska gymnasieskolan som bland annat innebar att ett extra studieår lades till tvååriga yrkesutbildningar. Så kallade kärnämnen infördes på samtliga program i gymnasieskolan för att öka den teoretiska kompetensen i samhället och bemöta kraven från arbetslivet. Vid ungefär samma tidpunkt började man satsa på IT i skolan. Lärare utbildades och datorer köptes in för att användas i undervisningen (Chaib och Tebelius 2004). Såväl arbetslivets som medieteknologins utveckling påverkar således hur dagens ungdomar använder skrift trots att de på grund av sin ålder ännu står utanför arbetslivet.

Olika interaktionsmedier används parallellt

Artikelns inledningssekvenser, som hämtats ur Roshins och Gustavs vardag, illustrerar bland annat hur olika interaktionsmedier förekommer parallellt med varandra. Min undersökning interagera snarare än ersätter dessa. Att datorbaserad interaktion skulle vara på väg att konkurrera ut samtalen ansikte mot ansikte eller via stationära telefoner tycks alltså inte vara aktuellt.

Skolarbetet som Roshin deltar i, i mitt exempel inledningsvis, fungerar som en kommunikativ verksamhetstyp, communityn som hon besöker utgör en annan och SMS-meddelandet en tredje. De olika verksamhetstyperna förutsätter olika språkanvändning och skrivstrategier. Skolarbetet genererar en formellt hållen text, men gästboksinsläggen och SMS:et har en ledigare stil. Texten i skolar-

betet kan formuleras om många gånger innan en slutgiltig version lämnas till läraren. Gästboksinlägg och SMS-meddelanden formuleras oftast hastigt, vilket kan ha konsekvenser för det språk som används. Dessutom är textutrymmet begränsat, vilket ibland medför att icke-konventionella skrivregler medvetet tillämpas⁶.

Föräldrar och andra vuxna tycker ibland att ungdomar lever sina liv på Internet. Undersökningens flickor och pojkar tillbringar mycket tid framför datorn. Framför allt erbjuder Internet dem olika möjligheter till umgänge. Via communities och chattprogrammet MSN etablerar och upprätthåller de kontakten med jämnåriga. Det är dock viktigt att beakta att samtliga ungdomar i undersökningen är utåtriktade, sociala personer som vid sidan av sin aktivitet på Internet är engagerade i skolföreningar, fotbollslag, ungdomskörer etcetera. Att träffas i riktiga livet, ansikte mot ansikte, är för dem det vanligaste sättet att umgås och detta kan inte bytas ut hur som helst.

Exemplen från Roshins och Gustavs vardag visar att det inte går att betrakta Internet och det riktiga livet som separata världar, eftersom dessa oftast framstår som sammanflätade i ungdomars vardagsliv. Roshins besök på communityn tar några minuter av lektionen. Ungefär lika länge småpratar hon med klasskamraten Noor om sitt skolarbete. Det sker en ständig förflyttning mellan olika kommunikativa verksamheter som äger rum på och utanför nätet.

Olika ramar styr valet av interaktionsmedium

I sin vardag rör sig ungdomarna alltså mellan olika verksamheter. Dessa har olika ramar som bestämmer förutsättningarna för den interaktion de deltar i. Mina observationer visar att undersökningens sex ungdomar bland annat väljer interaktionsmedium utifrån faktorerna *tid*, *mål*, *plats*, och *relation*. När det gäller *tidpunkten* på dygnet visar undersökningen att SMS-meddelanden är särskilt lämpliga tidiga morgnar och sena kvällar. Dessa tider väljs oftast tyst interaktion för att inte riskera att väcka mottagaren. Chatt via MSN

⁶ För en beskrivning av vanliga skrivstrategier i SMS-meddelanden se exempelvis Hård af Segerstad (2002)

fungerar bäst runt klockan tio på kvällen. Då är det säkrast att den som söks är uppkopplad mot Internet.

Målet för interaktionen, orsaken till att man tar kontakt, har också betydelse för valet av interaktionsmedium. Till exempel måste synkrona medier, där interaktionen sker direkt, väljas när budskapet omedelbart måste nå mottagaren. Inlägg i gästböcker på communities riskerar att bli liggande i timmar, och ibland även dagar, innan adressaten får möjlighet att läsa dem. Dessa är därför aldrig av brådskande karaktär.

Den *plats* som interaktionsdeltagarna befinner sig på avgör vilka medier som finns tillgängliga. Om den person som söks finns i närheten är det naturligtvis lättast att samtala ansikte mot ansikte. Mobiltelefonen är ett användbart redskap för interaktion på så sätt den kan användas från i stort sett vilken plats som helst.

Deltagarnas *relation* har också betydelse för medievalet. Undersökningens ungdomar uppger till exempel att de hellre ringer till sina flick- eller pojkvänner än de chattar med dessa. Telefonen tycks således vara lämplig för djupa relationer medan chatten föredras för ytligare gemenskaper.

Många olika ämnen avhandlas dock via chatt och konversationerna innehåller långt ifrån enbart småprat. I det insamlade textmaterialet finns exempel på allt från samtal om vilka läxor man har till religiösa funderingar. Vad gäller relation och medieval menar ungdomarna i undersökningen också att communityn fungerar bra för att ta det första steget till kontakt med en person som man är förälskad i. Många är för blyga för att våga ringa eller gå fram till personer som de är intresserade av.

Undersökningens ungdomar känner oftast till vilka ramar som gäller för olika kommunikativa verksamhetstyper. Aktiviteter som inte hör hemma inom pågående verksamheter hanteras därför oftast diskret. SMS som skrivs under skolbänken speglar ungdomarnas medvetenhet om ramarna liksom valet att lämna klassrummet för att ringa ett samtal. Under observationsveckorna förkommer ibland helt öppna brott mot ramarna. Till exempel har videokameran fångat ett högljutt mobilsamtal som rings från ett klassrum under en pågående lektion. Ett sätt att uppvisa sin medvetenhet

om en verksamhetstyps ramar är att bryta mot dessa. Det är troligt att pojken som ringer i sin mobil har andra syften med samtalet än själva interaktionen. Under observationsveckan påpekar han vid flera tillfällen att han inte kommer överens med sin lärare. Jag tolkar därför hans val att ringa samtalet under lektionen som ett försök till provokation riktad mot läraren.

I artikelns inledande exempel deltar Roshin i en övergripande verksamhet som utgörs av självständigt arbete inom ramen för en lektion i skolan. Inom denna verksamhet är utformningen av skoltexten en viktig aktivitet. Att hämta arbetet i e-postprogrammet, att söka information på Internet samt att samtala med Noor är också aktiviteter som hör till verksamheten. Eftersom Roshin sitter vid en Internetansluten dator, passar hon på att besöka gästboken på sin community. Hon växlar därmed kommunikativ verksamhet. Interaktionen i gästboken sker asynkront, vilket medför att det passar att läsa och skriva meddelanden när som helst under dygnet. Roshin ansvarar själv för att skoluppgiften blir färdig i tid och väljer därmed också själv när hon ska ta paus. Inom verksamheten självständigt arbete är det tillåtet att använda Internet och läraren har troligtvis svårt att avgöra om de aktiviteter som Roshin utför på skärmen är relevanta för hennes skolarbete eller inte. När Roshin lite senare under lektionen tar fram sin mobiltelefon för att anteckna datumet för provet, ägnar hon sig åt en i högsta grad skolrelaterad syssla. Anteckningen skulle ha kunnat beskrivas som en aktivitet inom verksamheten självständigt arbete i likhet med att söka information på nätet och att samtala med Noor. Det råder dock mobilförbud under lektionstid och hennes lärare tycks inte känna till telefonens almanacksfunktion. Ramarna för verksamheten självständigt arbete tillåter inte mobiltelefonanvändning, varmed anteckningen blir en egen verksamhet som måste vänta tills lektionen är över.

Gustavs aktiviteter i artikelns inledande exempel styrs inte av ramarna för någon överordnad verksamhet. Till en början spelar skolarbetet en underordnad roll bland de olika aktiviteter som han ägnar sig åt vid sitt skrivbord. Förhållandet mellan skolpraktiker och fritidspraktiker är alltså det omvända jämfört med sekvensen från Roshins lektion. Han bläddrar lite i naturkunskapsboken pa-

rallellt med att han interagerar med sina vänner på nätet. I samband med MSN-konversationen med klasskamraten Ellinor får dock skolarbetet en mer framträdande position.

En konsekvens av att olika verksamheter ofta sammanflätas är att det blir svårt att redogöra för vad som egentligen händer i artikelns två inledande sekvenser. Vuxna noterar ofta att ungdomar "sitter framför datorn". Detta uttryck beskriver enbart vilken plats de befinner sig på och säger ingenting om vilka verksamheter som de deltar i. Gustav, till exempel, förflyttar sig inte fysiskt sig från skärmen när han läser läxor, interagerar med vänner, handarbetar och uppdaterar sin presentationssida på communityn. Däremot rör han sig mellan olika interaktionella rammar.

Förmåga till språkanpassning

Undersökningens ungdomar är alltså medvetna om vilka aktiviteter som är tillåtna och otillåtna inom ramarna för olika kommunikativa verksamhetstyper. Samtliga förmår också att anpassa sin språk-användning efter de verksamheter de deltar i. Inte oväntat är det språk som de använder i chatt med jämnåriga i regel olikt språket i skoluppgifter som lämnas till läraren. Min förklaring till det är att chatt och skoltexter oftast tillkommer inom olika kommunikativa verksamhetstyper som formar språkanvändningen på olika sätt.

Jag ser språk och språkbruk som dynamiska processer där betydelser skapas, formas och förhandlas i interaktion mellan människor (jämför Linell 2007). Inom språkvetenskapen har man tidigare oftast betraktat språk som system av abstrakta objekt, där språkbruk har inneburit att fraser, meningar och texter konstrueras av färdiga språkliga byggstenar. I tidigare forskning om datorbaserade medier har syftet ofta varit att urskilja språket i till exempel chatt, SMS eller discussionsforum på nätet med målet att beskriva nya genrer (se till exempel Hård af Segerstad 2002 och Collin 2005). Jag har istället valt att se det språk som undersökningens sex ungdomar använder som präglat av de kommunikativa verksamhetstyper inom vilka det förekommer. De medier som används är underordnade interaktionen och utgör redskap för den. Ungdomarna chattar således sällan för chattandets skull. De har mer eller mindre medvetna mål med interaktionen.

Vissa personliga drag har också kunnat urskiljas i undersökningsmaterialets olika texttyper. Till exempel följer vissa av ungdomarna alltid, i alla sammanhang, konventionella normer och skrivregler medan andra ibland uttrycker sig talspråkligt och använder okonventionell interpunktion i exempelvis chatt och SMS. Alla tillämpar dock strategier för att interaktionen på chatten ska flyta snabbare eller för att så mycket information som möjligt ska få plats i ett SMS-meddelande. Detta är att anpassa sig efter mediernas tekniska ramar. I vissa fall är strategierna gemensamma med andra chattares och SMS-användares strategier. I andra fall är de personliga.

Språket i det SMS-meddelande som förekommer i artikelns inledande sekvens; ”halloo babe.. tack såå mkt för ditt mess!”, utgör ett exempel på en språklig praktik som Roshin och hennes vän utformar tillsammans. Likaså är den lösryckta meningen ur Roshins skolarbete; ”Att låta Iran ha kärnvapen är inte acceptabelt [...]”, en del av en praktik som skapas, upprätthålls och förhandlas i interaktion med lärare och klasskamrater inom ramarna för det aktuella projektarbetet i samhällskunskap.

Vuxna som lever eller arbetar tillsammans med ungdomar undrar ofta om, och i så fall hur, datorbaserade interaktionsmedier påverkar språket i allmänhet. Efter drygt ett decennium med datorer och mobiltelefoner är det fortfarande svårt att ge ett absolut svar på den frågan. Risken för att ungdomar som bryter mot konventionella skrivregler i chatten kommer att fortsätta att göra det livet ut, och i alla skrivsammanhang, är enligt resultaten av min undersökning mycket liten (jämför Hård af Segerstad och Sofkova, Hashemi 2005). Samtliga ungdomar i studien besitter kunskaper om ramar för de olika verksamhetstyper som de möter i sin vardag och förmår att anpassa sig språkligt efter situationen. En uppgift för svensklärare är att möjliggöra ungdomarnas utveckling av en ännu bredare språklig repertoar genom att låta dem öva språklig anpassning till kommunikativa verksamhetstyper som de har svårt att komma i kontakt med på egen hand.

Sammanfattning

Med hjälp av sekvenserna som hämtats från Roshins och Gustavs vardag har jag försökt att exemplifiera hur skrift kan användas inom olika kommunikativa verksamhetstyper. Min undersökning visar att dagens ungdomar skriver mycket, både i skolan och på fritiden. Ramarna för skolans och fritidens skriftpraktiker skiljer sig dock åt på olika sätt. Till exempel skrivs en stor del av skoltexterna för hand medan datorer och mobiltelefoner används som redskap på fritiden. Sekvenserna ur Roshins och Gustavs vardag visar hur skolrelaterade och fritidsrelaterade uppgifter utförs parallellt både i skolan och hemma. På samma sätt sammanflätas händelser på nätet och i riktiga livet i ungdomarnas vardagsliv. Under loppet av några minuter förflyttar sig Roshin och Gustav mellan flera olika kommunikativa verksamheter, vars olika ramar påverkar deras medie- och språkanvändning. Medier väljs utifrån faktorer som tid, mål, plats och relation. Språkbruket präglas av de kommunikativa verksamhetstyper inom vilka det förekommer.

Referenser

- Bellander, T. (2006). *Ringa ett telefonsamtal eller logga in på chatten? Ungdomars interaktion i tal och skrift via nya och traditionella medier*. Uppsala: SoLiD nr 17. Uppsala universitet.
- Chaib, M. & Tebelius, U. (2004). *Itis-satsningen 1999–2002. Sammanfattning av den nationella utvärderingen*. Myndigheten för skolutveckling. http://www.skolutveckling.se/digitalAssets/160828_itis_slutrapport.pdf
- Collin, L. (2005). *Variation i webbdiskussion. En fallstudie av kontext, funktion och form i diskussionsforum om diabetes*. Åbo: Åbo akademis förlag.
- Dunkels, E. (2005). Nätkulturer – vad gör barn och unga på Internet? I: *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* nr 1–2 2005. Umeå: Umeå universitet.
- Hård af Segerstad, Y. (2002). *Use and Adaptation of Written Language to the Conditions of Computer-Mediated Communication*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hård af Segerstad, Y. & Sofkova, Hashemi, S. (2005). Skrivandet, nya media och skrivstöd hos grundskoleelever. I: *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* nr 1–2 2005. Umeå: Umeå universitet.
- Karlsson, A-M. (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv*

på skrifthanvändning i vanliga yrken. Småskrift utgiven av Språkrådet. Stockholm: Institutet för språk och folkminnen.

Karlsson, A-M. (2007). Text, situation och praktik. Om ramar och resurser för tolkning av texter i arbetsrelaterade skrifthändelser. I: *Ett vidgat textbegrepp*. Gunnarsson, Britt-Louise och Karlsson, Anna-Malin (red.). TeFa nr 46. Uppsala: Uppsala universitet.

Linell, P. (2007). *Samtalskulturer. Analys av samtal och språkliga möten som kommunikativa verksamheter.* Manuskript (2007).

Vetenskapsrådet, 2002: *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* Stockholm. www.vr.se.

Theres Bellander

är doktorand i nordiska språk vid Uppsala universitet. Hennes avhandling om ungdomars dagliga interaktion planeras vara färdig i slutet av år 2009. Theres Bellander är också utbildad gymnasielärare och har tidigare arbetat som lärare i svenska, svenska som andraspråk och historia.

Leva eller dö

Leva eller dö
Hoppa eller tveka
Leva eller dö
Fall ner eller sakta backa bakåt
Leva eller dö
Ge ifrån mig ett hjärtskärande skrik
eller springa nerför trapporna
Leva eller dö
Känna smärtan när min kropp når marken
eller gå ut genom porten och springa hem

Jonas Carplind, 15 år

Kärlek

Och där står hon
tjejen från mina drömmar
så nära men ändå
så långt borta

Marcus Thuresson, 16 år

Jag fryser som ett barn

Du är som vackrast bakom mina slutna ögonlock
bland ensamhetsnätter brister min hjärtpulsåder
i saknad av dig.

Men det är så lätt att falla sönder
När det är tjugotre steg kvar till stjärnhimlen
Jag har aldrig vågat dö, aldrig vågat leva heller.

Jag fryser som ett barn.

Cecilia Rang, 16 år

Bli lycklig!
Eller nej, bli inte det!
Ha lycka som mål
men uppnå det inte.
För om du uppnår lyckan
så faller du rakt ner i olyckan
och då är lyckan
ouppnåelig.

Silja Lamhauge, 15 år

Aktiva Anna och Sport-Stefan

Dialekt och livsstil – exemplet Alingsås

Anna Gunnarsdotter Grönberg

Vad händer med dialekterna i dag? Håller de på att försvinna? Att skillnaderna mellan svenska dialekter har minskat under 1900-talet är ett faktum som få ifrågasätter – men frågan är om de förändras och antar nya skepnader, snarare än att de dör ut? Och om de förändras – hur ser bruket av dialekt ut bland ungdomar i dag?

Den språkliga variationen på en svensk gymnasieskola är för det mesta ganska stor. På en skolgård i en västgötsk småstad som Alingsås hörs sällan traditionell dialekt, men vad som hörs beror på vad som talas i hemmen och vilka elever som har mest inflytande på sina kamrater. I samma klass kan det gå barn till föräldrar som strävar efter att tala rikssvenska, barn till inflyttade göteborgare, som har kvar sin dialekt, och barn till föräldrar med stark lokalanknytning, både språkligt och på andra sätt. Jämfört med storstadsregionerna finns det få elever med annat modersmål än svenska.

Många undersökningar visar att barn talar som sina föräldrar innan de börjar skolan. Under skoltiden anpassar de sig mer och mer till kamraterna och den lokala dialekten, för att vara som mest lokala ungefär i femtonårsåldern (Aniansson 1996, Trudgill 1986). Det finns alltså flera valmöjligheter för en individ som börjar skolan, även om inflytandet ofta är starkast från jämnåriga med mycket lokal dialekt. När vuxenvärlden börjar få mer inflytande under gymnasieåren, är frågan vilka språkliga val man gör inför framtiden, medvetet eller omedvetet.

En sociodialektologisk undersökning

För att söka svar på frågor om ungdomar och dialekt har jag intervjuat gymnasieelever i Alingsås, en kommun med cirka 35 000 invånare fem mil nordost om Göteborg. Alla går på samma skola,

men de går på olika program och kommer från olika orter inom ett stort geografiskt område. I min avhandling *Ungdomar och dialekt i Alingsås* (Grönberg 2004) studeras sambandet mellan språk och social identitet på Alströmergymnasiet i Alingsås, där jag relaterar förändringar i dialekten dels till sociala faktorer som kön, programval, geografisk hemvist och livsstil, dels till påverkan från Göteborgsdialekten, rikssvenskan och allmänt ungdomsspråk.

Valet av Alingsås beror dels på att det i området finns en språkligt intressant situation där den gamla västgötskan verkar ha konkurrens från både Göteborgs- och Stockholmshållet, dels är jag född och uppvuxen i staden och har både lokalkännedom och kontakter med lärare.

Materialet består av bandade intervjuer med 97 elever på Alströmergymnasiet, som hade cirka 1 400 elever på 14 nationella program när inspelningarna gjordes 1998. Skolans geografiska elevupptagningsområde var stort och informanterna kommer från fem kommuner: Alingsås, Essunga, Herrljunga, Lerum och Vårgårda. Intervjuerna utgör underlag för dels en språklig analys av uttalsvariation och bruket av ett par västsvenska uttryck (*la 'väl'* och *änna 'liksom, typ'*), dels en social analys av svaren på frågor om intressen, livsstil, framtidsplaner med mera. Utifrån gruppindelningar baserade på sociala mönster, undersöks och diskuteras samband mellan språklig variation och social identitet.

Den teoretiska ram som avhandlingen placerar sig inom kan kallas *sociodialektologi*, där teorier och metoder från sociolingvistik/språksociologi och dialektologi kombineras. De företeelser som undersöks berör bl. a. dialektkontakt, social identifikation, mobilitet och ungdomskultur. *Sociolingvistiken* har sitt ursprung i dialektologin, som främst har studerat äldre stadier av landsbygdens folkmål, medan sociolingvistiken ofta har studerat samtida stadsspråk. Gränserna mellan stad och land är dock inte så skarpa längre (se Pedersen 2000). Många Alingsåsgymnasister bor i en sub- eller semiurban miljö, dvs. de bor på landet eller i småstad, men med urbana livstilar och med Göteborg på bekvämt avstånd.

Min utgångspunkt är att det finns sociala skillnader mellan grupper av ungdomar som ofta eller sällan använder gamla och

nya dialektala drag. Men vilka använder vad, och varför? För att undersöka det, delade jag in informanterna i grupper efter sociala faktorer. Fem faktorer valdes ut för att spegla olika aspekter av social identitet och bakgrund:

- *kön* (jämn fördelning mellan tjejer och killar)
- *programtyper*: yrkesförberedande (bygg, individuella, industri), en mellangrupp (barn och fritid, estetiskt, omvårdnad, samhäll/turismprofil) och studieförberedande (samhäll/Europaprofil, samhäll/humanistiskt, natur)
- *geografiska* områden (baserade på grad av urbanitet, följer inte kommungränser)
- *stadsdelar* i Alingsås tätort (baserade på socioekonomisk status)
- *livsstilsgrupper* (baserade på intervjusvar om fritid, framtidsplaner m.m.).

De fyra första faktorerna bygger på en lång tradition inom sociolingvistik och dialektologi, medan livsstil är inspirerad av ungdomskulturforskning som främst bygger på sociologerna Bourdieus och Giddens teorier (t.ex. Bjurström 2005, Broady & Börjesson 2002). Intervjufrågorna handlade om olika val som är viktiga när ungdomar formar sin vardag och sin livsstil, t.ex. om kläder, musik, idrott, umgänge, fritidsintressen, om de trivs med att bo i stad eller på landet, hur ofta de åker till Göteborg, om de vill flytta för att plugga eller söka jobb på hemorten. Alla svar vägdes ihop och med utgångspunkt i en modell som använts av opinionsinstitutet Ungdomsbarometern (1999) placerades varje informant i någon av sju livsstilsgrupper.

Två exempel är livsstilsgrupperna *Kafé-Karin* och *Sport-Stefan* (grupperna har fått namn efter det kön som dominerar, ingen grupp är helt enkönad). Kafé-Karin är i typfallet en tjej som går på ett program i mellangruppen och bor i radhus i Alingsås. Hon köper kläder på UFF, lyssnar på P2 och P3, gillar all musik utom techno och dansband, är medlem i Amnesty och tillbringar all fritid på kafé. Efter gymnasiet vill hon jobba utomlands för att lära sig språk och sedan flytta till en universitetsstad för att plugga något roligt. Sport-Stefan är oftast en kille som går på ett studieförberedande

program och bor i villa i Herrljunga eller Lerum-området. Han köper märkeskläder i sportaffärer och på JC, lyssnar på reklamradio och sporten i P4, gillar tuff musik som metal och skejtpunk och ägnar all fritid åt att träna en lagsport. Efter lumpen vill han läsa till polis, idrottslärare, ingenjör eller jurist, gärna i Göteborg, dit han kan pendla.

Livsstilsanalysen omfattar de klassiska sociolingvistiska faktorerna, på så vis att t.ex. kön och utbildning ingår, men den tillför också något genom att man får möjlighet att räkna in fler aspekter. Även till synes ytliga val som har med smak att göra är viktiga, utgångspunkten är att alla val hänger ihop. Individuell frihet är ett honnörsord i dagens samhälle, men faktum är att de flesta gör sina val inom vissa ramar. Det är exempelvis ganska osannolikt att en Kafé-Karin skulle söka till Chalmers tekniska högskola eller att en Sport-Stefan skulle köpa kläder på Myrorna. Till skillnad från gängse indelningar i socialgrupper är livsstilsanalysen inte hierarkisk, dvs. det går inte att peka ut att en viss grupp har högst eller lägst status.

En klassisk sociolingvistisk faktor som jag inte hade möjlighet att undersöka är etnicitet och vilken betydelse flerspråkighet har för dialekten. När intervjuerna gjordes 1998, fanns det få elever med annat modersmål än svenska på Alströmergymnasiet, och i materialet finns endast tre flerspråkiga informanter (två från Balkan som bott 5–6 år i Sverige och en västeuropeisk utbytesstudent). Det finns inte heller några spår av språklig påverkan från mångkulturellt ungdomsspråk i Göteborg eller andra storstadsmiljöer på den uttals- och ordnivå jag har undersökt.

Talar Alingsåsungdomar dialekt?

De flesta svenska dialekter har förändrats och utjämnats i riktning mot standardspråket under 1900-talet, som resultat av bl. a. urbanisering, ökad flyttning och högre utbildning (se t.ex. Thelander 1992, om vad som händer med flyttares dialekter). Traditionella definitioner av dialektbegreppet brukar innebära att en dialekt ska vara ett fungerande språkssystem som skiljer sig från riksspråket på alla språkliga nivåer (ordförråd, böjningsformer, meningsbyggnad, uttal och satsmelodi). I dag är det få svenskar som talar på ett sätt

som skiljer sig kraftigt från det talade riksspråket. I allmänhet brukar varianter av talad svenska i dag beskrivas som att de befinner sig någonstans på en glidande skala, bestående av traditionell dialekt – utjämnad dialekt – regional standard – neutral standard (Dahlstedt 1979).

Genom att lyssna på de inspelade intervjuerna har jag räknat hur ofta ungdomarna använder olika uttalsformer samt de västsvenska uttrycken *la* och *änna*. Det förekommer nästan inga äldre böjningsformer och mycket få äldre dialektord i intervjuerna, men när det gäller uttal finns det många traditionella dialektdrag som i hög grad används än idag i Alingsåstrakten, liksom på de flesta andra håll i landet. Det kommer också in nya uttal i dialekterna, som gör att de lever vidare i en ny form. Vad jag klassar som traditionella eller nya drag, baseras på jämförelser med äldre dialektbeskrivningar (bl. a. Holmberg 1976, Pamp 1978) och inspelningar i Institutet för språk och folkminnets samlingar.

Vissa traditionella västgötska varianter används knappt alls i intervjuerna, nästan ingen har skorrande *r* eller tjocka *l* och bara några få använder *änna* (däremot används ungdomsspråkliga *liksom* och *typ* ofta). *La* förekommer ganska ofta, men har stark konkurrens av standardspråkliga *väl*.

Andra traditionella dialektdrag förekommer desto oftare. Rikssvenskan skiljer på slutet *ö* i ordslut och före andra bokstäver än *r* (t ex *öga* [ø:ga]) och öppet *ö* framför *r* (t ex *öra* [œ:ra]). Men i västgötskan uttalas både *öga* och *öra* med slutet *ö* ([ø:ga], [ø:ra]), och många av informanterna uttalar ord som *göra*, *för* nästan genomgående med slutet *ö*.

Samtidigt har jag kunnat iaktta hur några nya uttalsformer sprids via Göteborg till Alingsåstrakten, bl. a. ett surrande *i*-ljud (som liknar s.k. Lidingö-*i* och det Viby-*i* som finns i bl.a. Närke och Bohuslän).

Med tanke på att det mest är på uttalsnivån som Alingsåsgymnasisterna använder dialektala drag borde deras språk kunna bedömas som regional standard enligt skalan ovan. Kruxet är att variationen är mycket stor inom det undersökta området, där avståndet mellan Lerum och Herrljunga inte är mer än sex mil fågelvägen. När jag

jämförde Alingsåsgymnasisterna med ett material med Göteborgsgymnasister, var skillnaderna ännu mer markanta, trots ett avstånd på knappt fem mil. Detta tyder på att regional standard inte räcker som beskrivning. Utjämnad dialekt passar inte heller riktigt enligt gängse definitioner. Jag har dock tillämpat en vid innebörd av dialektbegreppet, och betraktar allt som inte är geografiskt neutralt som dialekt. Därför anser jag att de varianter av talad svenska som används av ungdomar i Alingsås med omnejd kan beskrivas som dialekt, om än i nya former som skiljer sig från riksspråket på färre språkliga nivåer än äldre generationers dialekter.

Geografins roll

Ett av de mest markanta övergripande resultaten är hur stor betydelse geografins fortfarande har för ungdomars språkbruk. Lite tillspetsat kan man säga att jag började avhandlingsarbetet som sociolingvist, men slutade som dialektolog! När det gäller de olika uttalsvarianter jag undersökte, är det indelningen i geografiska områden och stadsdelar som ger tydligast resultat, dvs. det beror mer på var i det undersökta området som ungdomarna bor om de uttalar *öra* med slutet *ö*, än vilket program de går på eller om de är tjejer eller killar. Kön, programtyper och livsstil ger också utslag, men det gäller främst bruket av orden *la* och *änna*, där dessa sociala faktorer betyder mer än geografisk hemvist. Detta visar att olika nivåer av språket samspelar med olika nivåer av den sociala identiteten.

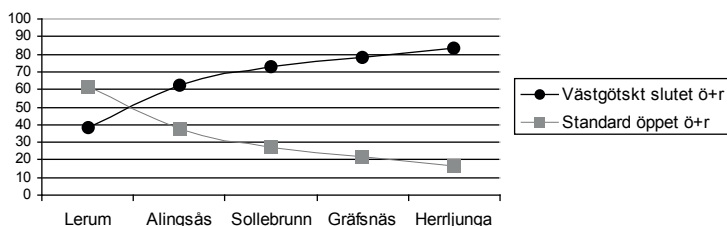
De olika uttalsvarianter som jag har funnit i intervjuerna kan kopplas till olika nivåer av svenskt talspråk: traditionell västgötsk dialekt, regionalt västsvenskt standarduttal, rikstäckande standarduttal, traditionell göteborgska, göteborgskt ungdomsspråk och allmänt ungdomsspråk. Det är inte alltid lätt att avgöra på vilken nivå en viss variant hör hemma, och i flera fall hör samma form hemma på flera nivåer. Ett exempel är uttalet av långt *ö* när det inte följs av *r*. Slutet *ö* används i både standard och västgötska (*öga* [ø:ga]). Samtidigt förekommer ett kontrasterande öppet *ö* (*öga* [œ:ga]), med samma uttal som i rikssvenskans *öra* ([œ:ra]), i både traditionell göteborgska och modernt allmänt ungdomsspråk. Det sprids bland ungdomar i framför allt städer på flera håll i Sverige, men finns

alltså traditionellt även i Göteborg (särskilt förknippat med vissa ord som *knô* 'trängas'). Därmed kan det vara svårt att avgöra om det är göteborgskan eller allmänt ungdomsspråk som mest påverkar när det öppna *ö*-ljudet sprids i Alingsås. Sanningen ligger troligen däremellan och kan sammanfattas med att det rör sig om *göteborgskt ungdomsspråk*, som bygger på traditionell göteborgska, men påverkas av allmänna ungdomsspråkliga förändringar. (Öppet långt *ö* förknippas ofta med östgötska, som i "Norrkœ:ping", men spridningen i ungdomsspråket har en annan bakgrund som även leder till att långa *ä* och *a* får mycket öppnare uttal.)

Det går att urskilja ett mycket tydligt geografiskt mönster i avhandlingsmaterialet, även om det kan vara svårt att avgöra exakt varifrån all påverkan kommer. När uttal jämförs med indelningen i geografiska områden framträder ett genomgående mönster som sträcker sig i sydvästlig–nordostlig riktning: längs med E20 och järnvägen från Göteborg mot Stockholm. Den här spridningen kan beskrivas som ett så kallat *dialektkontinuum*, där man kan se en gradvis övergång från göteborgska i Göteborg till västgötska i Herrljunga. Ingenstans går det att peka ut exakt var en dialekt slutar och den andra tar vid. Andelen av både rikssvenska standardformer (som öppet *ö+r*) och nyheter från göteborgskt ungdomsspråk (som surrande *i*) är större ju närmare Göteborg informanterna bor, och följaktligen är andelen västgötska drag större ju längre norrut de bor. Två ytterområden, runt Lerum i sydväst och runt Herrljunga i nordost, framstår i nästan alla analyser som ytterpunkter när det gäller störst andel av icke-västgötska respektive västgötska drag. Även inom Alingsås tätort finns en liknande tendens, där informanter i de norra och östra stadsdelarna använder fler västgötska drag, medan de som bor i centrum, söder och väster oftare använder standardformer och nya göteborgska drag.

Detta dialektkontinuum illustreras av ett linjediagram i figur 1. De fem geografiska områdena representeras av varsin ort och deras placering i diagrammet från vänster till höger motsvarar ungefär deras inbördes geografiska spridning från söder till norr: Lerum ligger längst i sydväst, Alingsås näst längst i sydväst, Sollebrunn längst i nordväst, Gräfsnäs på landsbygden strax norr om Alingsås och

Herrljunga längst i nordost. Andelen västgötskt slutet uttal av *ö+r* ([ø:ra]) är cirka 40 % i Lerum, men så mycket som drygt 80 % i Herrljunga. Det är också iögonfallande hur linjerna korsas mellan Lerum och Alingsås – där någonstans verkar göteborgskan och västgötskan mötas. Det rikssvenska uttalet med öppet *ö+r* ([œ:ra]) används alltså oftast i området närmast Göteborg, medan det västgötska uttalet är vanligast i Alingsås och de tre områdena norrut.



Figur 1. Slutet och öppet uttal av *ö+r* i de geografiska områdena, procentsatser.

Förutom de stora geografiska skillnaderna är andelen slutet *ö+r* förvånansvärt stor i materialet som helhet. I takt med att andra traditionella drag har minskat i användning, som skorrande *r* och tjocka *l*, skulle man gärna tro att även det slutna *ö*-uttalet borde ha minskat. Så är alltså inte fallet, och kanske ser vi här ett dialektdrag som kommer att ha en stark ställning även i framtiden. (Av vad vi har sett hittills i nya projektet *Dialektutjämning i Västsverige* (www.sofi.se/1430, Svahn 2007) stämmer det i stora delar av Västergötland.)

Eftersom detta dialektkontinuum följer E20 och järnvägen i riktning mot Stockholm, skulle det ligga nära till hands att anta att de rikssvenska standardformerna är vanligare ju längre från Göteborg ungdomarna bor. Men det förhåller sig snarare tvärtom. Ett vanligt mönster när nya former sprids från huvudstadsområdet är att de först förs till andra större städer eller regioncentra (som Göteborg), därefter till mindre städer (som Alingsås) och sist till mellanliggande landsbygd och mindre orter (som Herrljunga). Det här gäller både allmänt accepterade standardformer, som att uttala *öra* med öppet *ö* ([ø:ra]) blir [œ:ra]), och mindre accepterade ungdomsspråksformer, som att ha ett öppet *ö* även i *öga* ([ø:ga] blir [œ:ga]). Fenomenet att

nya former sprids via städer eller regioncentra är välkänt sedan länge inom internationell forskning, och kallas *centrumhoppning* (Sandøy 1996).

Livsstil och geografi

Ett geografiskt område bryter av mot det sydväst–nordostliga mönstret: I Sollebrunn, dit varken motorvägen eller järnvägen går, finns det tjejer som använder standarduttal och göteborgska nyheter i överraskande hög grad. De gör det betydligt mer än informanterna i Herrljunga och Vårgårda, som ligger ungefär lika långt från Göteborg, och ibland även mer än de som bor i Alingsås. Såväl Sollebrunn som Herrljunga och Vårgårda är industrisamhällen omgivna av levande landsbygd, men Sollebrunn är mindre. Herrljunga (cirka 4 000 invånare i tätorten) och Vårgårda (cirka 5 000 invånare) är dessutom centralorter i egna kommuner, medan Sollebrunn (cirka 1 400 invånare) tillhör Alingsås kommun.

Två nyare drag från göteborgskt ungdomsspråk är ett diftongiskt uttal av långt *u* och ett surrande *i*-ljud. *Nu* uttalas nästan som ”nuv” [nʊβ], standarduttalet är ”nu” [nʉ:], ett traditionellt västgötskt uttal låter nästan som ”nö” [nø:]. *Fin* låter ungefär som ”fɪzn” [fɪʒn], standarduttalet är ”fin” [fi:n] eller ”fijn” [fi]n] och det västgötska uttalet närmar sig ”fen” [fɛ:n]. I genomsnitt använder de nio tjejerna i Sollebrunn diftongiskt *u* ([nʉβ]) och surrande *i* [fɪʒn] nästan lika ofta som de åtta tjejerna och elva killarna i Lerum med omnejd, till och med oftare än de som bor i Alingsås tätort (20 tjejer och 18 killar).

Här räcker det inte att tänka sig att den geografiska indelningen hänger ihop med avståndet till Göteborg. De övriga sociala faktorerna, särskilt livsstil, behöver också vägas in. Vid en närmare studie av vilka som ofta använder det göteborgska diftongiska *u*-uttalet och det surrande *i*-ljudet, visar det sig att de har mer gemensamt än att bo i just Sollebrunn. Det rör sig om tjejer som går på studieförberedande eller mellanprogram och har en aktiv, utåtriktad och förändringsbenägen livsstil, som efter *Ungdomsbarometern* (1999) fått namnet *Aktiva Anna*. Flera har höga ambitioner när det gäller fortsatta studier och yrkesval, och de längtar efter att flytta – först

till Alingsås och sedan till Göteborg eller någon annan storstad. Det finns inslag i Sollebrunnstjejernas grupptillhörighet som tyder på att de har ett större behov än andra informanter att identifiera sig med andra geografiska områden än det egna. (Den som har sett Lukas Moodysons film *Fucking Åmål* kan tänka på Alexandra Dahlströms rollfigur *Elin*, som illustrerar detta mycket bra!)

Livsstil och kön

Alla de sociala faktorer jag utgår från i avhandlingen – kön, gymnasieprogram, geografi, stadsdelar och livsstil – samspelar i någon grad med språkliga varianter och med varandra. Näst efter geografin kan kön betraktas som viktigast, men på två olika sätt. För att visa det ska jag använda de västsvenska uttrycken *la* och *änna* och deras närmaste motsvarigheter *väl* respektive *liksom* och *typ*. Först två exempel på hur *la* respektive *änna* kan användas:

Intervjuare: åker du ofta till nån annan ort i Västsverige?

Emma: hmm, ibland åker **la** jag **väl** ti Borås, nå de e ännu mindre SKRATTAR fast man vill ju hem ti Vårgårda SKRATTAR

Intervjuare: finns det grupper med olika stilar på Alströmer? [...]

Bella: ja de går ju **änna** i gäng, om man säger så, man ser ju vicka som e vicka, om man säger så

Å ena sidan finns det generella skillnader mellan könen som hela grupper: killar använder det dialektala *la* mer än dubbelt så ofta som tjejer. *Änna* förekommer bara tre gånger i intervjuerna, däremot används *liksom* (som jag tolkat som mest standardnära) och *typ* (mer ungdomsspråkligt) mycket oftare, men i olika utsträckning. Killar använder mer *typ* än *liksom* (cirka 60 respektive 40 %), medan tjejer använder *liksom* (cirka 50 %) lite oftare än killarna. Dessa resultat ligger i linje med en stor del av tidigare sociolingvistisk och dialektologisk forskning, som ofta visat att män använder mer dialektala former än kvinnor (Cheshire 2002, Kotsinas 1994, Sundgren 2002).

Å andra sidan kommer det fram markanta skillnader mellan olika grupper, både när kön kombineras med gymnasieprogram och i livsstilsanalysen där kön ingår. Detta visar på stora skillnader mellan social- och livsstilsgrupper när det gäller hur man formar och uttrycker sin könsidentitet med hjälp av språket. De två livsstilsgrupper som har störst andel *la* (ca 50 %) är killdominerade (*Sport-Stefan* och *Medel-Mårten*), medan den grupp som har lägst andel *la* (4 %) är tjejdominerad (*Aktiva Anna*). Däremellan finns två kill- och två tjejdominerade grupper med resultat på 20–30 % *la*.

Det mest intressanta är den stora skillnaden mellan *Sport-Stefan* och *Aktiva Anna*, som i övrigt har stora likheter genom att vara de mest karriärs- och prestationsinriktade livsstilsgrupperna. Samtidigt uppvisar dessa två grupper nästan samma resultat för *liksom* och *typ*, där de skiljer sig från övriga livsstilsgrupper genom att ha störst andel *liksom* (55–60 %). De som oftast använder *typ* är två killdominerade livsstilsgrupper med stark lokalidentitet, *Medel-Mårten* (65 %) och *Teknik-Tobbe* (87 %), som ofta finns på yrkesförberedande program. *Typ* verkar i Alingsås ha tagit över *ännas* roll som lågprestigedrag.

De två karriärinriktade livsstilsgrupperna *Sport-Stefan* och *Aktiva Anna* förefaller att ha olika språkliga strategier som kan relateras till föreställningar om kvinnligt och manligt språk. Det är sannolikt att tjejer med höga sociala ambitioner tror sig behöva använda ett standardnära språk med få lokala varianter för att få social acceptans, medan det finns högre tolerans för killar med sociala aspirationer att använda ett delvis mycket lokalt eller lågprestigespråk. Detta brukar kallas *omvänd* eller *förtäckt prestige* (Andersson 1985).

I de här fallen skiftar gruppen *Sport-Stefans* resultat mellan stor och liten andel standarddrag. Tendensen i övriga delar av avhandlingen är däremot den att killgruppernas resultat är homogent. Tjejernas resultat varierar mer i relation till andra sociala faktorer, som att tjejer med en viss livsstil i Sollebrunn avviker från det övergripande geografiska mönstret.

Variation inom grupperna kvinnor och män har uppmärksammats mer och mer de senaste årtiondena. Resultaten har likheter med exempelvis socialantropologen Fanny Ambjörnssons avhand-

ling *I en klass för sig* (2004) (Eckert 2000). Ambjörnsson beskriver hur olika villkoren är för tjejer på två olika program på samma gymnasieskola i en Stockholmsförort när de formar sin könsidentitet, och det är liknande tendenser jag kan se i Alingsåsmaterialet. Tjejer som går på studieförberedande program och/eller har en förändringsbenägen livsstil anpassar sig oftare mot standardspråket, kanske som en förberedelse inför fortsatta studier och flytt från Alingsås, medan tjejer som går på yrkesförberedande program och/eller har en traditionell livsstil oftare använder västgötska och utbildar sig till yrken som leder till arbete på hemorten.

Avrundning

Inledningsvis frågade jag vad som händer med dialekterna i dag – håller de på att förändras och anta nya skepnader, snarare än försvinna? Allt tyder på att dialekterna i dagens Sverige fortfarande lever kvar, även om de förändras genom att vissa drag försvinner och andra plockas upp från bl. a. närliggande regioncentra – så som dialekter ständigt har förändrats och förts vidare från generation till generation. Det faktum att en dialekt låter annorlunda i dag jämfört med för 50 eller 100 år sedan behöver inte betyda att den är död. Det är snarare så att en dialekt är död om den inte längre förändras. Skillnaden mot tidigare generationer är att ungdomar i dag ofta rör sig över större geografiska områden och därmed använder dialektala drag som är gemensamma för fler människor inom ett större område än den egna hembyn eller stadsdelen. Det finns ingenting som talar för att alla ungdomar skulle identifiera sig med hela Sverige och att alla skulle tala på samma sätt utan någon form av geografisk variation. Vissa identifierar sig med hemorten, andra med närmaste större stad, några med Stockholm. Men dialekter behövs fortfarande för att vi ska förstå vilka vi är, de är en viktig del av identiteten.

Det är slående vilken betydelse geografin har i jämförelse med andra sociala faktorer i Alingsåsundersökningen. Detta är den äldsta sociala variabeln när det gäller att undersöka språklig variation. Dialektgeografi har en lång tradition och sträcker sig över åtminstone en hundraårsperiod. Man skulle kunna tänka sig att de

stora samhällsförändringar som har skett under 1900-talet, särskilt de senaste decennierna, skulle skjuta undan geografin till en betydelslös faktor. Så är det alltså inte. Variationen är överraskande stor inom ett område som är cirka 60 kilometer långt, och spridningsmönstret följer i stort sett E20 och järnvägen. Det faktum att informanterna i Sollebrunn bryter mot mönstret tyder dock på att det finns fler faktorer inblandade än geografi i en närmast naturgeografisk betydelse. Inte heller skillnaderna mellan informanterna i Lerum och Herrljunga kan förklaras med enbart geografiska avstånd. Förklaringarna kan i stället relateras till livsstilar och värderingar, och tolkas i ljuset av kulturgeografiska och demogeografiska förhållanden. Det är stora skillnader i bl. a. utbildningsnivå och yrkeskategorier i den vuxna befolkningen på de undersökta orterna, vilket kan bilda en bakgrund till ungdomarnas språkliga val (se vidare Grönberg 2004).

Livsstilsanalysen är ett försök att komplettera och kombinera traditionella sociala variabler, och det finns potential att utveckla denna metod för studier av språklig variation och förändring. Den kan täcka fler sidor av social bakgrund och kan komma ifrån det hierarkiska tänkande som präglar de sociala index som oftast används. Det finns också fördelar med att man kan utgå från individens eget val av social tillhörighet, i stället för föräldrarnas socialgrupp som annars ofta är fallet när barn och ungdomar studeras (för en vidare diskussion, se Svensson 1999). I en avhandling om dialektförändring bland ungdomar i två norska småstäder har Unn Røyneland (2005) funnit tendenser som har stora likheter med dem jag sett. Med olika metoder har vi gjort samma iakttagelser att geografi och livsstil samverkar när dialekten utvecklas åt olika håll på närliggande orter. I Tynset och Røros sker påverkan från Trondheim och Oslo, i Alingsåsområdet från Göteborg och Stockholm. De språkliga förändringarna ser olika ut på ytan, men processerna därunder är i stort sett desamma och handlar ytterst om social och geografisk identifikation och rörlighet.

Resultaten från Alingsåsundersökningen visar att påverkan på dialekten kan komma från flera håll samtidigt: i det här fallet främst från standard och ungdomsgöteborgska, vilken i sin tur är påverkad

av allmänt ungdomsspråk. Samtidigt är användningen av flera traditionella västgötska drag förvånansvärt hög. Även om vissa äldre drag är så gott som obefintliga, så visar t.ex. bruket av slutet *ö* framför *r* att västgötskan i Alingsås med omnejd fortfarande lever om än i en annan form än hos äldre generationer. I andra delar av landet ser påverkan annorlunda ut, bl. a. beroende på vilka regioncentra som finns och hur urbaniseringen har gått till. Vad jag har kunnat visa med avhandlingen om ungdomar och dialekt i Alingsås är hur dialektal variation samverkar med sociala faktorer på olika sätt. De mer eller mindre medvetna språkliga val en Alingsåsgymnasist gör, beror i första hand på var han eller hon bor (främst uttal), men hör även ihop med kön, gymnasieprogram och livsstil (främst ord som *la* och *typ*).

Med stöd i tidigare och pågående forskning om dialektanvändning och dialektförändring i bl.a. Burträsk, Dorotea, Eskilstuna, Göteborg, Helsingborg, Kungsbacka, Norsjö, Piteå, Uppland och i våra nordiska grannländer (t. ex. Eriksson 2001, Røyneland 2005, Sundgren 2002) vill jag hävda att dialekterna lever vidare bland ungdomar på de flesta håll i Sverige i dag – men i förändrad form och i mer varierande grad än tidigare. Det kommer att fortsätta att finnas geografisk variation, och geografisk tillhörighet kommer även i framtiden att vara en viktig del av social och språklig identitet.

Texten är en omarbetning av Grönberg (2005, 2006).

Referenser

- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Andersson, L.-G. (1985). *Fult språk*. Stockholm: Carlssons.
- Aniansson, E. (1996). *Språklig och social identifikation hos barn i grundskoleåldern*. Uppsala: Inst. för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Bjurström, E. (2005). *Ungdomskultur, stil och smak*. Umeå: Boréa.
- Broady, D. & Börjesson, M. (2002). En social karta över gymnasieskolan i Stockholm i slutet av 1990-talet. I: *Studies in Educational Policy and Educational*

- Philosophy*. E-tidskrift 2002:1. PDF på <www.upi.artisan.se>.
- Cheshire, J. (2002). Sex and Gender in Variationist research. I: Chambers, J.K., Trudgill, P. & N. Schilling-Estes (eds.). *The Handbook of Language Variation and Change*. Oxford/Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Dahlstedt, K.-H. (1979). Dialekten i skolan. I: *Språkform och språknorm*. Stockholm: Esselte studium.
- Eckert, P. (2000). *Linguistic Variation as Social Practice. The Linguistic Construction of Identity in Belten High*. Oxford/Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Eriksson, L. (2001). Absolutister, anpassare och andra – något om dialektens betydelse för ungdomars självbild. I: Nordenstam, K. & K. Norén (red.). *Språk, kön och kultur*. Göteborg: Inst. för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Grönberg, A. Gunnarsdotter (2004). *Ungdomar och dialekt i Alingsås*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Grönberg, A. Gunnarsdotter (2005). Ungdomsspråk, dialekter och livsstil på ett västsvenskt gymnasium. I: Locus. *Tidskrift för forskning om barn och ungdomar*. Nr 2/05. Stockholm.
- Grönberg, A. Gunnarsdotter (2006). Aktiva Anna säger inte *la*. I: *Språkvård* 1/2006. Stockholm.
- Holmberg, B. (1976). *Språket i Göteborg*. Stockholm: Esselte Studium.
- Kotsinas, U.-B. (1994). *Ungdomsspråk*. Stockholm: Hallgren och Fallgren.
- Pamp, B. (1978). *Svenska dialekter*. Stockholm: Natur och kultur.
- Pedersen, I. L. (2000). Nordic Dialectology since 1969: Dilemmas and Opportunities. I: Thórhallsdóttir, G. (ed.). *The Nordic Languages and Modern Linguistics 10*. Reykjavík: Institute of Linguistics, University of Iceland.
- Røynealand, U. (2005). *Dialektnivellering, ungdom og identitet. Ein komparativ studie av språkleg variasjon og endring i to tilgrensande dialektområde. Røros og Tynset*. Oslo: Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Sandøy, H. (1996). *Talemål*. 2 utg. Oslo: Novus.
- Sundgren, E. (2002). *Återbesök i Eskilstuna. En undersökning i morfologisk variation och förändring i nutida talspråk*. Uppsala: Inst. för nordiska språk vid Uppsala universitet.
- Svahn, M. (2007). Götamåls-r på 2000-talet. Några tendenser. I: Reinhammar, M. (red.) *Från drasut till brakknut. Studier tillägnade Gerd Eklund på 65-årsdagen den 23 oktober 2007*. Uppsala.
- Svensson, A. (1999). *Socialgruppsbegreppet – sett ur den pedagogiska forskningens synvinkel*. Göteborg: Inst. för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Thelander, M. (1992). Med dialekten i bagaget. Kring några undersökningar

av flyttares språkliga anpassning. I: Strömqvist, S. (red.). *Tal och samtal*. Lund: Studentlitteratur.

Trudgill, P. (1986). *Dialects in Contact*. Oxford: Blackwell.

Ungdomsbarometern (1999). *Livsstil & fritid*. Stockholm: UngdomsBarometern AB.

Anna Gunnarsdotter Grönberg

är fil.dr i nordiska språk, verksam vid Institutet för språk och folkminnen och Göteborgs universitet.

Kan man fortfarande lika gärna koka soppa på de vuxna?

Om mötet mellan vuxna och ungdomar
i ungdomslitteraturen

Jan Hansson

Att resa med lätt bagage likt nomaden genom livet har blivit ett ideal. Vi finner dessa nutida nomader i barn- och ungdomslitteraturens föräldragestalter. De flyttar lite hur som helst utan större eftertanke på konsekvenserna för barn och ungdomar. Just flyttandet som tema i barn- och ungdomslitteraturen är intressant som konstnärligt medel eller verktyg för att skapa en arena eller en trovärdig omständighet som legitimerar den unga människans metamorfos eller åtminstone omvärdering av sig själv och socialisering i ny omgivning bland nya människor, vilket ju i sig är dramatiskt och tacksam. Det finns också en mängd fördelar vad gäller beskrivningar av olika slag – sådant är självklara ting. Misslyckanden, tillkortakommanden, kriser och relationsproblem kan radas på ett pärlband och den samtida ungdomsboken är ett faktum. De kompetenta barnen riskerar allt oftare att bli de utsatta barnen. Deras frihet som leder till kompetens övergår lätt i en fångenskap bestående av ekonomiska problem, skolproblem och andra former av utsatthet. De vuxna har i litteraturen ofta som uttalat mål att ständigt vara förändringsbara, att vara som en vuxen motsvarighet till upplysningstidens syn på barn, vara formbara som lera, tomma som odukade bord – lika nya också som 30-åringar ända upp och förbi de femtio och då med viss förtvivlan och vanmakt inse att inga verktyg finns som riktigt kan reparera vare sig de egna livsbetingelserna eller relationen till barn och kanske barnbarn.

Upplysningstidens ideal kolliderar med renässansens, och i våra dagar ska de båda idealen förenas, eftersom det just nu knappast

finns något mer eftersträvansvärt än att vara en renässansmänniska som kan skriva, spela saxofon, måla, laga mat, designa kläder och känna till vinet Zinfandelns olika karaktärer. Är det baksidan av denna flexibilitet som resulterat i vuxna människors benägenhet att tillåta sig tappa fotfästet? Naturligtvis kan man inte förenkla och bortse från psykiska och fysiska sjukdomar, ekonomiska och sociala villkor som kräver sin tribut och som rimligtvis inte i första hand kan lastas individen även om vi nu ger jaget mycket stort ansvar, bland annat genom krav att köpa kravmärkt mat och äta grönt fett-snålt med stor vaksamhet mot för högt BMI.

Dom stora kan man lika gärna soppa på av Guus Kuijer (1978), i översättning av Ebba Witt-Brattström, har en titel som mycket väl generellt kan beskriva de ungas relation till vuxna också idag, men nu finns ett betydligt större mått av tolerans, kärlek och överseende. Kuijer, som är en de mest välkända nederländska författarna, gestaltar konflikten mellan ung och vuxen med ett väl använt motiv: modern beslutar om flyttning utan att fråga efter dotterns åsikt. Detta har fiktiva föräldrar gjort både tidigare och i än högre grad fortsatt med också senare, och naturligtvis skapar författarna tacksamma utrymmen för konflikter i barns och ungdomars tillvaro genom dessa migrationer. Nya sociala kontakter ska etableras och de psykologiska metamorfoserna blir integrerade delar av intrigen. Kuijers huvudperson heter Madeleine och hon upprepar ständigt hur tråkigt hon tror det är att vara vuxen, eftersom de vuxna måste arbeta och ta ansvar. Det omogna, oreflekterade perspektivet dominerar och hon är något av en varelse i kölvattnet efter Pippi Långstrump med sina krumelurpiller som ska hindra vuxenblivandet.

Genom att bara studera titlarna på några av de böcker som utgavs 1978 ser man att det finns en del likheter med utgivningen trettio år senare: Jean Bolinders *Gift dig inte, pappa!* Birgit Erups *Mamma och pappa ska skiljas*, Monica Gydlas *Så blev det när Petras pappa flyttat*, som visserligen är en bilderbok, men med en titel som väl så tydligt speglar skilsmässan som frekvent motiv.

Jean Bolinders bok skildrar ett flicklag i fotboll och författaren kritiserar TV:s bevakning av damidrotten i stort, men vid sidan om fotbollen är det bokens huvudperson, Charlotte, som är intressant.

Sedan hennes mor dött har ”hon vant sig vid att vara en sorts värddinna då det kom folk. Oscar [pappan] var en usel värd” och att städa huset övergår faderns förmåga får man veta. Dessutom kan han inte laga mat, men det kan sonen i familjen, vilket balanserar eventuella föreställningar om schabloner och konventionella förväntningar. Bokens huvudperson är framgångsrik på fotbollsplanen och hennes framgångar inspirerar fadern i hans arbete som konstnär. Därigenom blir hon också en frände till dagens fiktiva ungdomar som tar ansvar för sina föräldrar på flera olika plan och som tar över vuxenansvar samtidigt som hon intar en klassisk attityd då fadern ämnar gifta om sig. Flickor och styvmödrar är ett fortsatt fokuserat problemområde i barn- och ungdomslitteraturen, vilket också omnämndes i Svenska barnboksinstitutets Bokprovning 2007. Jean Bolinders bok innehåller även reflektioner kring invandrare och invandrarfientlighet:

Här är alla så hyggliga, sa hon [en flicka från dåvarande Jugoslavien] på sin brutna svenska. Förut bodde jag i Malmö. I Rosengård där många invandrare bor. Och då kallade man mig svartskalle och jävla utlänning.

Som kommer att framgå finns avsevärda likheter i bilden av samhället och av barn och ungdomar i litteraturen 1978 och 2006 – 2008.

I dagens utgivning är det mer regel än undantag att de fiktiva barnen och ungdomarna lever med båda sina föräldrar i en harmoniskt välfungerande familj, definierad i traditionella termer. Barn- och ungdomslitteraturen speglade då som nu samhället, men skilsmässor var förmodligen relativt sett vanligare i litteraturen 1978 än i verkligheten, medan man kan misstänka det motsatta förhållandet i litteraturen av idag. Bilden av samhället som skildras år 1978 visar även att intresset för miljö, makt och förtryck är påtagligt. Susan Hintons *Yesterday* återutgavs och är ett talande exempel på samhällsengagemang och hur ungdomsgäng, drop outs och våld fokuserades också 1978. Kerstin Johansson i Backes *Som om jag inte fanns* visar, visserligen i en retrospektiv skildring, hur språk och förtryck förknippas och även i dag är det vanligt förekommande ämnen i ung-

domslitteraturen. Mikael Niemi, Douglas Foley, Hans Olsson med flera har gestaltat hur språket spelar en avgörande roll i maktbalansen och skapandet av hierarkiska mönster mellan unga och vuxna, mellan individ och samhälle och mellan grupper av ungdomar. I John Branfields *Helen och giftfabriken* (1978) skildras miljöbrott och ungdomligt engagemang i deckarform. Om detektivromanen säger något om samhällets syn på barns kompetens finns också här likheter mellan 1978 och 2008. Antalet detektivberättelser är relativt stort, men bokserierna var inte lika talrika då som nu. Den ännu produktive Bengt Åke Cras utkom 1978 med ett par böcker och i *Narkotikajakten* skildrar han just vad titeln anger. Synen på fiktiva brottslingar skiljer sig dock relativt mycket om man jämför de båda årens utgåvor, något som jag återkommer till. Den verkligt stora konflikten i 1970-talets ungdomslitteratur får ändå sägas vara den mellan generationerna. Forskaren Sonja Svensson har påpekat detta i en artikel i *Kring den svenska ungdomsboken* (1977).

Barnen och ungdomarna som saknar sina föräldrar är många i vår samtida barn- och ungdomslitteratur och särskilt genom porträtten av mödrar speglas barns och ungdomars livsvillkor och därmed även det samhälle, de föreställningar och förklaringsmodeller varur litteraturen är sprungen. En av 2007 års mest uppmärksammade debuter var Åsa Anderberg Strollos *Bryta om*. Den blev August-prisnominerad och handlar om en flicka som just börjat gymnasiet. Hennes mamma är psykiskt labil, socialt oförmögen att ta hand om sig själv och dottern. Pappan är frånvarande, men tvingas slutligen ta ansvar. Det är en realistisk skildring av en ung flickas liv i dagens Sverige, där samhällsklyftorna tycks mer markerade än på länge.

Dysfunktionella eller döda mödrar är inget nytt fenomen. De har alltid funnits, från *Barnen ifrån Frostmofället*, *Anne på Grönkulla* till *Pippi Långstrump* och framåt. Orsakerna till att mödrarna i barn- och ungdomslitteraturen så ofta är dysfunktionella är naturligtvis flera. Författarna drivs i många fall av ett djupt engagemang i dessa livsöden och i den utsatthet barn och ungdomar lever i och de vill gestalta konsekvenserna av ett allvarligt samhällsproblem där kvinnor, mödrar, pressas av yrkeslivets allt starkare krav, av ekonomiska och sociala krav, av krav på utseende och klädsel och ständig

ungdom. Det finns också exempel på självupplevd sorg och saknad efter den mor som försvann. Det kan också vara ett sätt att skapa en fri spelplats för ungdomar och barn utan intervenerande och kontrollerande föräldrar och då särskilt mödrar. Efter Johanna Thydells Augustprisbelönade debutbok *I taket lyser stjärnorna* (2003) och även Ingrid Olssons *Medan mamma sover* (2003) har man kanske från förlagshåll sett vilket läsarsug det finns efter det verkligt sorgliga och traumatiska. Något mer tragiskt än att mamma dör, blir allvarligt sjuk eller oförmögen att ta hand om sitt barn finns knappast. Det är betydligt värre att förlora mamma än pappa, kan man ana, men undantag finns och fanns 1978.

En av de böcker som utgavs 1978 och som möjligen tillhör de som levt längst är kanske Hans Erik Engqvists *Rymmarna*. Tre pojkar ska tillbringa en vecka i en av pojkarnas sommarstuga utan andra vuxna. Stugan ligger avlägset vid en sjö före mobiltelefonernas och Internets tid. Pojkens pappa är död och pojken sörjer svårt. Vid samma tidpunkt som pojkarna cyklar till stugan rymmer två män från ett närliggande fängelse. De hittar stugan och tar pojkarna som gisslan. Författaren skildrar hur såväl pojkarnas som männens uppfattning om varandra förändras. Den ene rymmaren blir sakta något av ett faderssubstitut för Michael, som är bokens huvudperson. De båda männen framträder som nyanserade, sammansatta människor, vars handlingar går att begripa och trots allt känna någon form av förståelse för. Genom pojkarna gestaltas samhällets syn på brottslingar och genom deras föräldrar det vanligt förekommande behovet av hämnd, önskan om hårda tag och även en uppfattning om att den enskilde bäst tar lagen i egna händer, eftersom polisen inte ingriper med sådan kraft och beslutsamhet man onyanserat förväntar sig eller önskar. Pojkarnas förändrade syn på de två rymlingarna förändrar också bilden av pojkarnas inbördes relationer och speglar representativt de åsiktsskillnader som då fanns i samhället vad gäller brottslighet och brottslingar. Fiktiva barn och ungdomar av årgång 1978 var i det närmaste lika kloka som våra dagars unga litterära gestalter, men de hade inte ett lika hårt samhälle att överleva i, om man tillåter sig att definiera villkoren efter de tolkningar av samhället som finns i det sena sjuttioalets litteratur.

Även om det är farligt att vara mor i barn- och ungdomslitteraturen förekommer också flera mycket unga mödrar som inledningsvis klarar sig relativt bra. Det är intressant att göra en koppling till den amerikanska filmen *Juno*, som blivit mycket uppmärksammas och även Oscarsnominerad. Där blir en ung flicka gravid och hon väljer att föda barnet samtidigt som hon beslutar att adoptera bort det. Utan vidare ångest adopterar filmens huvudperson bort sitt barn. Också i den svenska filmen *Ciao Bella* föds det barn av en ung flicka. Vi har de senaste åren sett flera böcker med samma motiv och minns Gun Jacobssons *Peters baby* (1971). Två svenska ungdomsböcker från 2007 ansluter sig till motivet unga mödrar och de har fått stor uppmärksamhet. I dessa adopteras inte barnen bort, men föräldraskapet är inte självklart. Då huvudpersonen Jessica Sol Jakaranda i Katarina von Bredows *Som jag vill vara* träffar barnmorskan Lena, som konstaterar graviditeten och samtalar med henne om alternativen, säger flickan mot slutet av samtalet: "Det blir väl abort, nåt annat vore väl ... helt galet?". Barnmorskan ler och säger, att det ju är det flickan ska fundera på. Så skildrar von Bredow hur flickan börjar bearbeta frågan. Också von Bredows huvudperson överväger adoption. Pojken som är far vägrar att ta något ansvar. Han förnekar och säger att han inte vill ha den "jävla ungen". Båda ungdomarnas föräldrar försöker övertyga flickan om att genomföra en abort. Hon fattar dock ett annat beslut och i slutet av vårterminen föder hon en dotter – Tindra. Författaren håller sig strikt till Jessicas perspektiv. Det är hennes subjektiva upplevelse och hennes val som skildras. Läsaren och bokens andra personer står och knackar eller slår på hennes dörr, hennes integritet, som försvarar rätten att välja. Bortsett från adoptionen är boken en parallellhistoria till filmen *Juno*. Lotta Olsson skrev i Dagens Nyheter den 11 september 2007:

Om Katarina von Bredow skrev för vuxna skulle hon vara en svensk Marian Keyes: bästsäljare, ifrågasatt, föraktad och älskad. Men nu skriver hon för ungdomar och därför lever hon lite i skymundan.

Termen chick-lit finns inte riktigt i ungdomslitteraturen, säger Lotta Olsson vidare,

men Katarina von Bredow skriver chick-lit så att de andra i genren borde bli avundsjuka. Hon berättar om starka känslor, förälskelse och sex, med en känslomässig ärlighet som gör att böckerna slukas av målgruppen.

Lotta Olsson påpekar i sin recension också att flickans mor är vegan och agiterat för att livet är heligt, men i detta fall är djurens liv och fostret olika saker, vilket flickan naturligtvis ställer sig frågande inför. Huvudpersonen Jessica fnyser bort sådana argument, det är klart att hon är för fri abort, det är ju precis det saken handlar om. ”Ni sa väl fritt val? Då väljer man mellan två alternativ, eller hur?” Huvudpersonen har blivit uppfostrad av en veganmamma som tjuvar om att man inte bör döda, så inte kan hon utan problem ha ihjäl det som ska bli en människa.

I Per Nilssons *The return of Hjärtans fröjd* (2007) möter vi ynglingen från *Hjärtans fröjd* (1992) och hans stora, dittills enda kärlek, återvänder. Det uppdagas att hon har ett litet barn och att Per Nilssons hjälte är barnets far. De inser tillsammans att de inte ska leva tillsammans, men att de tillsammans ska vara föräldrar och ta ansvar för barnet. Vid sidan om skildringen av föräldraskap är det en monumental skildring av manlig självömkan, djupt sympatisk och lätt att känna igen. Denna fångslande sentimentalitet är inte helt vanligt förekommande, så vitt jag kan bedöma. Också i Katarina Kieris novellsamling *Majas morsas kompis sambo* (2007) blir en ung kvinna gravid, men där slutar graviditeten i ett missfall.

Genom mödrarna skildras ungdomarna och samhället. Peter Barlachs *Inte bara tennis* (2007) är en gripande skildring av en tolvårig pojke som sörjer modern som avlidit i en trafikolycka. Boken kan tjäna som ett representativt och mycket tydligt exempel på att vuxna numera skildras som väsentliga med avgörande betydelse för de fiktiva ungdomarna även som döda eller frånvarande.

Bilden av dagens ungdomar är, som tidigare påpekats, på många sätt lik 1970-talets. Barn och ungdomar är kloka, kompetenta överlevare som inte bara tvingas ta hand om sig själva utan även om sina föräldrar. Då föräldrarna inte längre klarar av sitt föräldraansvar, träder ofta den äldre generationen in och det finns tecken i litteraturen på att far- och morföräldrar bättre klarar något som kan liknas

vid föräldraansvar då de väl blivit just mor- och farföräldrar. Det är i litteraturen möjligen lättare att vara andra generationens föräldrar. Utrymmet tillåter inte en utveckling av ämnet, men det är ett intressant förhållande som kan skönjas.

Då man undersöker bilden av unga i översatt litteratur och vänder sig västerut mot Storbritannien och USA finner man böcker som Cecily von Ziegesars *Ni vet att ni älskar mig* (2006), vilket är en del i en serie som kallas *Gossip Girl*. Just nu finns sex titlar på svenska. Boken beskrivs som chic-lit av förlaget och på baksidan kan man läsa: "Välkommen till New York Citys Upper East Side, där jag och mina vänner bor i enorma, häftiga våningar och går på exklusiva privatskolor. Vi är inte alltid världens trevligaste människor, men det tar vi igen genom utseende och smak." Bratsen i ungdomslitteraturen är sällan pojkar. Det är flickorna som representerar detta begrepp i utgivningen generellt. Det dricks mängder av champagne och whisky i böckerna om *Gossip Girl* och besöken på lyxkrogar är talrika. Miljön i böckerna är densamma som i tv-serien *O.C.* Men på ett Best Westernhotell möter överklassflickan, Blair Waldorf, en pojke av folket. De äter skräpmat och dricker öl, vilket flickan aldrig tidigare gjort. Pojken har en t-shirt på sig. På ryggen finns följande text: "All makt åt folket". Det gör överklassflickan irriterad. Hon tycker att han är så "cool, liberal och politiskt medveten". Detta tänker hon tyst för sig själv med stor ironi. Det är intressant att huvudpersonen tillåts ta ställning på det sättet. Samtidigt kan man läsa några sidor senare om hur hon förbereder sig inför antagningsintervjun på Yale. Hon har tagit på sig en ljusblå Calvin Kleinskjorta, Gucciskorna, Saaben står och väntar och hon sägs vara "organiserad, ambitiös, beslutsamt och politiskt medveten...". Politiken är viktig, men det är inte lätt att få ordning på vad som egentligen avses. Dock är den politiska dimensionen närvarande.

Som hämtad ur *Gossip Girl* kliver Alexandra Morgonstierna in i samma tunnelbanevagn som Martin och Esperanza i Mats Berggrens *En enda kväll* (2006). De båda sistnämnda sitter just och resonerar om villorna i närheten av Lidingholm, som ju är Lidingö i lätt förklädnad, men där finns ingen tunnelbana. Något senare låter Berggren denna Alexandra komma med följande replik:

– Jag tycker om att vara snyggt klädd. Det är kul att köpa kläder, om man hittar nåt man gillar, fast det gör man ju aldrig här, vi brukar åka till London, Paris eller New York, då springer vi runt i affärer i flera dar, shop till we drop, det finns så mycket att välja på, alla märken – och så får man det senaste före alla andra. Vart brukar ni åka på semester?”.

– Martin har varit i Finland med Viking Line. Två gånger.

Det är ingen slump att hon svarar på detta sätt. Här blottas flera aktuella fenomen: politiken och klasskillnaderna samt kärleken och de ekonomiska skillnadernas hot mot just kärleken. Det finns ett svartsjukedrama i berättelsen och det är eoner mellan ungdomarnas vardagsbetingelser. Mats Berggren berättar att den som är rik inte nödvändigtvis också är lycklig. Esperanza har sina rötter i Colombia och hennes pappa har erfarenhet av fackligt arbete som resulterar i vänners död, landsflykt och ett liv som politisk flykting i Sverige. Han ägnar all sin lediga tid till solidaritetsarbete och han skulle även kunna tänka sig att ställa upp för en sann överklassflicka i nöd. Berggren skriver, när det står klart att kärlekshistorien inte blir verklighet: ”Det var inte hans fattigdom eller hennes motvilja mot ghettot som fått henne att backa och ändra sig /.../”.

Han har, enligt Alexandra, för många åsikter om hur tjejer ska vara. Från pojkens sida är det de sociala skillnaderna som är hindret och för flickan är det genusfrågor som avgör det hela, men Berggren lägger i stort sett hela fokus på de sociala skillnaderna. Berggren tillhör också de svenska författare som längst och mest konsekvent ägnat sig åt att gestalta klasskonflikter i det svenska samhället. Han har även ingående skildrat betongförorterna.

En översatt motsvarighet till Mats Berggrens bok är skriven av Bali Rai; en författare som gjort sig känd som politiskt tydlig och även kommersiellt framgångsrik med intresse för att gestalta samtidens ungdomar i utsatta situationer. I *Ryktet* (2006), som är en fortsättning på *Välkommen till ghettot* (2003), finns en tydlig redovisning av politiska uppfattningar. Jagberättarens mor har tidigare varit missbrukare och prostituerad, men driver i boken ett öppet hus för kvinnor. Alla vet att det handlar om England och Bali Rai låter kvinnan säga: ”Vi har så många olösta mord på prostituerade

tjejer i det här landet” och det är underförstått att mordet inte klaras upp på grund av bristande engagemang från polisens sida. Bokens jagberättare, Billy, säger:

Den politiska biten av rastafarianismen har påverkat hur jag ser på världen. Det handlar om att fatta att den rika världen, Babylon, utnyttjar de fattiga och lär oss lögn om historien, som att bara vita människor någonsin gjort något bra och att det inte fanns någon riktig civilisation förrän grekerna och romarna ”upptäckte” den.

Han uttalar sig även om barnlitteraturen såsom han minns den från då han var åtta år gammal:

Barnen i böckerna bodde i byar på landsbygden /.../ Jag minns att jag frågat /.../ varför det inte fanns några polisbilar eller knegartjejer i böckerna. Var fanns allt skröp på gatorna och de hemlösa? Jag mindes att jag jämförde berättelserna jag läste med mitt eget liv och inte hittade någonting som talade om för mig hur saker egentligen låg till. Det var därför jag slutat läsa när jag började mellanstadiet, och jag började inte igen förrän mamma lånade mig en deckare av James Lee Burke [som utkommit med ett tiotal titlar på svenska]. Inte för att det han skrev liknade mitt liv. Men han skrev i alla fall om annorlunda liv, liv som inte var fulla av fint språk och snobbiga ungar vid sjöar man kunde ro i eller fantastiska världar fulla av menlösa trollkarlar och troll.

Billy bor i höghus av betong. Kriminaliteten, drogerna och prostitutionen är utbredd. Här finns beskyddarverksamhet och tjallare. Bokens titel syftar på ett rykte som uppkommer kring Billy. Man tror att han lämnar information till polisen. Det är en mycket realistisk och detaljerad skildring av det som kallas ghetto. Inget av detta finns egentligen i svenska förortsskildringar. De svenska är snällare och mer positiva.

I Märten Sandéns ungdomsbok *En plats de kallar Lyckan* (2006) får bland annat en slips, eller snarare bristen på slips, symbolisera klasskillnaderna i förhållandet mellan huvudpersonen och hans flickvän, en relation som avvecklas efter hand som handlingen fortgår. Den flickan skulle mycket väl också kunna vara med i *Gossip Girl*. I Sandéns bok talas om värdet av kontakter, precis som i *Gos-*

sip Girl, och om värdet av att gå i grundskolan där man bor, eftersom detta skapar ett kontaktnät för framtida ekonomiska affärer i hemstaden. Emellertid ska man gå på ett bra gymnasium även om det ligger utanför hemorten. I Sandéns bok ska huvudpersonens ursprungliga flickvän gå på Lundsberg och bokens huvudperson spelar med i föreställningen att de ska gå där tillsammans, trots att han vet att hans pappa inte kommer att ha råd med terminsavgifterna. Det är uppenbart boken igenom att just klasskillnaderna är den stora orsaken till att huvudpersonens och flickvännens relation spricker även om där finns en annan flicka inblandad.

Sammanfattning

Om man får tro barn- och ungdomslitteraturen idag kan man inte längre lika gärna koka soppa på de vuxna. Därtill är de alltför betydelsefulla i fiktiva barns och ungdomars tillvaro, men de vuxna tycks inte vara medvetna om det och de är frånvarande och saknar förmåga likt 1970-talets vuxna. Den som närmare studerar litteraturen från det Sverige som fanns 1978 och jämför med 2008 torde finna mängder av ytterligare paralleller och similariteter och naturligtvis finns också påtagliga likheter mellan de båda verkliga samhällen som dateras 1978 och 2008, även om mycket har hänt. Barn- och ungdomslitteraturen har noga och relativt aktuellt speglat samhället, men de allt längre planeringstiderna på förlagen gör att manus ligger flera år i väntan på publicering. Detta kan leda till att vi får en mindre samhällspeglande litteratur, vilket kommer att begränsa barn- och ungdomsboksförfattarnas roll som viktiga samhällsdebattörer.

Referenser

- Anderberg Strollo, Å. (2007). *Bryta om*. Stockholm: Alfabet.
- Barlach, P. (2007). *Inte bara tennis*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Berggren, M. (2006). *En enda kväll*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bolinder, J. (1978). *Gift dig inte, pappa!* Malmö: Hemmets journal.
- Branfield, J. (1978). *Helen och giftfabriken*. Stockholm: B. Wahlström.
- Bredow, K. von. (2007). *Som jag vill vara*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

- Cras, B.-Å. (1978). *Narkotikajakten*. Stockholm: B. Wahlström.
- Engqvist, H. E. (1978). *Rymmarna*. Stockholm: Bonnier.
- Erup, B. (1978). *Mamma och pappa ska skiljas*. Stockholm: AWE/Geber.
- Gydal, M. (1978). *Så blev det när Petras pappa flyttat*. Stockholm: Sveriges radio.
- Hinton, S. E. (1978). *Yesterday*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Johansson, K. (1978). *Som om jag inte fanns*. Stockholm: AWE/Geber.
- Kieri, K. (2007). *Majas morsas kompis sambo och andra noveller*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Kring den svenska ungdomsboken : analys, debatt, handledning*. (1978). Stockholm: Natur och kultur.
- Kuijer, G. (1978). *Dom stora kan man lika gärna koka soppa på*. Stockholm: Prisma.
- Nilsson, P. (2003). *The return of Hjärtans fröjd*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Olsson, I. (2003). *Medan mamma sover*. Stockholm: Tiden.
- Rai, B. (2006). *Ryktet*. Stockholm: Tiden.
- Sandén, M. (2006). *En plats de kallar Lyckan*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Thydell, J. (2003). *I taket lyser stjärnorna*. Stockholm: Natur och kultur.
- Von Ziegesar, C. (2006). *Gossip girl – ni vet att ni älskar mig*. Malmö: Damm.

Jan Hansson

är chef för Svenska barnboksinstitutet och har tidigare arbetat som lärare, lärarutbildare och rektor på grundskolan och i gymnasiet. Han är också verksam som skribent och föreläsare.

Faction – en välmående hybrid

Anne Heith

Termerna *faction* och *non-fiction novel* dök upp i samband med lanseringen av Truman Capotes *In Cold Blood: A True Account of a Multiple Murder and Its Consequences*. Till bakgrundshistorien hör att Capote blev inspirerad av en tidningsartikel i *New York Times* om ett oförklarligt mord på en familj. Han reste till mordplatsen och under åren som följde blev han bekant med alla som varit inblandade i utredningen samt de flesta invånarna i det lilla samhället. Han genomförde intervjuer som i efterhand nedtecknades utifrån vad han mindes. År 1965 publicerades texten i serieform i *The New Yorker*. Året därpå kom den ut som roman med beteckningen ”non-fiction novel”. Boken blev en internationell bästsäljare.

Ända sedan dess har den blandning av fakta och fiktion som karakteriserar *faction* gett upphov till diskussioner om vad som är sanning och vad som är dikt. Till saken hör att Capote själv fick ta emot anklagelser om att han förde läsarna bakom ljuset då han hävdade att varje ord i boken var sanning. Det påpekades att Capote, långt ifrån att återge sanning och fakta, hade ägnat sig åt att fabricera citat och till och med hela episoder. Icke desto mindre blev boken en stor framgång och den inspirerade till en våg av texter som utgår från konceptet att blanda fiktionsskrivande och journalistisk undersökning. Ett utslag av detta är den typ av journalistik, kallad *the new journalism*, som lanserades i USA bland annat av Tom Wolfe. I en antologi med just titeln *The New Journalism* poängterar Wolfe i förordet banden mellan den nya journalistiken och den realistiska romanen (Wolfe & Johnson 1973). Den nya journalistiken beskrivs som lika fängslande och gripande som romanen eller novellen och just det förhållande att den är känslomässigt engagerande lyfts fram som en orsak till dess framgång. Denna förklaring är intressant inte minst med tanke på de blandningar av fiktionsskrivande och faktabaserad verklighets-

skildring som utmärker böcker som tilltalar ungdomar idag, så som *Pojken som kallades Det* och *Gömda. En sann historia*.

Till factionlitteraturens familj hör även *dokumentärromanen* som blomstrade i de skandinaviska länderna på 1960- och 70-talet (Houe & Rossel red. 1997). Då var det studentupproret, Vietnamkriget, den kinesiska kulturrevolutionen, maoismen, marxismen, feminismen och den gröna vågen som skapade en jordmån för faktabaserade romaner som kunde dokumentera förtryckta gruppers liv och missförhållanden med syftet att bidra till debatt och förändring. Rötterna till denna romantyp förgrenar sig till den naturalistiska samhällsundersökande romanen som i den borgerliga romanens ungdom tillhandahöll granskningar av sin tids problem. Man kan i detta sammanhang dra sig till minnes Georg Brandes föreläsningar i *Hovedstrømninger i det 19. Aarhundredes Litteratur*, publicerad i fyra band mellan 1872 och 1875, där han påpekar att en levande litteratur kännetecknas av "at den sætter problemer under debatt". Brandes formulerade i sitt huvudarbete principerna för en ny realism och naturalism som inbegriper en kritik mot skrivsätt som kännetecknas av en långt driven estetisering samt fabulerande och fantasi. Brandes idéer fick ett stort genomslag och han räknas också som en av förgrundsgestalterna för det moderna genombrottet i nordisk litteratur. Under senare decennier och århundraden finns ekon av hans litteratursyn i de böcker som kritiskt granskar den sociala verkligheten med syftet att väcka debatt. Men det kom också en reaktion på realismens och naturalismens konstsyn och frågan om hur litteraturen ska, eller kan, förhålla sig till samhällsverkligheten. Kategorier som fantasi och fabulerande har alltsedan Brandes utspel gett upphov till olika typer av litteratur och olika estetiska programförklaringar.

I 1960- och 70-talets nordiska litterära landskap frodades den samhällsdebatterande och samhällskritiska romanen. Förutom dokumentärromaner finns även rapport- och reportageböcker i den verklighetsskildrande bokfloran. Inte sällan ikläder sig författaren rollen som intervjuare. Resultaten kunde bli att en hög grad av trovärdighet skapades, då det i marknadsföring och layout framhävdes att författaren med egna ögon och sinnen sett och upplevt det som boken återger. Till skapandet av trovärdighet hör att författaren i

denna typ av böcker framträder som vittne och verklighetsundersökare snarare än som en förmedlare av ett stoff och skapare av en estetisk produkt. Två uppmärksammade svenska exempel på böcker som skapats utifrån intervjumaterial är Jan Myrdals *Rapport från kinesisk by* från 1963 och Sara Lidmans *Gruva* från 1968. Det för tjänar att poängteras att denna typ av böcker är arrangemang som skapats av författaren. Verkligheten kan naturligtvis aldrig tala direkt till läsaren i en litterär text. De läsare som tolkade Myrdals och Lidmans böcker som direkta skildringar av verkligheten bortsåg från författarnas roll då det gällde att välja vilka frågor som skulle ställas till de kinesiska byborna, respektive gruvarbetarna vid LKAB, liksom överväganden som gjorts då de valt vilka delar av intervju-materialet som skulle ingå i den färdiga boken.

Den förvirrade, den naiva och den kompetenta

Är *faction* en genre eller en metod? Faktum är att den kan ses som bådadera, dels som en genre som betecknar texter som blandar fakta och fiktion, och dels som en metod författare använder då de på olika sätt utnyttjar faktabaserat stoff och fiktioniserande grepp. I Internetencyklopedin *Wikipedias* artikel om *faction* påpekas att läsare som försöker finna fakta ofta tycker illa om, eller förvirras av, *faction*. Det nämns särskilt att skolelever som söker efter historiskt material lätt kan bli förvirrade (*Wikipedia* 2008). Utan att dra för stora växlar på det vetenskapliga värdet av påståendet är det intressant att skolelevers respons lyfts fram som problematisk.

En annan typ av respons som kan vara nog så problematisk är då elever läser romaner som utnyttjar verklighetsbaserat stoff som om de vore faktaskildringar, utan att vara medvetna om att det finns olika metoder för att blanda fakta och fiktion i romaner och att författaren alltid är den som väljer och arrangerar hur fakta och fiktivt stoff ska passas in i en narrativ struktur (Heith 2006a). En orsak till problemet kan vara att läsarna har en naiv föreställning om vad sanning är. Detta borde gå att åtgärda med enkla medel, till exempel genom att låta eleverna granska hur samma nyhet kan tolkas på olika sätt i medier de är bekanta med. Ett exempel i skrivande stund är den ryska interventionen i Georgien som av somliga betecknas

som en fientlig invasion och av andra som en hjälpkaktion. Ett annat är det som hände då den svenske brottaren Ara Abrahamian fick – och blev av med – sitt OS-brons. Bland opinionsyttringarna på en kvällstidnings Internetupplaga fanns såväl omdömen som att Ara Abrahamian var en skam för svensk idrott som att han var en hjälte som inte gav vika för orättvisor och korruption. Konstateras kan att det i det medielandskap, som till vardags omger oss, finns otaliga exempel på hur en och samma händelse kan tolkas på olika sätt och passas in i olika berättelser. Detsamma gäller naturligtvis för det stoff som romaner skapas av.

För att kunna läsa en roman måste man veta vad en roman är. Genreindelning fyller en praktisk funktion genom att vara en hjälp då man skriver, läser och tolkar (Heith 2006b). För att göra en rimlig tolkning av en text krävs vissa grundläggande genrekunskaper och kunskaper om vilka grepp en skribent kan använda då han eller hon skriver till exempel en roman. Greppet att blanda fakta och fiktion är på intet vis nytt. Tvärtom är det typiskt för en väl etablerad romangenre som den historiska romanen. Ett vanligt grepp i denna romantyp är att någon av romanpersonerna får ge sin subjektiva syn på ett historiskt skeende och att berättelsen om någon historisk händelse vävs samman med en berättelse om en individs liv, dramatiseringar samt dialog och tankar som förmedlar människors känslor. Det som kännetecknar den realistiska romanen som genre är just att författaren använder olika grepp för att skapa en *illusion* av verklighet. Detta kan drivas till sin spets genom bruk av dokumentärt stoff. Till saken hör att romanen är en utomordentligt elastisk genre, vilket den ryske litteraturforskaren Bakhtin formulerat på följande sätt: ”Man kan publicera sin egen, uppriktiga dagbok och kalla den roman; man kan under samma benämning publicera en packe affärskontakter, man kan publicera privatbrev [. . .]” (Bakhtin 1988). Det som till syvende och sist gör en roman till en roman är att den publiceras som en *roman*. I det sammanhanget spelar förlagens marknadsföring en stor roll för att informera och locka tänkbara läsare och inte minst köpare.

Marknadsföringens betydelse i en kommersiell konsumtionskultur bör inte underskattas (Björkegren 1992). I samhällen som de

västerländska konsumtionssamhällena, där banden mellan kultur och ekonomi är starka, förtjänar villkoren för produktion av kultur- och tillika konsumtions- produkter att uppmärksammas även i pedagogiska sammanhang. Ett intressant exempel där detta förverkligats är en studie med den fyndiga titeln ”Consuming Children: education – entertainment – advertising” (Kenway & Bullen 2001). Huvudtitelns dubbeltydighet – som väcker frågor kring vilka det egentligen är som konsumerar eller konsumeras – ger på ett kongenialt sätt en försmak av författarnas förslag till en pedagogik och metodik för samhällen, där kulturen domineras av kommersiell underhållningskultur. Detta är ett exempel på en analys som tar fasta på skolans uppgift att hjälpa eleverna att förstå den verklighet de lever i. I det här sammanhanget är det viktigt att läraren inte intar en fördömande hållning till elevernas kulturkonsumtion. Som mediepedagogen David Buckingham har påpekat har elever ofta inte i utgångsläget ett analytiskt förhållande till sin egen konsumtion av kulturprodukter (Buckingham 1998a; Buckingham 1998b). Tvärtom kan starka känslor och känslomässiga investeringar vara en del av kulturkonsumtionen. När så är fallet är det naturligtvis inte rimligt att läraren utifrån sina kulturella preferenser fördömer ungdomarnas smak. Detta till trots bör skolan ha som mål att lära eleverna mer om dagens kommersiella populärkultur och att utöka sin kulturella repertoar genom undervisning i hur man avläser och tolkar de kulturprodukter som omger oss. Det man bör eftersträva är en kompetens i *cultural literacy*.

När det gäller mediet TV, som upptar en större del av skolbarrens tid i dagens västerländska mediasamhällen än bokläsande, förespråkar Buckingham undervisning i ”television literacy” (Buckingham 1993). Intressant nog har termen literacy fått genomslag även i den nordiska pedagogiska forskningen. Exempelvis används den på ett självklart sätt i beskrivningen av ett ”PhD Programme in Literacy” som erbjuds vid en norsk högskola (”Lesevitenskap/Literacy Studies” 2008). I literacy studies ingår studiet av individuellt och socialt bruk av texter och av kulturella, språkliga och sociala förändringar som kan relateras till textbruk. Med tanke på det svenska samhället är det utan tvekan så att betydande förändringar har ägt

rum under senare decennier vad gäller nya medier och kommersiell konsumtionskultur och att dessa förändringar kräver nya förmågor för att man ska kunna delta i produktiva verksamheter och i kulturellt och socialt liv. Här skulle en pedagogik, inspirerad av Kenway och Bullens samt Buckingham's arbeten, kunna bidra till arbete med läsning och tolkning (literacy) av den samtida kulturen i den svenska skolan. I läskompetens ingår en förmåga att skilja på olika genrer, till exempel skönlitteratur och facklitteratur, liksom även kunskaper om romanen som genre.

En grundläggande kunskap är att själva genrebeteckningen är central och att en roman per definition inte gör anspråk på att återge fakta i den bemärkelsen som facklitteratur. Som romanens historia visar är det vanligt att romanförfattare använder olika grepp för att skapa en illusion av verklighet eller för att problematisera föreställningar om sanning. I realistiska romaner är det inte ovanligt att autentiska (eller påhittade) dokument liksom hänvisningar till verkliga personer och händelser används för att skapa en känsla av trovärdighet. Det senare gäller för många dokumentärromaner, till exempel P.O. Enquist's uppmärksammade metaroman *Legionärerna* från 1968. *Legionärerna* har likheter med den historiska romanen, men något har tillkommit i och med problematiseringen av historieskrivning och frågan vad vi kan veta om det förflutna. Romanen skärskådar den kontroversiella händelse som i svensk efterkrigshistoria går under beteckningen baltutlämningen. Till faktabakgrunden hör att en grupp baltiska flyktingar kom till Sverige 1945. Balterna utlämnades till Sovjetunionen trots att svenska myndigheter var medvetna om att de tjänstgjort i den tyska armén och att de skulle möta ett ovisst öde vid en utlämning. I användningen av detta stoff blandar Enquist fakta och dokument med uppdiktade inslag och fikionaliserande grepp. Betraktad som metaroman kan man säga att *Legionärerna* illustrerar olika sätt att blanda fakta och fiktion liksom den avgörande roll författaren har vid urval och arrangemang. Till författarens arbete hör skapandet av en ny kontext för stoffet i form av en narrativ struktur. Och som vi vet finns det en uppsjö av narrativa strukturer att välja mellan beroende på hur man vill vinkla ett stoff eller vilket budskap man vill förmedla.

En aspekt av genren är att den har kopplingar till den lässtrategi läsaren använder. Ideologikritiska metaromaner som problematiserar hur diskurser om verkligheten konstrueras i historiografi och nyhetsmedier uppmuntrar till reflektion och analys. Detta är däremot inte fallet med den typ av romaner som ofta leder till en empatisk läsning som innebär att läsaren slukar en text med hull och hår och att en del av läsoplevelsen grundas i en känsla av att det som berättas är sant, äkta och genuint.

Självbiografi + roman = autofiction

På 1970-talet skapades begreppet *autofiction* i Frankrike för att beteckna en slags självbiografi som överskrider de ramar som sätter gränser för vad som vanligtvis räknas som självbiografier genom att närma texten till fiktionsprosan. Som texttyp kombinerar *autofictionen* två motstridiga skrivsätt, nämligen fiktionsprosans bruk av påhitt, fantasi och fabulerande och den självbiografiska traditionen att presentera historien om en persons liv så som det upplevts av personen i fråga. När det gäller förhållandet mellan fakta och fiktion är alltså *autofictionen* en genrehybrid som utnyttjar grepp ur två traditioner som i allmänhet hållits isär beroende på deras olika sätt att förhålla sig till fakta, dokumentation och sanningsanspråk.

Termen *autofiction* har använts huvudsakligen i samband med diskussioner av samtida franska författare, men fenomenet att blanda grepp från fiktionsprosan och självbiografien har fått genomslag även i Sverige. Ett exempel är Louise Boije af Gennäs *Stjärnor utan svindel* som försetts med genrebeteckningen roman. Själva brödtexten föregås av en försäkran från författaren om att "[d]enna berättelse naturligtvis är fiktiv. Namn, karaktärer, platser och situationer är uteslutande produkter av författarens fantasi. Eventuella likheter med verkliga händelser eller personer, levande eller döda, är därför givetvis fullkomligt slumpmässiga." Till paratexten, dvs. den text och de typografiska arrangemang som omger själva romantexten, hör en dedikation – "Till Mian". I fallet med Boije af Gennäs roman skulle man kunna säga att påpekandet att innehållet är fiktivt lika väl kan resultera i att läsaren uppfattar innehållet som överensstämmande med verkligheten som att det är fiktion. Redan i den

svenska borgerliga romanens barndom använde Fredrika Bremer greppet att antyda att romanpersoner har förebilder i verkligheten, då hon i *Familjen H***. Teckningar ur vardagslivet* inte skrev ut familjens efternamn – underförstått för att inte peka ut dem.

Då stjärnor utan svindel publicerades blev Louise Boije af Gennäs något av en rikskändis, då hennes relation med radikalfeministen Mian Lodalen uppmärksammades i kvällspressen och andra medier som inte kunde motstå berättelsen om kvinnan av börd som lämnar man och hem för en kvinna av folket. Dessa inslag finns även i intrigen i *Stjärnor utan svindel* som handlar om den adliga, gifta överklasskvinnan Sophie, som förändrar sitt liv i grunden då hon träffar den lesbiska radikalfeministen Kaja. Givetvis har Louise Boije af Gennäs rätt i att en roman inte är verkligheten, men det förefaller ändå som om hon tämligen medvetet utnyttjar läsarnas vetskap om att det finns likheter mellan delar av hennes eget liv och romanens intrig och karaktärer för att skapa verklighetseffekt och en aura av autenticitet. Det kan knappast tolkas som att hon handlar i god tro då hon påstår att "[e]ventuella likheter med verkliga händelser eller personer, levande eller döda, är därför givetvis fullkomligt slumpmässiga" med tanke på medieframträdanden hon gjort i vilka likheter med romanens händelser och personer framhävt. Detta är naturligtvis inget hinder för att *Stjärnor utan svindel* kategoriseras som en roman, dvs. en fiktionstext, med tanke på att det hör till regeln snarare än undantaget att en författare utgår från händelser eller personer hon eller han kommit i kontakt med i verkligheten vid romanskrivande. Till skrivandets hantverk hör att detta stoff fiktionaliseras då det passas in i en roman.

"Sanna" berättelser om verkligheten

Att ungdomar lockas av böcker som uppfattas som sanna verklighetsskildringar torde vara en iakttagelse många svensklärare gjort. Att så är fallet bekräftas även av studier av ungdomars attityder till läsning (Årheim 2007). Med tanke på att böcker som blandar fiktionsskrivande med fakta, självbiografi och verklighetsbeskrivning, dvs. faction, är en populär genre bland skolungdomar finns det anledning att ta upp denna texttyp i skolans läsundervisning så att

eleverna får med sig en förmåga att analysera vad det är som gör en roman till en roman och att det inte alltid finns vattentäta skott mellan romanen och andra texttyper. En bok som Dave Pelzers *Pojken som kallades Det* till exempel har kategoriserats både som en roman och som en självbiografi. Ett sätt att slippa välja antingen- eller är att kalla den en självbiografisk roman. För unga läsare bidrar säkert vetskapen om att Pelzer själv misshandlats som barn av en alkoholiserad och psykiskt sjuk mor till läsoplevelsen. Stoffet i boken är starkt känslomässigt laddat. Den handlar om ett utsatt barn som far illa. Samtidigt skapar en koppling till författarens eget liv ett ljus i mörkret, eftersom Pelzer som person lyckats överleva och skapa något konstruktivt utifrån den ryggsäck av grymheter och våld han burit på. Såttillvida kan boken ses som en tillspetsad variant av en bildningshistoria, i vilken huvudpersonen ställs inför enorma svårigheter, men trots det till slut lyckats övervinna dem och skapa ett meningsfullt liv.

En annan populär bok, speciellt bland kvinnliga läsare, är Liza Marklunds och Mia Erikssons *Gömda. En sann historia*. Även denna handlar om en huvudperson som utsätts för en grym och omänsklig behandling. I förordet beskrivs bokens tillkomsthistoria som att det är Liza Marklund som utifrån huvudpersonen Mias berättelse skrivit boken. Marklund karaktäriserar resultatet som ”en sann historia, en dokumentär roman”. Detta är en mycket diskutabel karaktäristik (Heith 2006a). Mot bakgrund av de rasstereotyper och den rasism texten förmedlar finns all anledning att skärskåda vad det är för så kallad sanning Marklund och Erikson presenterar. Grovt sett kan karaktärerna i boken delas upp i de blonda, blåögda, goda svenskarna och de mörka, ondskefulla främlingarna. Att acceptera en sådan fikionalisering som rimligt vore att helt bortse från den värdegrund som skolans arbete ska vila på. Tvärtom bör den typ av berättelser som beskriver mörkhyade och mörkögda människor som ett hotfullt inslag i det svenska samhället skärskådas kritiskt. De är inte bara oförenliga med skolans värdegrund. De är även kränkande för elever som har familjeband till de kulturer som beskrivs som våldsamma och primitiva. Besvärande är även den historielöshet som präglar bilden av icke-europeiska kulturer. Givetvis är kvin-

nomisshandel och förtryck ett problem som förtjänar att gestaltas kritiskt i romanform. Men det är inte acceptabelt om detta problem enbart förknippas med det icke-svenska och med mörka män från muslimska länder. Det är förenklingen och renodlingen utifrån etnicitet och kulturell bakgrund som gör *Gömnda* till en problematisk bok som inte lämpar sig för en empatisk läsart i skolsammanhang (Heith 2006a).

Litteraturen i skolan

De senaste decenniernas kulturella förändringar och medieutveckling har gjort att eleverna i dagens skola har med sig ett kulturellt bagage och medievanor som skiljer sig från tidigare generationers (Heith 2006b). Romanen, som under svenskämnet historia haft en stark ställning, har fått konkurrens av nya medieprodukter och kommersiellt producerad kultur. Att eleverna ska få kunskaper om litteratur har varit en självklarhet, då skolans uppgift har definierats som att målet är att eleverna ska bibringas bildning och kunskaper.

Under senare år har dock bilden av litteraturens roll i svenskämnet förändrats. Detta blev klart inte minst av den kanondebatt som uppstod som en reaktion på folkpartisten Cecilia Wikströms förslag att en litterär kanon skulle införas i svenska skolor. Reaktionerna lät inte vänta på sig och under sommaren 2006 avlöstes det ena debattinlägget det andra på Dagens Nyheters kultursidor. Debattörer från olika professioner gav uttryck för allt ifrån entusiasm till förkastande inför tanken på en kanon. En av de mest framträdande deltagarna, Ebba Witt-Brattström, föreslog en lista med författare som kunde ingå i en kanon och DN:s redaktör uppmanade läsarna att föreslå egna listor. En sak som blev tydlig var att innebörden av begreppet kanon på intet vis är självklart. Det visade sig till exempel att kriteriet "bestående värde" inte är givet, utan att kriterier som "ideologisk korrekthet" och "representativitet" enligt personer med olika agendor och preferenser kan vara mer gångbara.

Får eleverna själva välja vad de ska läsa finns *fiction* med all sannolikhet med bland det som väljs. Med tanke på denna litteraturtyps livskraft och popularitet finns all anledning att i literacy-arbete uppmärksamma litterära blandformer. Det finns en dragningskraft

hos kategorier som ”det sanna”, ”det autentiska” och ”det verkliga”, men som exemplet *Gömda. En sann historia* visar, kan en så kallad sanning vara extremt vinklad eller relativ.

Ovan har tre responser på faction renodlats i rubriken ”Den förvirrade, den naiva och den kompetenta”. Jag vill runda av med några ord av Torsten Ekbohm ur programartikeln *Romanen som verklighetsforskning* från 1962. Ekbohm poängterar att den erfarenhet av verkligheten som romanen ska förmedla bör gå utanför det vanemässiga seendet så att det som uppfattas som verklighet kan destabiliseras: ”Kanske har utforskandet av verkligheten inget annat mål än detta: att ifrågasätta våra vanereaktioner inför en värld som egentligen aldrig är ’vardaglig’, att överföra känslan av osäkerhet som en erfarenhet hos läsaren.”(Ekbohm 1962). Förvirring, eller osäkerhet, kan alltså vara något fruktbart om det leder till ett ifrågasättande av det som är vant och självklart. Det handlar bland annat om att kunna förkasta gamla sanningar och unkna historier som bygger på rasistiska klichéer.

Referenser

- Bakhtin, M. (1988). ”Kronotopen. Tiden och rummet i romanen”, *Det dialogiska ordet*. Gräbo: Anthropos.
- Björkegren, D. (1992). *Kultur och ekonomi*. Stockholm: Carlssons Bokförlag AB.
- Boije af Gennäs, L. (2002). *Stjärnor utan svindel*. Stockholm: Månepocket.
- Brandes, G. (1872-1875). *Hovedstrømninger i det 19. Aarhundredes Litteratur*. Köpenhamn: Gyldendalske Bogh.
- Bremer, F. (1999). *Familjen H***. Teckningar ur vardagslivet*. Göteborg: Anamma Böcker AB.
- Buckingham, D. (1998a). ”Pedagogy, Parody and Political Correctness”, *Teaching Popular Culture Beyond Radical Pedagogy*, D, Buckingham red., London: UCL Press.
- Buckingham, D. (1998b). ”Introduction: Fantasies of Empowerment? Radical Pedagogy and Popular Culture”, *Teaching Popular Culture Beyond Radical Pedagogy*, D, Buckingham red., London: UCL Press.
- Capote, T. (1966). *In Cold Blood. A True Account of a Multiple Murder and Its Consequences*. New York: New American Library.
- Ekbohm, T. (1962). ”Romanen som verklighetsforskning”, *Ord och Bild* 6:1962.

- Enquist, P. O. (1968). *Legionärerna: En roman om baltutlämningen*. Stockholm: Norstedts.
- Heith, A. (2006a). "Gömda. En sann historia – romantik, spänning, melodram och populärorientalism", *Svenskläraren* 4: 2006, s. 19–26.
- Heith, A. (2006b). *Texter, medier, kontexter. Introduktion till textanalys i svenskundervisningen på grundskolan och i gymnasiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Houe, P. & Rossel, S. H. (1997). *Documentarism in Scandinavian Literature*. Amsterdam & Atlanta: Rodopi.
- Kenway, J. & Bullen, E. (2001). *Consuming Children: education – entertainment – advertising*. Maidenhead Philadelphia: Open University Press.
- Lesevitenskap/Literacy Studies, http://www.uis.no/study_programmes/research_training/literacy/ 22/8 2008.
- Lidman, S. (1968). *Gruva*. Stockholm: Bonniers.
- Marklund, L. & Eriksson, M. (1995). *Gömda. En sann historia*. Stockholm: Bonnier Alba.
- Myrdal, J. (1963). *Rapport från kinesisk by*. Stockholm: Norstedts.
- Pelzer, D. (2001). *Pojken som kallades Det. Ett barns kamp för att överleva*. Stockholm: Forum.
- Wikipedia, "faction" [http://en.wikipedia.org/wiki/Faction_\(literature\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Faction_(literature)) 21/8 2008.
- Wolfe, T & Johnson, E. W. red. (1975). *The New Journalism*. London: Pan Books Ltd.
- Årheim, A. (2007). *När realismen blir orealistisk: Litteraturens "sanna historier" och unga läsares tolkningsstrategier*, Växjö: Växjö University Press.

Anne Heith

är filosofie doktor och lektor i litteraturvetenskap vid Institutionen för kultur- och medievvetenskaper, Umeå universitet. Hon arbetar för närvarande med ett forskningsprojekt om tornedalsk litteratur inom det prioriterade forskningsområdet Border Poetics vid Tromsø universitet. Senast publicerade bok: *Texter – medier – kontexter. Introduktion till textanalys i svenskundervisningen på grundskolan och i gymnasiet* (Studentlitteratur 2007).

Berättelserna och populärkulturen

Anders Öhman

Klyftan mellan det vi brukar kalla högkultur och lågkultur är inte så vid idag som den varit tidigare. Det verkar som om det nuförtiden inte finns en lika självklar uppdelning mellan vad som räknas som finkultur och populärkultur. Inom litteraturen har det blivit svårare att avgränsa den s.k. seriösa litteraturen från populärlitteraturen, och kritiker pekar ibland på deckaren som ett exempel på en tidigare populärlitterär genre som i våra dagar även kan attrahera författare till mera etablerad litteratur.

Vad beror det då på att det tycks vara så svårt att skilja populärlitteraturen från den s.k. seriösa, finare litteraturen? Det finns naturligtvis flera skäl till detta. Ett har att göra med den utveckling inom litteraturen som går under namnet *postmodernismen*, dvs. i bokstavlig mening den riktning som efterträder modernismen. På 1980-talet hävdade flera litteraturkritiker och författare att den postmoderna litteraturen var ett sätt att lösa den modernistiska litteraturens dilemma, som främst bestod i kravet att ständigt förnya den litterära formen och erbjuda nya perspektiv på tillvaron.

Den amerikanske författaren John Barths essäer i *Atlantic Monthly* är karakteristiska. I den första essän, *The Literature of Exhaustion* [Utmattningens litteratur] från 1967, förespeglade Barth litteraturens snara död. Han menade att språkets och litteraturens möjligheter tyvärr var uttömda, och att det inte längre fanns några möjligheter att skapa något nytt. I denna slutsats fanns en starkt apokalyptisk och nästan cyniskt uppgiven ton. Om det inte var möjligt att utvinna något nytt ur litteraturen, skrev Barth, varför inte återberätta det som redan är sagt?

Han liknade den postmoderne författaren vid Scheherezade, sagoberätterskan i *Tusen och en natt*, som klarade livet så länge hon kunde berätta ännu en historia för härskaren. Med denna jämförelse ville

Barth säga, att om vi ändå ska gå under på grund av civilisationens allt mer skrämmande utveckling, så varför inte underhålla varandra med goda berättelser? I en sådan litteratur skulle det då finnas ett visst mått av ironi och distans. Eftersom den postmoderna författaren inte har några ambitioner att skapa något nytt, blir ironin det medel genom vilken han eller hon anger sin hållning till det som redan berättats förut. Det är en postmodernism som trots allt bevarar skillnaden mellan högt och lågt. Man skulle kunna säga att det är i sin ordning att använda sig av det populära, men bara eftersom man är medveten om att världen står inför sin snara undergång och att den allvarligt syftande konstens möjligheter är uttömda (Barth 1967).

Det intressanta är emellertid att Barth i en uppföljande uppsats från 1980, *The Literature of Replenishment* [Påfyllandets litteratur], vänder sig mot sin egen apokalyptiska vision. Det han egentligen reagerade mot i den tidigare uppsatsen, men som han då inte var medveten om, var att det inte var språkets och litteraturens möjligheter som var uttömda, utan modernismens. Skälet till att den modernistiska estetiken blivit förbrukad är att den blivit en institutionaliserad del av samhället. Den tillhör etablissemang och den har högsta status på universiteten etc. Med ett sätt att berätta, som skyr linjära historier och konventionell karaktärsgestaltning, har den modernistiska litteraturen blivit en angelägenhet för allt färre, menar Barth. I stället är det i den latinamerikanska magiska realismen och i den engelske författaren John Fowles romaner som han finner en utväg ur den modernistiska litteraturens problem. Hos Garcia Marquez och Fowles menar han att det finns ett sätt att berätta som bryter sig ur institutionaliseringen och förmår attrahera större grupper av läsare, precis som de klassiska romanförfattarna Dickens, Dostojevskij och Tolstoj gjorde på sin tid (Barth 1980).

Umberto Eco resonerar på ett liknande vis i de kommentarer han gjorde i samband med att han skrivit sin bästsäljare *Rosens namn*. Han menar att modernismen hamnat i en återvändsgränd, som inom konsten resulterat i den sönderskurna duken, inom musiken fullständig tystnad och i litteraturen den tomma sidan. Rädningen är den postmoderna estetiken och dess sätt att kombinera nya former med mer traditionellt berättande (Eco 1985).

Den postmoderna konstens återupplivande av berättandet och modernismens kris skulle alltså kunna ses som ett viktigt skäl till att klyftan mellan den höga och låga kulturen minskat på senare år. Även om det, som exemplet med Barth visar, finns olika varianter av postmodernism, och där åtminstone hans första version skulle kunna ses som ett, om än ironiskt, sätt att föra den modernistiska konstens krav på formmässig förnyelse vidare.

Ett annat skäl till den minskande klyftan mellan högt och lågt är de senaste decenniernas explosiva utveckling av nya medier. Detta är en mycket komplex fråga, men på ett konkret vis har den att göra med att nya medier gör äldre mer accepterade. Det finns det åtskilliga exempel på i historien, men det räcker med att se hur bruket av datorspel, tv-spel, filmer etc., påverkat inställningen till populärlitteratur. Bland exempelvis bibliotekarier och lärare fanns det tidigare ett ganska stort motstånd mot populärlitteratur, men när datorspel och filmkonsumtion ökat, i synnerhet bland ungdomar, tenderade man att betrakta ungdomar som läste, oavsett vad de läste, som medlemmar av en mera exklusiv grupp av kulturkonsumenter.

Ett tredje skäl till att skillnaden mellan hög- och lågkultur inte längre är så stor är uppluckringen av kanon. Den hänger självfallet samman med de andra orsakerna, men icke desto mindre är det ett faktum att det idag är svårare att säga vad som tillhör en litterär kanon och inte.

Upplösningen av kanon har gått relativt snabbt, och jag tycker mig kunna urskilja tre faser i denna. Den första inträffade på 1970-talet, då populärlitteratur, eller triviallitteratur som den ofta kallades vid denna tid, blev en intressant företeelse att behandla. Det kom ut böcker med titlar som *Kiosklitteratur* och *Masslitteratur*, och på universitetet kunde man för första gången läsa kurser som handlade om triviallitteratur (Öhman 2000). Det var en relativt avgränsad företeelse, som det framför allt gällde att förstå attraktionskraften i. Vad var det som gjorde att så många lockades att läsa undermålig litteratur? Hur påverkade det dem negativt? Intresset för populärlitteraturen utspelade sig alltså mot bakgrund av en väldigt stabil kanon. Det påminner om det Michel de Certeau menade var orsaken till intresset för populärlitteratur i Frankrike.

Man ägnade sig åt populärlitteratur bara när den blivit tillräckligt ofarlig, dvs. när den var möjlig att skilja från den riktiga litteraturen (de Certeau 1986).

I den andra fasen riktas uppmärksamheten i stället mot själva kanon. Kanon börjar betraktas som en exkluderande instans, som inte bara marginaliserar populärlitteratur utan även kvinnolitteratur och arbetarlitteratur. Inom lärarutbildningen och vid många litteraturvetenskapliga institutioner började man, bl.a. med hjälp av Pierre Bourdieus och Michel Foucaults maktanalyser, betrakta den litterära kanon som ett instrument för förtryck och utövande av kulturell och symbolisk makt. Det gjorde också att den skarpa uppdelningen av högt och lågt blev svårare att upprätthålla.

Den tredje fasen lever vi mitt uppe i och är självfallet den svåraste att beskriva. Den kännetecknas kanske främst av en slags förvirring, som för mig kan te sig både kreativ och hotfull. För andra kanske denna fas enbart upplevs som skrämmande, vilket inte minst diskussionen om införandet av en kulturkanon i Danmark och möjligheten att göra detsamma i Sverige visar. Det förtjänar dock att understrykas att det inte bara är de som tidigare omfamnat förekomsten av en stabil kanon som känner sig rådvilla idag.

Som populärlitteraturforskare och kanontrotsare har jag ibland häpnat över hur snabbt det går att glömma den litterära kanon. I flera år har jag varit lärare i en kurs i populärlitteratur vid universitetet, och de senaste gångerna har det tydligt visat sig att beteckningen populärlitteratur alltmer saknar betydelse. För unga studenter tycks uppdelningen av litteraturen i kanoniserad och populär litteratur helt enkelt ha förlorat sin mening. Väldigt få verkar ens ha läst texter av klassiska svenska författare som Strindberg eller Almqvist. De har däremot för det mesta fått läsa litteraturhistoriska översikter, och då åtminstone fått ta del av fakta om de mest kända författarnas biografier. De har emellertid sällan någon riktig känsla för vad som brukar räknas till den s.k. fina litteraturen och den populära.

Det är en insikt som naturligtvis även måste få konsekvenser för mig som populärlitteraturforskare. Jag kan helt enkelt inte längre utmana den etablerade litteratursynen med hjälp av populärlitteratur. Fast jag kan inte heller behandla populärlitteraturen som en avgrän-

sad och, med Michel de Certeaus ord, ofarlig företeelse. Det är därför inte heller särskilt meningsfullt att döpa en kurs till Populärlitteratur. Bättre vore att undvika kategoriseringar och gå rakt på saken, dvs. att undervisa om de romaner och de genrer som många läser.

Den institutionaliserade uppdelningen av litteraturen i högt och lågt har alltså gjort att man, vare sig man är kanonkramare eller populärkulturforskare, förlitat sig på fördomsfulla kategorier och därför på det ena eller andra viset kunnat undgå att värdera enskilda verk och genrer. I stället har man, vare sig man är anhängare eller motståndare, accepterat kategoriseringen av litteraturen i högt och lågt. Upplösningen av kanon kan därför ha som positiv effekt att man äntligen kan läsa vilken litteratur som helst med öppna ögon.

Även om det idag råder en påtaglig förvirring om vad som är högt och lågt, får man dock inte göra misstaget att tro att klyftan helt har försvunnit. Ett bra exempel är Per Olov Enquists artikel på *Expressens* kultursida i oktober 2005, där han frågar sig varför Ulf Lundells roman *Värmen* inte blivit nominerad till August-priset. Enquist menar att det är en verkligt bra roman som förtjänar priset, men då han rekommenderar den till sina vänner möts han av föraktfulla rynkningar på näsan. Ulf Lundell tillhör inte de etablerades skara och då är det inte ens nödvändigt att läsa honom (Enquist 2005). Även Herbert J. Gans menar i den nyskrivna inledningen till sin bok *Popular Culture and High Culture* att även om klyftan mellan högt och lågt minskat finns den ännu kvar, men påpekar att den möjligen har förskjutits till andra områden än litteraturens (Gans 1999).

Det negativa med den förvirring som idag råder är den historiska glömskan och risken att man slutar att fundera över skälen bakom delningen av kulturen i högt och lågt. Som med kvinnolitteraturen kan det förhålla sig så att det som räknats till populärlitteratur, och därmed marginaliserats, burit på andra värden och andra sätt att gestalta dessa än vad den etablerade litteraturen gjort. Det vore t.ex. intressant att undersöka den melodramatiska litteraturen noggrannare, inte bara för att förstå dess sätt att använda sig av den tårfyllda blicken på världen, utan även för dess visuella estetik. Det är också problematiskt att vi med förlusten av en kanon förlorar ett gemen-

samt referenssystem att förhålla oss till, oavsett vad vi tycker om detta. Idag upptäcker många av oss som undervisar att man exempelvis inte kan förutsätta någon vidare kunskap om en betydelsefull författare som Bellman annat än som en figur i en skämthistoria. Framför allt riskerar vi att förlora kontakten med författare, vars verk kan ge oss insikter om världen och oss själva.

Av historien kan man också lära att det inte är första gången det uppstår förvirring kring samhällets kulturella värden, och vedertagna uppdelningar av konst och litteratur i högt och lågt. Ofta inträder det i samhällen som genomgår en stark förändring. Jag har själv skrivit om 1830- och 1840-talets svenska litteratur, och det var en period som har många likheter med dagens.

De förändringar på 1830-talet som rör klyftan mellan högt och lågt är genombrottet för två nya populära medier, den realistiska romanen och dagspressen. Det har naturligtvis publicerats både romaner och tidningar tidigare, men det är på 1830-talet som bägge dessa utvecklas snabbt. Det är ingen tillfällighet att de två första delarna av Fredrika Bremers roman *Familjen H***. Teckningar ur hvardagslivet* och det första numret av Lars Johan Hiertas *Aftonbladet* kommer ut på hösten 1830.

Romanen som genre tillhörde inte den kanoniserade litteraturen vid denna tid. Den upphöjda litteraturen bestod av dramat, poesin och verseposet. Det var dessa som betraktades som konstnärliga genrer. Romanen bestod ju av vardagsspråket, prosan, och var därför inte konst. Paradoxalt nog gav detta romanen en väldig frihet. Författare kunde använda sig av romanens form utan att göra anspråk på att skriva litteratur enligt de etablerade normerna. Därför kunde nya områden och ämnen bli föremål för gestaltning: kärleksvalet, familjelivet, kvinnans ställning, de fattigas situation, de ensamstående mödrarna etc.

Det är också uppenbart att romanen och pressen gick hand i hand. I pressen ökade intresset för de frågor som gestaltades i romanerna och vice versa, vilket var anledningen till stundtals långa referat av nyutkomna romaner i pressen, liksom stundtals inslag i romanerna av artiklar från tidningarna. Ganska snart blev det också omöjligt för etablissemanget att bortse från den förändrade situa-

tionen. En del kritiker gick till skarpt angrepp mot romanen, som betraktades som sedeslös och förledande av i synnerhet ungdomar. Andra, som exempelvis Carl Jonas Love Almqvist, vilken tidigare tillhört den etablerade litteraturen, insåg romanens möjligheter och började använda sig av den för en rad olika syften (Öhman 1990).

Almqvist är den som i svenska samtiden formulerar den i mitt tycke mest intelligenta förklaringen till den förvirring som uppstått i det litterära etablissemangen. Förklaringen är även ett briljant försvar för romanen som konstnärligt medium. I en artikel i *Aftonbladet* från 1846 bemöter han kritikern B.E. Malmström, som i en recension av Emilie Flygare-Carléns roman *Enslingen på Johanniskäret*, tagit tillfället i akt att angripa den moderna romanen (Malmström 1846). Almqvist menar att romanens betydelse och verksamhetsfält har ökat i samhället, vilket väl måste betraktas som positivt. Romanen har möjlighet att ägna sig åt fler ämnen än tidigare sorters litteratur.

Han bemöter även Malmströms anklagelse att den moderna romanens tjocklek beror på att författarna i första hand är ute efter att tjäna pengar. På denna tid arvoderades nämligen författare utifrån antalet tryckark. Almqvist menar emellertid att argumentet är befängt och uppvisar en skriande brist på förtrogenhet med litteraturens historia. I alla tider har det skrivits tjocka romaner, kontrar han med, och exemplifierar med den grekiska romanen, barockromanen, Lafontaine och Samuel Richardson.

Det allra viktigaste är dock att han angriper den litteratursyn som Malmström ger uttryck för, och som han menar söker fixera och stabilisera en bestämd litteratur, dvs. det vi idag skulle kalla en litterär kanon. Almqvist menar i stället att romanen är en föränderlig genre, som måste få tillåtelse att utveckla sig i en rad olika riktningar. Han skriver:

För öfrigt är det ganska lärorikt och anmärkningsvärdt att se huru våra estetiska ultras, alldeles som de aristokratiska och hierarkiska, egentligen endast yttra ilskenhet emot det nya, derför att det är nytt och emedan det utgör någonting uppkommande, blifvande, ett frö för framtida lif, progression och vinst för menskligheten; hvaremot de gerna gilla allt gammalt, blott det är gammalt och dödt, och således ej längre innefattar någonting hotande för dem sjelfva. (Almqvist 1846).

Almqvists argumentation är intressant, menar jag, och har giltighet även i våra dagar. Det han sätter fingret på är att litteraturen och konsten förändras i takt med att samhället och kulturen förändras, men det kan inte kritikerna av den nya romanen acceptera. Skälet till att de slår vakt om den etablerade litteraturen och kulturen är att denna utgör garanten för att ordningen är stabil och att inget förändras. Den nya litteraturen, tycks Almqvist mena, hotar den stabilitet som det etablerade samhället värnar om, inte bara för att den är okänd och främmande, utan också för att den innebär att nya röster och nya områden kommer till tals och blir synliga i litteraturen.

Man kan alltså säga att 1830- och 40-talet, i likhet med vår egen tid, på många sätt var en period av kreativ förvirring. Den tidigare kanon upplöstes och samhället visste inte hur det skulle förhålla sig till de nya medierna romanen och pressen. Det är uppenbart att det också var en spännande tid, som innebar en utmaning för en dynamisk och nyfiken författare som Almqvist. Han kunde pröva att blanda traditionella äventyrsintriger med sociala skildringar av den samtida staden som i *Gabriële Mimanso*, eller pröva ett utopiskt förhållande mellan man och kvinna i skandalsuccén *Det går an*. Detsamma gällde för andra av tidens författare, som Emilie Flygare-Carlén, C.F. Ridderstad m.fl. (Öhman 1990).

Ganska snart ser man emellertid prov på att kanoniseringens och hierarkiseringens krafter börjar verka igen. Det är en process som inleds i slutet av 1840-talet, bl.a. med Malmströms angrepp, men den växer sig ännu starkare i det följande decenniet. Det upprättas kriterier för bra och dåliga romaner, som innebär att den idealrealistiska romanen med karaktärer av ”kött och blod” blir den kanoniserade romanen, medan de romaner som exempelvis använder sig av äventyrsintriger kommer att ”förfalla” till ”usel litteratur” (Bergstedt 1851).

Den kanonisering som uppstår vid denna tid är också inledningen till det man kan kalla estetiseringen av litteraturen. Den innebär bland annat att kriteriet för vad som är god litteratur inte i första hand frågar efter *vad* som gestaltas, utan det är *hur* det gestaltas som kommer att bli huvudsaken. Det hade således inget värde i sig att den nya romanen, som Almqvist påpekade, hittade nya ämnen och

nya grupper av människor att skriva om. Litteraturens kanon kommer därför att bestå i en utveckling av, och ibland en kamp mellan, i huvudsak olika estetiska repertoarer. Från idealrealismen över den psykologiska realismen till den modernistiska estetiken.

Samtidigt lever de litterära former som fokuserar på innehållsliga aspekter framför allt vidare i den populära litteraturen, i genrer som äventyrsromanen, detektivromanen, kärleksromanen, science fictionromanen, fantasyromanen etc. Christa Bürger menar att man kan se den kanoniserade och den exkluderade litteraturen som två olika reaktioner på det moderna samhällets framväxt. Den ena, den höga litteraturen, hyllar tanken på konsten som oberoende och obefläckad av samhället, medan den andra, den låga populärlitteraturen, mera tar fasta på och bearbetar vardagliga erfarenheter. Enligt Bürger är bägge bristfälliga och de skulle egentligen behöva varandra (Bürger 1982).

En annan tysk litteraturforskare, Helga Geyer-Ryan, menar att man i de beteckningar som etablissemangen gett den populära litteraturen kan spåra vilka värden som denna förträngt i kanoniseringsprocessen. Dit hör bl.a. innehåll, vilket visar sig i att man valt att beteckna de populära genrerna utifrån innehållet, exv. detektivroman, kärleksroman etc, medan detta omvänt visar vilka värden man hyllar, formen på bekostnad av innehållet (Geyer-Ryan 1983).

Den tid av kreativ förvirring som vi nu lever i skulle således kunna erbjuda en unik möjlighet att få de skilda svaren på det moderna samhällets framväxt att äntligen komma samman. Att kunna behandla litteraturen både som *vad* och *hur*. Det skulle även innebära att ta vara på litteraturens didaktiska potential på ett bättre sätt än vad som tidigare gjorts. Om litteraturen inte i första hand bedöms utifrån det som betraktas som estetiska, utan främst utifrån kunskapsmässiga kriterier, skulle man kunna behandla den på ett annat sätt än vad man gjort tidigare, vilket inte minst skulle kunna berika litteraturundervisningen. Det skulle gälla all litteratur, även den s.k. etablerade litteraturen.

Christa Bürger antyder detta när hon konstaterar att modernismens kanon spelat ut sin roll. Hon skriver: "Värdekriteriet skulle inte längre vara huruvida ett verk var ett konstverk, utan huruvida

det kunde knytas till individernas verkliga liv [Lebenspraxis], utan att de konstnärliga teknikerna fördenskull skulle få mindre betydelse.” (Bürger 1982, min övers.).

Fredric Jameson menar på ett liknande vis i sin inflytelserika essä, *Postmodernismen eller senkapitalismens kulturella logik*, att vi efter modernismens kris står inför möjligheten av en ny slags litteratur. Dess kännetecken är att den både är didaktisk och samtidigt erbjuder en möjlighet att orientera sig i världen. Jameson skriver att den s.k. höga modernismen karakteriserades av att den förkastade ”en av konstens urgamla funktioner, nämligen den pedagogiska eller didaktiska”, och menar att litteraturens stora uppgift sedan modernismen förlorat sitt grepp skulle kunna vara att bidra med en kognitiv kartläggning av världen (Jameson 1986).

Med tanke på den accelererande framväxten av nya medier idag, är det kanske inte bara litteraturen som erbjuder möjligheter till en sådan kognitiv kartläggning. Om man exempelvis skulle vilja undersöka fantasy-genren, som är populär bland unga läsare, är det uppenbart att det vore en begränsning att bara studera deras läsning av, säg, George R. R. Martins böcker. Att läsa fantasy utgör för det mesta bara en del av den kultur som är angelägen för läsarna. Troligen är de även i timmar djupt försjunkna i att spela *World of Warcraft* på datorn och över nätet, när de inte spelar rollspel med kamraterna eller går på premiären av den nya filmatiseringen av *Narnia* och målar *Warhammer*-figurer. Dessa hör till samma karta och bidrar på olika sätt till läsarnas strävan att orientera sig i världen.

Den senaste tidens utveckling av tv-serien är ett spännande exempel på hur ett annat medium än skönlitteraturen kartlägger världen. I tv-seriens barndom bestod ett avsnitt för det mesta av en enda handlingstråd som avslutades när avsnittet slutade, men i början av 1980-talet skedde en förändring i tv-seriens sätt att berätta. Man kan särskilt se detta i *Spanarna på Hill Street* från 1981. I denna serie fanns flera handlingstrådar som berättelsen växlade mellan, och ofta fortsatte flera intriger in i de efterföljande avsnitten. Det är uppenbart att författarna till *Spanarna på Hill Street* påverkats av den s.k. såpoperas relationsdramer. Därmed kunde den attrahera en större, eller åtminstone delvis annan, publik än denna genom

att förlägga relationsdramatiken i en mera maskuliniserad miljö av brott och kriminalitet, än såpopperans traditionellt feminint kodade verksamhetsfält.¹

Spanarna på Hill Street fick flera efterföljare och tv-seriens sätt att berätta blev ännu mera komplext, vilket bl.a. Steven Johnson och Marie-Laure Ryan har påpekat (Johnson 2005, Ryan 2006). De senaste åren har serier som *Sopranos*, *Deadwood*, *Rome*, *The Shield* etc., blivit omåttligt populära, inte minst genom den nya möjligheten att digitalt ladda ner hela säsonger från nätet och se dem i en följd. Även det handlar alltså om vad nya medier betyder.

En spännande aspekt med tv-serierna är att de på många sätt påminner om den tid när romanerna slog igenom i Sverige och i Västeuropa. I likhet med de till sidantalet tjocka romanerna på 1840-talet i Sverige, har även tv-serierna en utsträckning i tiden – flera säsonger med ett dussintal avsnitt per säsong – som gör det möjligt att berätta om komplicerade nätverk av relationer som ligger sida vid sida och oupphörligt inverkar på varandra. Det är också möjligt att låta karaktärerna få utrymme att utvecklas, vilket gör att de ofta inte blir så endimensionella som de brukat vara. Det är således också ett exempel på hur en form uppstår som har möjlighet att skildra ett alltmer intrikat och relationsmässigt organiserat samhälle.

I en serie som *The Wire* skildras en värld där alla delar hänger samman på ett intrikat, och ofta förödande, sätt. Knarkhandeln ute på gatorna påverkas av den kommunala skolpolitiken, som i sin tur påverkas av korruptionen bland politikerna, vilket även resulterar i knappare resurser för polisen. Det är en kartläggning av ett samhälle där alla instanser förväntas att hela tiden åstadkomma mer med mindre resurser. Det gör även att karaktärerna i serien aldrig blir entydiga. Deras agerande är både ett resultat av deras individuella personligheter och av strukturella förändringar i samhället. Deras etiska och moraliska överväganden hamnar därför ofta i konflikt med de ramar som samhället erbjuder dem. *The Wire* är ett exempel på hur ett relativt nytt medium som tv-serien

¹ Jag vill tacka Monica Nordström-Jacobsson för denna synpunkt.

kan utvecklas och, på filmediets egna villkor, komma att likna romanens sätt att verka.

Det är alltså viktigt att se vilka förändringar i de mediala formerna som äger rum när samhället utvecklas och förändras. Precis som i fallet med romanens framväxt i Sverige och annorstädes gäller det att skärpa blicken och öppna sinnet för de nya former som berättandet tar. Som både Bürger och Jameson påpekar gäller det emellertid också att ta tillvara på de pedagogiska möjligheter som finns i berättelser, oavsett medium.

Här finns till sist ett definitivt memento för undervisningen om berättelser, vare sig det gäller traditionell litteratur eller berättande i datorspel och tv-serier. Om vi förmår att undervisa om berättelser på ett sätt som tar vara på deras sätt att kartlägga världen, kan de vara ett oslagbart sätt att öka vår kunskap om i princip alla delar av vår verklighet; om mänskliga relationer, om moral, om vikten av det förflutna, om könsskillnader, om makthierarkier, om utveckling, om kärlek, svartsjuka, vänskap, våld, dödskräck m.m.

Innan allt på nytt riskerar att stelna i nya hierarkier och uppdelningar av högt och lågt, vore det ett gyllene tillfälle att ta vara på de insikter som finns i berättandet. Litteraturvetaren och naturvetaren Katherine N. Hayles menar i sin bok *My Mother Was a Computer* att det krävs nya sätt att både förstå och gestalta världen. Det hon kallar datoriseringens tidsålder karakteriseras av komplexa system, som vare sig uppträder linjärt eller har några tydliga lösningar. Det gör, menar hon, att det hon kallar den traditionella vetenskapen – som exempel nämner Hayles den traditionella matematik som ledde till den klassiska mekaniken – inte har mycket att erbjuda när det gäller att förstå det komplexa samhälle vi lever i. För att göra det krävs det simuleringar eller diskursiva förklaringar, hävdar hon. Bland de diskursiva förklaringarna utmärker sig litteraturen för att den, till skillnad från t.ex. historia och filosofi, har förmågan att gestalta eller simulera kommande möjliga världar. Litteraturen, menar hon, är en mycket konkret och sinnligt förkroppsligad konstform, vilket gör att man har möjlighet att avläsa vilket avtryck den abstrakta informationen gör i den materiella vardagen och kulturen. För att förstå litteraturen måste man ta hänsyn till en mängd orsaker och

en komplicerad dynamik. Hayles skriver: ”Som både datorsimuleringar och litterära texter visar, självständiga subjekt samspelar oupphörligt med varandra och med omgivningen och kan aldrig reduceras till en linjär dynamik eller till förenklade orsakssamband.” (Hayles 2005, s. 7, min övers.)

Berättandets egenart är att det är något ursprungligt som alltid förnyas. Berättandet har alltid funnits, men i varje tid har det tagit sig olika former. Självfallet finns berättandet både i det som vi betraktat som den höga och den låga litteraturen. Berättelserna är mycket äldre och befinner sig för det mesta bortom de kategorier med vars hjälp man försöker skapa ordningar bland dem. Vi måste vara öppna för de nya former som berättandet tar sig, och naturligtvis kan vi inte undgå att värdera dem. Att värdera är att ta saker och ting på allvar, så länge värderingen inte används för att utestänga och förgöra. Samtidigt måste vi lära oss att, i skolan och annorstädes, bättre ta tillvara de erfarenheter och de kunskaper som berättelserna har att förmedla.

Referenser

- Almqvist, C.J.L. (1846). Några ord om romankritiken. *Aftonbladet* 17.10.
- Barth, J. (1967). The Literature of Exhaustion. *Atlantic Monthly* (220).
- Barth, J. (1980). The Literature of Replenishment. *Atlantic Monthly* (245).
- Bergstedt, C.F. (1851). Om den usla litteraturen. *Tidskrift för litteratur*.
- Bürger, C. (1982). Høj og lav literatur. En problemskisse. *Vinduet* nr 3.
- Certeau, M. de (1986). The Beauty of the Dead. *Heterologies. Discourse on the Other*, Manchester: Manchester University Press.
- Eco, U. (1985). *PS till Rosens namn*. Stockholm: Brombergs.
- Enquist, P.O. (2005). Varför blir inte Ulf Lundell nominerad till August-priset?. *Expressen* 29.10.
- Gans, H. J. (1999). *Popular Culture and High Culture. An Analysis and Evaluation of Taste*. New York: Basic Books.
- Geyer-Ryan, H. (1983). *Der andere Roman. Versuch über das verdrängte Ästhetik des Populären*. Wilhelmshaven: Heinrichshoven.
- Hayles, N. K. (2005). *My Mother Was a Computer. Digital Subjects and Literary Texts*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Johnson, S. (2005). *Everything Bad is Good for You. How Popular Culture is Actually Making Us Smarter*. New York: Riverhead Books.
- Malmström, B.E. (1846). Enslingen på Johanniskäret. Kustroman af Emilie Carlén. *Frey. Tidskrift för vetenskap och konst*.
- Ryan, M.-L. (2006). *Avatars of Story*. Minneapolis: Minnesota University Press.
- Öhman, A. (1990). *Äventyrets tid. Den sociala äventyrsromanen i Sverige 1841-1859*. (diss.) Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Öhman, A. (2000). Populärlitteraturen och kanoniseringens problematik. I: Kjell Jonsson och Anders Öhman (red.). *Populära fiktioner*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.

Anders Öhman

är professor i litteraturvetenskap och professor i Svenska med didaktisk inriktning vid Luleå tekniska universitet.

Livet på scen förbereder det verkliga livet

Christina Chaib

Mitt intresse för teater och även andra former av estetiskt/konstnärliga uttryckssätt handlar ytterst om kunskapssyn och läromiljöer. Som pedagog funderar jag ofta över vad som karakteriserar en god läromiljö. Pedagogiska aktiviteter syftar till att berörda deltagare ska berika sitt kunnande och tillägna sig ny kompetens, och detta gäller även amatörteatern. I pedagogiska sammanhang betonas oftare det som tillägnas än själva tillägnandet (SOU 1992:94). För arbetet sätts upp specifika mål som helst ska uppnås av samtliga berörda. I amatörteaterarbetet är det annorlunda. Teaterarbetets komplexitet erbjuder olika typer av kunnande och ger utrymme för olika slags lärande och kunskapsformer. Det som är särskilt spännande med ungdomsteater är dels att den ska leda fram till ett gemensamt mål, nämligen att en pjäs sätts upp, dels att den berikar de unga aktörerna på såväl kollektiv som individuell nivå. För att tillmötesgå ungdomarnas skiftande egenskaper, ambitioner och förutsättningar ställs stora krav på arbetsprocessen, en process som karakteriseras av estetisk upplevelse.

I olika studier av ungdomars teaterspelande har jag fascinerats av unga människors energi och glädje då de spelat teater (Chaib 1991, 1993, 1996). I ett omfattande forskningsprojekt (Chaib 1996) följde jag tre ungdomsgrupper på tre orter i landet. Syftet var att undersöka hur en teaterföreställning växte fram, att skapa förståelse för vad som sker mellan olika aktörer och inte minst fånga ungdomarnas upplevelser av att spela teater. Av resultaten framgick att ungdomarna upplevde teatern som en givande pedagogisk miljö, att de utvecklades på ett personligt plan och upplevde sig som rikare människor. Det är viktigt att ha i åtanke att ungdomarna i undersökningen spelade teater för att de ansåg att denna fritidsaktivitet, som de själva valt att hänge sig åt, var berikande för dem.

Det är självklart inte rättvist att jämföra en självvald fritidsaktivitet med obligatorisk skolgång, i synnerhet inte då det gäller tonårsungdomar, som i perioder är skoltrötta. Ändå förefaller det märkligt att de rika erfarenheter om unga människors kreativa fritidsaktiviteter, som många forskningsprojekt vittnar om, är frånvarande i skolan. Det finns tyvärr en skarp gräns mellan skolans och fritidens kulturer för unga människor (Persson 2000). Skolan skulle mycket väl kunna inspireras av amatörteaterns pedagogik som jag anser har många inslag som är tillämpbara i skolan, oavsett om eleverna tycker om att spela teater eller ej. Det finns en dualism, en motsättning i kunskapssyn, mellan å ena sidan traditionell, boklig skolkunskap och å andra sidan kunskap som bygger på individuella och kollektiva upplevelser, så kallad förnimmelsekunskap. I skolan har förnimmelsekunskap fortfarande en undanskymd plats. Den egna erfarenheten, grundad på olika sinnesupplevelser, har inte nämnvärt uppmärksamats i den västerländska bildningstraditionen, enligt Talerud (1995). Thavenius (2004, 2005) uttrycker sig betydligt skarpare än så och menar att den västerländska skolan är ”expert på död kunskap”. Han skriver att ”... abstrakt skolboksvetande och katederundervisning med förutsägbara frågor och svar är pluggskolans signum” (Thavenius 2004). Genom den uppmärksamhet som estetiska uttrycksformer fått under senare tid, och genom positiva kulturprojekt i skolan, kommer ungdomars kulturyttringar och värderingar förhoppningsvis att införlivas i skolpedagogiken.

Teaterpedagogikens karaktär

Teaterpedagogiken karaktäriseras framför allt av att arbetet genomförs tillsammans med andra och leder till en gemensam produkt, en pjäs. Vidare har fiktionen betydelse för ungdomarnas utveckling. De refererar ofta till så kallade *om så-situationer*, där fiktiva händelser skapar utrymme för de unga aktörernas kreativitet och fantasi. Under arbetets gång uppmanas ungdomarna av sina ledare att själva ta ansvar för den process de är engagerade i. Det görs genom att de funderar, ställer frågor och reflekterar över både manus, roller, ledarnas instruktioner, det egna agerandet och inte minst över kam-

raternas agerande. Dessa aspekter uppträder inte isolerat i teaterarbetet utan är tätt sammanflätade och konstituerar det som jag anser vara unikt i denna skapande process.

Kollektiv bildning

Teaterskapandet är ett kollektivt arbete som domineras av kommunikationsprocesser och strategier för kommunikativa handlingar. Dessa har olika målsättning i arbetet, är av skiftande slag, inkluderar olika individer och är präglade av aktuella omständigheter. Ungdomarnas samarbete är en förutsättning i arbetet och det underlättas av att social närhet utvecklas mellan ungdomarna inom de olika grupperna. Ungdomarna deltar i en intersubjektiv process som kännetecknas av att "betydelser skapas av och mellan människor i sociala, historiska sammanhang" (Hultin 2005).

Att delge varandra både stöd och konstruktiv och genomtänkt kritik kräver att ungdomarna också visar respekt för varandra. Samtidigt ställer de krav på varandras arbetsinsatser, vilket också kräver disciplin. Ungdomarna uppskattar teaterarbetets uppläggning och känner sig uppskattade för det de bidrar med. Det ställer höga krav på interaktion mellan framför allt ungdomarna, men också mellan ledare och ungdomar. Det utmanar därmed den traditionella rollfördelningen i en kunskapsgenererande kontext som till exempel klassrumsundervisningen.

Det är vanligt att ungdomarna sitter och pratar om vad som är rätt och fel, sant och falskt och vilka normer som gäller. De lär sig mycket om existentiella frågor rent innehållsmässigt, samtidigt som de lär sig finna ord och uttryck för dem. Det sociala kunskapsförrådet är förstås varierande, det ligger i teaterns karaktär. Det är omöjligt att bortse ifrån den stora betydelse som ungdomarnas sociala relationer har för vardagsvetandets utveckling. Commonsenskunskap är integrerad i våra tankar och i våra handlingar, både de upplevda och de planerade.

Genom teaterengagemanget får ungdomarna upp ögonen för andra värden i livet. Att uppleva social trygghet och att utveckla nära sociala relationer handlar inte bara om gemenskap utan också om att fostra och lära av varandra. Det vetande som utvecklas i des-

sa sociala kontexter är svårt att uppnå i andra pedagogiska former. Exempel på detta vetande är att vanor och kulturmönster förstärks och att sociala band tydliggörs. Ensamma individer kan inte uppnå framgång på det kulturella och kreativa området. Kultur står för gemenskap och förstärker sociala band mellan människor, enligt Boal, en latinamerikansk teaterpedagog, inspirerad av Freires pedagogik (Boal 1978, 1979; Freire 1975).

En blandning av fiktion och verklighet

Det mest kännetecknande för teaterskapande är att två världar förenas, den fiktiva och den verkliga, och i rollgestaltningen blir detta uppenbart för ungdomarna. Ungdomarnas egna upplevelser förenas med både kamraternas och rollfigurernas. I rollerna måste ungdomarna uttrycka bestämda på förhand givna känslor. Även om det är svårt och pinsamt emellanåt utgör rollen samtidigt ett skydd för dem. I rollen upplever de nya situationer och nya typer av individer, även om miljöerna i vilka dessa uppträder är fiktiva. En känsla av att vara fri, fri att tänka, uttrycka sig och handla, kännetecknar de flesta av ungdomarnas utsagor.

En av grupperna leddes av en manlig ledare. Han var mycket engagerad i de ungas framgångar och liknade ofta teaterarbetet vid en skola där man lär sig nya saker. Han hade höga förväntningar på de unga aktörerna och ställde höga krav på dem. Vid ett tillfälle uttryckte han sig så här:

Här daltar vi inte och har det småmysigt. Vi gör ett lärorikt, svårt jobb och vi växer med det. Det gör att dom mår bra, dom har inte hittat något som är bättre, som är roligare. För många har det öppnat dörrar som dom inte hade en aning om ens fanns.

Teaterspråket öppnar ögonen på ungdomarna så att de ser saker de inte annars skulle ha sett och förstår saker de inte annars skulle ha förstått. Mycket av det de berättar handlar om att de lär sig förstå andra människor och deras villkor i samhället bättre. En roll som mobbad invandrarflicka sätter spår, en arbetare som blir förtryckt av sin chef likaså. En flicka uttryckte sig så här: "När man jobbar med teater så får man ett vidare perspektiv på omvärlden och männi-

skorna.” De tvingas sätta sig in i inte bara rollfigurens karaktär, utan i ett helt socialt sammanhang.

Analogt med Stanislavskijs uppmärksamhetscirkel vidgar ungdomarna sin kunskap om omvärlden, från jaget som finns i den innersta cirkeln, till omvärlden som kan växa oändligt (Easty 1989; Way 1978). ”Ett nytt språk innebär ett nytt sätt att lära känna verkligheten”, enligt Boal (1978). Han anser att det är på scenen man kan lära sig att hantera verkligheten, för att sedan tillämpa det man lär sig i praktiska situationer. Keffel formulerar detta på ett annat sätt. Hon menar att för konstens språk ”... öppnar vi oss med andra öron, ögon, sinnen, och summerar intrycken och tankarna mot andra bottnar i oss själva” (Keffel 2004). Genom att spela roller och glömma sig själva en stund, tycks de unga få distans till sig själva och träder in i ett annat mentalt tillstånd, det transcendentala, som ger lugn och avslappning för en stund. I ungdomarnas metaforer om uppgåendet i hänryckningen i teaterspelet liknas det ofta vid ett äventyr, en resa eller en flykt. Längtan bort från nuet känns dock inte dramatisk för de är alla medvetna om att de ska resa hem igen. Flykten, säger flera av dem, är inte en flykt från något utan en flykt till något.

Frågor och reflektion

Teaterarbetet förstärker de ungas förmåga att ställa frågor och att utveckla ett konstruktivt och estetiskt tänkande. Ledarna försöker aktivera ungdomarna genom att låta dem själva fundera ut hur texter kan tolkas och roller gestaltas. Det förs många diskussioner om rollfigurernas beteenden och om olika tolkningsmöjligheter av manus. Ungdomarna samtalar om sina rollfigurer för att sätta sig in i dem grundligt. Nya situationer och miljöer ger upphov till nya funderingar. Ibland lämnar de skriftlig kritik till varandra. Ungdomarna lär sig att värdera och bedöma olika fenomen de möter och lär sig att generalisera sin kunskap till andra liknande situationer.

Ledarnas taktik för att få ungdomarna att utveckla sitt tänkande är att inte ge dem färdiga lösningar på deras problem. De har inte själva klart för sig hur resultatet ska bli, även om de ser tänkbara vägar. Det finns alltid olika lösningar på problem de möter och aldrig

något facit. Det tar tid för ungdomarna att bearbeta nya idéer om arbetet och att omforma dem till något de själva tror på. Då roller tolkas diskuterar ungdomarna intensivt rollfigurernas beteenden, personligheter och avsikter med deras handlingar. Dessa diskussioner leder emellanåt till att aktörerna måste förklara sina rolltolkningar för varandra, argumentera för sina åsikter och hitta samförstånds lösningar. Diskussioner och reflektioner runt rollgestaltandet ger bra träning för både språk- och tankeförmågan och också för att hitta kreativa lösningar på problem.

Det förs också intensiva diskussioner med ledarna. Dessa har, enligt en studie om amatörteaterspelande ungdomar som Wendt-Larsson (2005) genomfört, två funktioner. Den ena är att skapa medvetenhet om hur fantasin stimuleras i rollgestaltandet och den andra att visa hur denna insikt underlättar för aktörerna att distansera sig till rollen (a.a.). Ungdomarna upptäcker så småningom att erfarenhet, fantasi och intuition är pålitliga redskap i teaterskapandet. Teaterarbetet stimulerar till att utveckla en intuitiv förmåga som komplement till en analytisk förmåga. Keffel (2004) betraktar intuition som ”en förbindelse mellan erfarenhet och fantasi i sökandet efter nya lösningar”. Mellan intuition och hantverksskicklighet balanserar en skicklig skådespelare, enligt Erland Josephson (Wendt-Larsson 2005).

För att träna upp sin hantverksskicklighet, och berika erfarenheten, sätter ungdomarna sig in i så kallade *om så-situationer* som leder dem till att själva reflektera kring ett scenario som de inte är involverade i. Mötet mellan den reella världen och den fiktiva är centralt i dessa sammanhang. Tänkandet måste innehålla en *om så-kvalitet* för att detta ska bli möjligt. Även språkfärdighet och språkmedvetenhet tränas genom denna form av reflektion (Verriour 1985). Att reflektera, diskutera och argumentera är metoder som flitigt används och som också är kännetecknande för ungdomsteatern. ”Wondering is a meeting place between our emotions and our intellect. Wondering is a desire to know and to learn” (Townsend 1987). Bolton har sagt att “experience in itself is neither productive nor unproductive; it is how you reflect on it that makes it significant” (O’Neill & Lambert 1984). Genom att reflektera över sina handlingar utvecklar ungd-

marna en medvetenhet om vilka konsekvenser handlingarna kan leda till (jmf. Hultin 2005).

Om de unga själva får tillfälle att formulera frågor utifrån egna funderingar, blir de medvetna om vad de inte kan och också om vad de vill kunna, menar Townsend (1987). Dessutom får de svar på intressanta frågor. Själva frågandet och tankearbetet som ger upphov till det, är en del av lärandet. Då människor konfronteras med nya situationer eller observerar något ovanligt funderar de. Funderandet skapar medvetenhet hos oss individer om vad och hur vi tänker och lär oss (a.a.). Ledarnas roll är att påvisa den osäkerhet som finns hos de unga för att de därefter av egen kraft ska söka svar på sina frågor. Kanske är det så att då trygghet och säkerhet infinner sig, vågar aktörerna utmana tryggheten.

En teaterpjäs växer fram

Att spela teater innebär att en grupp tillsammans lär in ett manus till en pjäs och visar upp det för en publik. Sceniskt berättande handlar om att en text framförs och gestaltas för utomstående. I det sceniska berättandet intar dialogen som dramatiskt medium en central plats. Dialogen i detta sammanhang har två grundläggande funktioner: dels att förena aktörerna på scen i en gemensam kommunikationsprocess, dels att skapa en kommunikation mellan aktörerna och publiken (Ödeen 1988). För scenberättelser används därför olika uttrycksformer samtidigt (Keffel 2004). Publiken kan inte betraktas som en anonym massa som åser ett spektakel utan är högst närvarande i ungdomarnas arbete, oavsett fysisk närvaro eller ej, och inte bara i slutskedet av repetitionsarbetet. Det är med publiken i åtanke den gestaltande berättelsen finner sin form. Ledarna påpekar emellanåt att pjäsens budskap måste förmedlas på ett tydligt sätt så att publiken blir berörd. Ungdomarna blir därför medvetna om publikens närvaro och anpassar sina uttrycksformer efter den. De skärper sig, blir nervösa eller upphetsade just på grund av publikens närvaro. Om skådespelarna upplever att innehåll och budskap i berättandet når och berör publiken får de sin belöning (Bock 1989).

Teaterarbetets arbetsformer

Inledningsvis domineras teaterskapandet av improvisationer och dramaövningar. Successivt övergår arbetet till att även tolka manus och gestalta roller för att slutligen handla om hur pjäsen ska framställas för en publik. Nedan presenteras hur dessa inslag, som överlappar varandra, kan gestalta sig i teaterskapandet.

Improvisationer och dramaövningar

I improvisationer och dramaövningar tränas endast få egenskaper och förmågor i taget, så att koncentrationen på dem blir ganska stor. Trygghetsövningar är vanliga och då lär sig aktörerna att lita på sina kamrater. De oroas inte över att göra bort sig. De vågar spela ut, sätta sin trygghet på spel, prova nya känslouttryck och agera. Genom improvisationer tränas ungdomarna i att acceptera varandras idéer. Ledaren i en av grupperna upprepar ofta: "Var accepterande och få den andre att känna sig fantastisk" eller "var accepterande, följ den andres idéer". I övningar där en händelse ska utvecklas utifrån en bestämd pose måste ungdomarna följa varandras inviter. Det går inte att ifrågasätta eller förneka andras idéer, då kvävs kreativiteten och händelseförloppet upphör. Flera övningar som genomförs, i framför allt två av grupperna, är inspirerade av den brittiske dramapedagogen Keith Johnstone (Johnstone 1990). Enligt Johnstone är varje sak en skådespelare gör ett "erbjudande", som antingen accepteras eller blockeras. Att blockera innebär en form av aggression medan accepterande leder till att en handling utvecklas. En övning leder till att utveckla förmågan att känna igen olika känslouttryck som sorg, glädje, ilska och upprördhet. En cirkel på golvet delas in i fyra delar. Varje del representerar en av dessa fyra känslor. Två och två går ungdomarna in i cirkeln. Ledaren beskriver en situation som aktörerna gestaltar och uppmanar dem emellanåt att "byta känsla", genom att gå mellan de olika delarna. Improvisationer och dramaövningar hjälper ungdomarna att skapa känslomässig relation till sin rollfigur och framför allt att försöka gestalta den så att även andra uppfattar det budskap som ska förmedlas. Den trygghet ungdomarna får genom dessa övningar, menar de, underlättar inför framtida lite svårare övningar.

Manustolkning och rollgestaltning

Parallellt med improvisationer och dramaövningar ägnar sig ungdomarna åt att läsa och tolka manus och gestalta roller. En berättelse utspelar sig på verkstadsgolvet i en elfabrik. Två arbetskamrater arbetar tillsammans och den ena är förtryckt och domineras av alla. Chefen ringer till deras avdelning och den förtryckte arbetaren, som spelas av en tonårspojke, svarar. Rollfiguren har dåligt självförtroende och stor respekt för chefen. Hans underdånighet kommer dock inte tydligt fram i rollen enligt ledaren. Samma scen upprepas några gånger, men ändå inte till ledarens belåtenhet. Då scenen upprepas ännu en gång spelar ledaren chefens roll och visar genom att tala i telefonen med arbetaren högt för alla som ser på, det förakt som han känner för arbetaren. Ledaren spelar rollen som sträng och oförsämd och plötsligt förstår den unge aktören i rollen som verkstadsarbetare att han är illa behandlad. Känslan av nedtryckthet blir då tydlig hos pojken. ”Du ska inte spela rädd och ledsen, utan du ska vara det”, uppmanar ledaren.

Ett annat exempel på svårigheter att gestalta statusrelationer kommer från en annan pjäs. Mötet sker mellan en nedstämd mamma, vars barn förts bort, och en framgångsrik advokat som anlitas för att hjälpa henne. Då advokaten kommer in på scenen träffar hon mamman som kommer gående emot henne. Rörelsemönstret stämmer inte. Så småningom kommer mamman med ledarens hjälp på, att hon i stället ska backa då advokaten kommer in. Då hon gör det framträder relationen mellan deras olika status tydligt för åskådarna.

Att tolka manus och roller innebär också att gemensamma referensramar och tolkningar växer fram. Det förekommer att ungdomarna måste förhandla med varandra för att uppnå samsyn och nå en gemensam förståelse för hur pjäsen ska utvecklas. Arbetet utvecklas i hög grad tack vare att ungdomarna ställer frågor, till texten, till varandra och till ledarna.

Scenframträdande och publikmöte

Ungdomarna har en ambivalent inställning till scenen, med både nervositet, glädje och skräck. Scenen har en magisk kraft och framstår som lockande, hissnande och skrämmande. Det är förenat med

spänning att stå på en scen framför en publik. Föreställningen som nås efter en lång och slitsam process är höjdpunkten för ungdomarna. En flicka säger: "När man repeterar så är det ingenting speciellt, utan det är själva ögonblicket på scenen när publiken sitter där, det är då jag mår som bäst. Det är jättehemskt, men det är också jätteunderbart. Man vill stanna kvar i minuten efteråt liksom". Det verkar som om scenen förtrollar ungdomarna. Nervositeten påverkar naturligtvis på ett påtagligt sätt den sinnesstämning som de kommer i. Känslorna bildar i denna situation ett potpurri som det är svårt för de unga att behärska. De har dock fått lära sig att rollfiguren inte får ta herraväldet över dem. Det är i scenframträdandet som alla delar ska bli till en helhet. En annan flicka säger: "Jag lämnar liksom allting när jag är på scen, då är man den rollen och har dens problem. Man tänker på ett helt annat sätt också tycker jag. På scen försvinner allt dagligt". När spelet väl sätter igång och mötet med publiken sker tycks nervositeten släppa. "Man är ju ändå inte sig själv utan någon annan", som en flicka uttrycker det.

Ungdomarna tränas i att bemästra sin nervositet, dels genom den träning de får i att uppträda, slappna av, koncentrera sig, andas på rätt sätt och att artikulera sina repliker, dels genom att fästa blicken på särskilda punkter i salongen.

Inför scenframträdandena uppmanas aktörerna att noga tänka igenom det som ska förmedlas till publiken. "Målet för verksamheten är att publiken ska tycka om det vi gör", säger en av ledarna. Publiken vill veta och förstå det som förmedlas till dem. Ledaren säger vidare: "Publiken ska få ut något, man ska ge konstaren ett berättigande". Det handlar också om att bjuda in publiken att känna sig delaktig i berättelsens skeende genom att förmedla både rollens och situationens känsla. Det är det som kännetecknar skådespelarens yrkesprofession (Wendt-Larsson 2005).

Avslutande reflektioner

Att spela teater på fritiden är en självvald aktivitet för de studerade ungdomarna. Deras engagemang är stort och flera av dem har spelat teater i många år, trots sin ungdom. Andra teaterspelande ungdomsgrupper jag mött uppvisar liknande resultat, vilket ock-

så bekräftas av andra forskare (Chaib 1991, 1993; Talerud 1995; Wendt-Larsson 2005).

Det dramatiska berättandet formas i ett accepterande, bejakande klimat. Den lust att lära som många teaterungdomar visar och stimuleras till genom ett nära samarbete, genom att själva söka svar på sina frågor, genom att reflektera över manus- och rolltolkningar och genom att fiktionen omsluter dem, anser jag utgör grunden för deras individuella såväl som kollektiva bildning. Genom att koppla bort trista vardagsbestyr hämtar de krafter för andra sysselsättningar.

I teaterskapandets hårda arbete spelar ledarnas engagemang och uppmuntran en framträdande roll. Samtliga tre ledare har rika erfarenheter inom sina yrken och har gott självförtroende. De har ett starkt engagemang, är erfarna pedagoger och anser sig ha något att förmedla till de unga aktörerna. Ledarna har en stark tro på ungdomarnas kapacitet, även om dessa presterar olika, och är därför envisa i sitt arbete. Händelseförloppen är oförutsägbara och kräver därför ledare som kan arbeta spontant och flexibelt, som kan "... thinks on their feet" (O'Neill & Lambert 1984). Ledarna väljer pedagogisk strategi med hänsyn till gruppernas egenskaper och sina egna ambitioner med arbetet. De avgör hur högt eller lågt ribban ska läggas. Ledarnas filosofi är att framgångar inte nås via hård styrning och tvång utan genom att medvetandegöra för de unga deras möjligheter att utvecklas, att bli hela människor och att utveckla inre trygghet som ett redskap med vilket de ska möta nya prövningar i livet.

Intuition, kreativitet och skapande är nyckelbegrepp för att främja emotionell, intellektuell och kognitiv utveckling och särskilt konstnärliga och estetiska aktiviteter erbjuder tillfällen att stimulera dessa förmågor. Den erfarenhet som ungdomarna får genom att spela teater bidrar till att utveckla empati för andra människor och den bild de får av världen. Ungdomarnas egna upplevelser förenas med både kamraternas och rollfigurens. Samhällets komplexa innehåll framstår för dem som mera problematiskt än tidigare, men livet har enligt de teaterspelande ungdomarna blivit rikare och mera engagerande.

Referenser

- Boal, A. (1978). *För en frigörande teater*. Stockholm: Gidlunds.
- Boal, A. (1979). *De förtrycktas teater*. Stockholm: Gidlunds.
- Bock, F. C. (1989). *Introduction to Theatre*. Kendall/Hunt Publishing Company. Dubuque, Iowa.
- Chaib, C. (1991). *Quasimodo – ett musikteaterprojekt. Ungdomars erfarenheter och upplevelser*. Centrum för Barn- och Ungdomsforskning. Rapport nr 35, Högskolan i Jönköping.
- Chaib, C. (1993). *Amatörteater – den totala konstarten? Ungdomar i en konstnärlig edukativ process*. Centrum för Barn- och Ungdomsforskning. Rapport nr 39, Högskolan i Jönköping.
- Chaib, C. (1996). *Ungdomsteater och personlig utveckling. En pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande*. Göteborg: Kompendiet.
- Courtney, R. (1986). Drama As A Generic Skill. *Youth Theatre Journal*, vol 1, (1).
- Easty, E. D. (1989). *On Method Acting*. Actors Studio. The classic actor's guide to the Stanislavsky technique as practiced at the Actors Studio. Ballantine Books, New York/Ivy Books, New York.
- Freire, P. (1975). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummesson.
- Heed, S. Å. (1989). *En väv av tecken. Teatertexten och dess betydelse*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultin, E. (2005). Den estetiska erfarenheten som erfandets fulländning. I: *Utbildning & Demokrati*. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik. Nr 1.
- Johnstone, K (1990). *Improvisationer och teater*. Stockholm: Entré/Riksteatern.
- Keffel, C. (2004). Tankar om konstnärliga kunskapsprocessers nytta. I: B. Gustavsson (Red.) *Kunskap i det praktiska*. Lund: Studentlitteratur.
- O'Neill, C. (1985). Imagined Worlds in Theatre and Drama. *Theory into practice*, nr 24.
- O'Neill, C. & Lambert, A. (1984). *Drama structures*. A practical handbook for teachers. Hutchinson & Co, Ltd. London.
- Persson, M. (2000). *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- SOU 1992:94. Skola för bildning. Huvudbetänkande av läroplanskommittén.
- Talerud, B. (1995). Läromiljöer. I: A. Löfgren & J. Ohlsson (Red.), *Miljöpedagogik och kunskapsbildning. Teori, empiri och praktik*. Stockholms Universitet, pedagogiska institutionen.
- Thavenius, J. (2004). Den radikala estetiken. I: L. Aulin-Gråhamn, M. Persson & J. Thavenius (Red.) *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.

- Thavenius, J. (2005). Om den radikala estetiken. I: *Utbildning & Demokrati*. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik. Nr 1.
- Townsend, J. (1987). Wondering Questions in Creative Drama. *Youth Theatre Journal*, vol 2, (1).
- Wagner, B. J. (1985). Elevating the Written Word Through the Spoken: Dorothy Heathcote and a group of 9- to 13 years Olds as Monks. *Theory into Practice*, Vol 24, (3), s 166-172.
- Way, B. (1978). *Utveckling genom drama. Dramatisk improvisation som pedagogiskt hjälpmedel*. Lund: Wahlström & Widstrand, nr 276.
- Wendt-Larsson, K. (2005). Ett estetiskt uttryck som bränsle i läroprocesser. I: C-G. Wenestam & B. Lendahls Rosendahl (Red.) *Lärande i vuxenlivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Verriour, P. (1985). Face to Face: Negotiating Meaning Through Drama. *Theory into Practice*, nr 24.
- Ödeen, M. (1988). *Dramatiskt berättande. Om konsten att strukturera ett drama*. Stockholm: Carlssons.

Christina Chaib

är anställd vid Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping, och också verksam inom Encell, ett nationellt kompetenscentrum för livslångt lärande. Hon disputerade 1996 på en avhandling om ungdomars teaterskapande och representerar Sverige i ett EU-projekt om validering av icke formellt och informellt lärande.

Dataspels- och chattermer

enligt NV2E, Blackebergs gymnasium, november 2008

AFK	Away From Keyboard, inte vid datorn
brb	Be Right Back, jag kommer strax tillbaka
BTW	By The Way, förresten. ”BTW, messa mig sen”
FTW	For The Win. Positivt attribut, men ofta använt ironiskt. ”Nya regeringen, FTW.”
G2G	Got To Go, måste gå
gibba	spela under lång tid, ofta 24 timmar
hosta	lägga upp spelet, arrangera ett spel ”Simon hostar.”
iaf	i alla fall
irl	in real life, i verkligheten (i motsats till Internetvärlden)
lana	Innebär att spelarnas egna datorer kopplas ihop i ett nätverk för att spela olika dataspel på samma plats i flera dygn. Bildat av <i>Local Area Network</i> , lokalt nätverk.
leecha	Utnyttja någon på något sätt, t ex att spelaren under spelet hänger på bakom en annan spelare, som får möta alla faror eller att en spelare som inte har egen dator åker hem till en som har två. Kan också betyda att ladda ner något. Jfr seeda.
leet	bildat av <i>leetspeak</i> ’elitsnack’. Har sitt ursprung i textbaserade onlinespel, där den som talar – skriver – markerar sin tillhörighet i gruppen genom att använda kodord. Leet skrivs ofta 1337, en visualisering av ordet 1=L 3 =E 7=T.
lol	Laughing Out Loud, skrattar. Används även som adjektiv. ”Hon e så lol”
lr	eller. ”E du me lr”
n00b	Newbie, nybörjare. Kan även användas som adjektiv. ”Jojo e noobig.”
pwna	äga, vara bäst
seeda	dela med sig, t.ex. låta någon ladda upp en film som ligger på ens egen dator
speed-hacka	avancera snabbt i spel, t.ex. genom att låta spelfiguren springa snabbare, ofta genom fusk

Vad gör ni?

Om interaktivt berättande

Stefan Lundström

Spelledaren (Mikael): Okej, ungefär 200 meter framför er ser ni ingången till grottan som vägvisaren har pekat ut som drakens hemvist innan han förklarade att hela byn nu litar på er, påpekade att ni faktiskt redan har fått hundra guldmünt för att rädda borgmästarens dotter, lade benen på ryggen och försvann i riktning tillbaka mot staden. Buskagen framför er verkar eldsvedda och ur grottan stiger en svag rökpelare. Det är sen eftermiddag och allt är tyst runt omkring er. Vad gör ni?

Riddaren Kastillian (Evelina): Jag drar mitt svärd, faller ner visiret och ropar: ”För ära och berömmelse, till attack!”

Magikern Agilas (Linus): ”SHHHH!!! Är du inte klok? Det är en drake därinne. Ett frontalangrepp är kanske inte den mest genomtänkta planen.”

Tjuven Mill (Johan): ”Agilas har helt rätt. Vi måste vara försiktiga. Mot att jag får två andelar av betalningen kan jag smyga fram till grottöppningen och kolla in läget.”

Barbaren Kurgan (Anders): ”Glöm det, din lismande skurk! Dig klarar vi oss utan. Är det någon som ska ha två andelar så är det jag. Utan mitt tvåhandssvärd kommer ni aldrig att kunna rädda flickungen.”

Magikern Agilas: ”Lugna er nu! Vi måste utarbeta en ordentlig plan för att kunna överlista draken. Lugnt och metodiskt.”

Riddaren Kastillian: ”Bah! Era feqa uslingar! En riddare från kungens hov är inte rädd för någon drake och ägnar inte tiden åt meningslösa diskussioner. TILL ATTACK!” Jag sporrar hästen mot grottan.

Tjuven Mill: ”Så där, ja! Nu när vi är av med Plåtniklas kanske vi kan resonera lite mer förnuftigt. Vi har ju redan fått betalningen och ingen vet vad som händer här. Jag föreslår att vi tar pengarna och sticker långt härifrån innan monstret får för sig att vakna.”

Spelledaren: Lustigt att du nämner det, för i samma ögonblick ser ni plötsligt hur två gula ormögon i tallriksstorlek stirrar på er inifrån grottan. Den tidigare svaga rökpelaren är nu betydligt större och ni hör en grymtning följt av en djup, mörk röst som säger: ”Vem vågar störa i min middagsvila?”

Denna korta, stiliserade dialog är, även om den i detta fall är påhittad, ett typiskt exempel på hur en spelsituation i ett bordsrollspel kan se ut. Spelet leds av en spelledare och de fyra övriga spelarna i detta exempel spelar varsin karaktär, ungefär som en skådespelare på en teater, men med skillnaden att rollspelet inte styrs av ett färdigt manus och att det saknar publik. Eftersom spelarna inte agerar alla sina handlingar talar de om vad de gör, exempelvis ”Jag drar mitt svärd”. Beteckningen spel är till stor del missvisande, eftersom rollspel egentligen saknar såväl början som slut och inte skapar några vinnare och förlorare. Spelarna och spelledaren spelar snarast med varandra och någon motspelare finns inte. Det som sker under spelets gång är att deltagarna tillsammans skapar en berättelse, där vissa saker kan vara bestämda i förväg, men där huvuddelen av berättelsen uppstår i spelsituationen beroende på vad spelarna faktiskt gör.

Kanske har Mikael som spelledare före speltillfället skapat en ramberättelse som går ut på att spelarna får i uppdrag att rädda en borgmästares dotter från en drake, men eftersom spelarna själva styr över sina karaktärer, vet ingen i förväg vad som kommer att hända. Kanske väljer de andra att lyssna på tjuven Mills förslag att ta pengarna och sticka därifrån i stället för att försöka rädda flickan.

Detta skulle leda berättelsen i en helt annan riktning än den Mikael har föreställt sig. Som spelledare måste han vara beredd på att improvisera allt eftersom berättelsen fortskrider och spela alla andra karaktärer som spelarna kan tänkas möta.

I en tid när den traditionella läsningen förefaller få allt mindre utrymme hos ungdomar kan det vara av intresse att fråga vad de gör i stället. Ett av de mest frekventa svaren, med hundratusentals utövare dagligen, torde vara att spela spel. I denna artikel har jag för avsikt att med utgångspunkt i svenskämnet diskutera och resonera kring vad interaktivt berättande har för betydelse för meningsskapande genom texter. Bordsrollspel är bara ett exempel, om än ett tydligt sådant, på denna typ av berättande. Ett annat är datorspel, där en tydlig ambition i spelutvecklingen är att spelarens frihet i spelvärlden hela tiden ska öka. Detta innebär i praktiken att spelaren ska få större möjlighet att vara med och skapa berättelsen efter sina egna önskemål. En strävan är med andra ord att öka möjligheten till interaktivitet, vilket utgör en väsentlig skillnad gentemot traditionell läsning av skönlitteratur.

Det vidgade textbegreppet och spel

Säkerligen har fler än jag hunnit fråga sig om det är rimligt att inom svenskämnet ägna tid åt dator- och rollspel, kanske till och med på bekostnad av den traditionella litteraturen. Ämnets stoffträngsel är redan stor, och det råder knappast någon tvekan om att de så kallade nya medierna innebär ett utökat ansvar för svenskämnet när det gäller att utveckla elevernas läs- och skrivförmåga. Det är därför befogat att föra debatten om inte ämnet har en gräns för vad som kan sägas vara dess kärna och för vad det ska ansvara. I denna artikel kommer jag emellertid inte att argumentera i någondera riktningen angående svenskämnets stoff. Däremot kommer jag att peka på de möjligheter som styrdokumentet ger den som önskar inkludera dessa berättandeformer i sin undervisning.

Ett vidgat textbegrepp är sedan en tid etablerat i svenskämnets kursplan, även om själva uttrycket har en begränsad historia. Den tidigare mediekritiska hållning som syntes i svenskämnets styrdokument har ersatts av en betydligt mer nyanserad syn på mediernas

funktion (Lundström 2007). Som ett exempel på detta kan formuleringar i grundskolans ämneskommentarer för svenska anföras:

Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan kan ske även genom avlyssning, drama, rollspel, film, video och bildstudium. Ämnet utvecklar elevens förmåga att förstå, uppleva och tolka texter. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder. (Samtliga citat ur styrdokument är hämtade från Skolverkets hemsida, www.skolverket.se.)

Liknande formuleringar finns även i gymnasieskolans ämneskommentar. Som synes har styrdokumentet närmast sig ett multimedialt synsätt på texter. Datorspel är ett tydligt exempel på hur bild, text och ljud kombineras, medan endast fantasin sätter gränser i rollspelen. En utvecklad form av bordsrollspel är så kallat *lajv*, där deltagarna iscensätter hela spelet i en verklig miljö med autentisk rekvisita.

En huvudsaklig anledning att arbeta med skönlitteratur i skolan är de demokratiska potentialer som läsning har. Enligt grundskolans ämneskommentar öppnar texter nya världar och hjälper människan att

förstå sig själv och världen och bidrar till att forma identiteten. Skönlitteratur, film och teater ger möjligheter 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.

Det finns anledning att tro att om traditionella texter kan ha denna påverkan så gäller det även för de berättelser som förmedlas via exempelvis datorspel och rollspel, kanske till och med i ännu högre grad tack vare att meningsskapandet äger rum genom medverkan. Förhållandet blir emellertid mer problematiskt med nästa formulering, där texterna innebär möjligheter att ”tillägna sig litterära mönster och förebilder”. Det är uppenbart att litterära mönster måste bli någonting annat i interaktiva texter gentemot traditionell skönlitteratur. Mer om detta längre fram.

Även i avsnittet om bedömning talas om vikten av att eleven kan ”vidga sin erfarenhet genom [...] upplevelser via andra medier [än skönlitteratur]”. Dator- och rollspel är utan tvekan exempel på medier som vidgar erfarenheter.

Med rollspelsexemplet ovan i åtanke känns vissa av svenskämnetns strävansmål nästan skrivna utifrån denna typ av berättelser. Undervisningen ska sträva mot att eleven ”utvecklar sin fantasi och lust att skapa med hjälp av språket, både individuellt och i samarbete med andra”. I spelexemplet torde det vara uppenbart att deltagarna utvecklar sin fantasi, eftersom de hela tiden ställs inför nya förutsättningar och måste reagera på dem. Det är också värt att uppmärksamma den komplexitet som finns i kommunikationssituationen, där deltagarna tillsammans skapar berättelsen genom sina språkliga aktiviteter.

När Mikael som spelledare iscensätter denna variant av myten om Sankt Görän och draken är det ett exempel på hur spelandet uppfyller ett av målen för gymnasiets A-kurs i svenska. Efter avslutad kurs ska eleven nämligen ”känna till några vanliga myter och motiv i litteraturen, vilka speglar frågor som har sysselsatt människor under olika tider”. Dessa myter återkommer mer eller mindre uttalat i otaliga varianter i olika dator- och rollspel.

I kursplanernas formuleringar syns snarast uppmaningar att bredda texturvalet i svenskämnet bortom den traditionella skönlitteraturen, men det finns även fog att fråga sig vad formuleringar om ”centrala verk” och ”kulturarv” egentligen innebär. Utan att föra denna diskussion vidare kan konstateras att det finns forskning som tyder på att det sällan är de verk eleverna upplever som centrala eller som sitt kulturarv som skolan behandlar (se exempelvis Olin-Scheller 2006, Bergman 2007, Lundström 2007). Att hitta utgångspunkter för undervisningen i de texter en stor del av eleverna dagligen ägnar sig åt är förstås ett tänkbart sätt att få dem att känna att deras kulturer har ett värde också i skolan.

Interaktiva läsningar

Digitala mediers snabba genomslag i samhället har frambringat forskning om dessa. Så även kring datorspel, även om forskningen här måste sägas vara mer begränsad. Ett problem som de forskare som studerar datorspel måste hantera är i vilket sammanhang forskningen hör hemma, eller med andra ord: Vad är det man ska studera? De val som forskaren gör innebär utgångspunkter som också påverkar de resultat man får. Således kan vissa forskare anlägga sociologiska utgångspunkter på spelandet, andra ägna sig åt berättartekniska studier och ytterligare andra åt att studera datorspelens medadesign (se Aarseth 2007 och Björk 2007 för en diskussion kring spelforskning som ett akademiskt fält). Gemensamt för mycket av forskningen om datorspel är att fokus ligger på det digitala mediet och att datorspelens funktioner därmed isoleras från liknande funktioner i andra medier. Så är till exempel till stor del fallet med funktionen interaktivitet. Som redan konstaterats i denna artikel är en viktig funktion för datorspel just interaktivitet, men även om flera forskare pekat på de möjligheter som digitala medier skapar för denna funktion (se exempelvis Aarseth 1997) måste det påpekas att datorspelens interaktivitet till stor del är utvecklad inom andra medieformer. Rollspelen är såväl en tidigare som en mer utvecklad form av interaktivt berättande, något som sällan har berörts. Forskningen kring rollspel är mycket begränsad, trots att antalet utövare enbart i Sverige torde gå att räkna i hundratusentals. Sverok, Sveriges roll- och konfliktspelsförbund, organiserar 70 000 medlemmar, men det är rimligt att anta att de flesta rollspelare inte är organiserade. Antalet personer som ägnar sig åt datorspel är förstås många fler. Interaktiva berättelser är således en mycket spridd företeelse.

Delar av den forskning som har bedrivits har kretsat kring vilken mening datorspel har för spelaren (se exempelvis Linderoth 2004), men fortfarande är våra kunskaper om det meningsskapande som sker utifrån interaktiva berättelser väldigt begränsade. Särskilt gäller detta aspekter som ligger inom svenskämnets domän, exempelvis hur interaktivitet bidrar till att utveckla kommunikativa

förmågor och hur det påverkar det identitetsbyggande som ungdomar ägnar sig åt. Traditionellt har skönlitteraturen här haft en viktig funktion, men vad händer då om ungdomar tillgodogör sig berättelser på ett nytt sätt? På vilket sätt påverkar den interaktiva möjligheten meningsskapandet? Detta är tills vidare till stor del obesvarade forskningsfrågor.

Som tidigare nämnts har datorspelsforskare gärna lyft fram den möjlighet till interaktivitet som digitala medier skapat. Det finns här anledning att vända på resonemangen. Ofta finns en relation mellan mer omfattande samhällsförändringar och behov av nya sätt att uttrycka sig. Exempelvis kan romanens framväxt under 1800-talet ses som ett uttryck för ett sådant behov. På samma sätt kan ett samband mellan de senaste decenniernas samhällsförändringar och behovet av nya uttryckssätt anas. Bordsrollspelen uppstår under 1970-talet i USA och kommer ganska snart till Sverige. Det första rollspelet på svenska, *Drakar och demoner*, utkommer i början av 1980-talet, varefter spridningen sker tämligen snabbt. Allt detta äger följaktligen rum innan det har skapats tekniska möjligheter till datorspelande på någon mer avancerad nivå. Digitala medier måste därför snarast ses som ett medium som lämpar sig relativt bra för interaktiva berättelser, inte det som möjliggjort dem. Hur kan man då förklara den snabba utvecklingen för interaktivt berättande? Vilka behov ligger bakom denna utveckling?

Om samhällets förändringar och vilka konsekvenser de får för skolan skriver Andy Hargreaves i *Läraren i det postmoderna samhället* (1998). Hargreaves menar att de senaste decenniernas samhällsförändringar ”utgör djupa förskjutningar i hur det ekonomiska, politiska, organisatoriska och personliga livet organiseras och upplevs” (1998, s 60). Dessa förskjutningar bidrar till att skapa nya självuppfattningar. Exempelvis medverkar globalisering och sekularisering till att jaget saknar en fast enhet i form av stabila relationer och förankring i moraliska sanningar och skyldigheter. En vag uppfattning om det sammanhang man ingår i innebär bland annat en politisk naivitet, när man inte förmår reflektera över den sociala och politiska kontext som skapat ens uppfattningar, menar Hargreaves.

Liknande tankegångar finns hos flera andra forskare. Kenneth

Thompson (1992) menar att samhällets fragmentering skapar ett slags schizofreni inför den egna identiteten. Individen får svårt att tänka igenom saker i sin identitet och svårt att förena det förflutna med nutiden och framtiden. Allt blir en serie upplevelser till synes utan koppling till varandra. Thomas Ziehe (1989), å sin sida, menar att sociokulturella förändringar skapar möjligheter att uppleva många olika livsstilar. Detta kan emellertid också medföra en känsla av ambivalens när självbilder inte längre formas av traditionella normer. Mot stegrande individuella anspråk och ökat samhälleligt vetande måste den enskilde ständigt omformulera sin identitet, vilket är innebörden i Ziehes begrepp *kulturell friställning*.

Det gemensamma draget hos dessa företrädare för olika uppfattningar är att identitetsskapande ses som någonting som har blivit mer problematiskt under de senaste decennierna. Man kan utifrån detta ställa frågan om uppkomsten av de utökade möjligheterna att pröva olika identiteter i en fiktiv värld ska ses som ett svar på denna problematik. Det synes i vilket fall vara av särskild vikt för skolan att arbeta med dessa frågor. Svenskämnets textläsning ger förstås en tänkbar väg för detta. *I vilka syften* och *hur* arbete med textläsning ska bedrivas är relevant att fråga sig med tanke på eventuella följder av exempelvis kulturell friställning. Kursplanerna för de senare skolåren menar att litteraturen ger gemensamma upplevelser att reflektera över och tala om. Detta är ett sätt att ”stärka den personliga och kulturella identiteten, att utveckla tänkandet, kreativiteten och förmågan till analys och ställningstagande”, vilket ämneskommentaren för gymnasiet anger som svenskämnets uppgift. Det verkar rimligt att anta att interaktiviteten i dator- och rollspel åtminstone på ett teoretiskt plan ökar möjligheterna till en sådan personutveckling jämfört med traditionell litteratur. En följd av de didaktiska frågorna *i vilka syften* och *hur* arbetet med texter ska ske blir därför också *vilka* texter som ämnet ska omfatta.

Begreppsapparaten kring interaktiva berättelser är tämligen omfattande och någon konsensus om hur olika begrepp ska användas har ännu inte nåtts. Relativt stort genomslag har Janet Murrays bok *Hamlet on the Holodeck. The Future of Narrative in Cyberspace* (1997) fått. Murray beskriver de interaktiva berättelsemiljöerna bland an-

nat med hjälp av tre karaktäristiska egenskaper: *agency*, som innebär att läsarens (i vidgad betydelse) handlingar reellt påverkar berättelsen, *immersion*, som är berättelsens förmåga att omsluta läsaren och *transformation*, som betecknar berättelsens inneboende möjligheter till flexibilitet.

Murrays begrepp kan fungera bra för att benämna grundläggande funktioner hos interaktiva berättelser, men de har också fått kritik. Särskilt *immersion*, förmågan att innesluta, menar flera forskare bygger på en vanföreställning om hur meningsskapandet utifrån dessa texter går till (se till exempel Ryan 2001 och Newman 2002). Avataren, det vill säga spelarens ställföreträdare, den/det spelaren kontrollerar, i spelvärlden, ska snarast ses som en utrustning för meningsskapandet, inte som ett alter ego som är omslutet av denna värld.

En av de få undersökningar som finns kring bordsrollspel, utförd av Gary Alan Fine (1983), kan därför komplettera denna begreppsapparat. Fine använder Goffmans (1974) teorier om skiktade ramverk för att beskriva rollspelsituationen. Ramen kan ses som spelarnas gemensamma svar på frågan ”Vad är det som pågår här?”, det vill säga en definition av situationen. Handlingar och yttranden som relateras till frågan blir en resurs för deltagarnas meningsskapande. Fine talar om tre olika ramar i rollspel: En *vardaglig* där spelarna sitter runt bordet, en *spelkontext* där spelarna följer en uppsättning regler som styr handlingar och en *fiktiv* ram där handlingarna styrs av en överenskommelse att spela imaginära karaktärer (se även Salen och Zimmerman 2004 samt Linderoth 2007).

I spelexemplet ovan befinner sig spelarna Mikael, Evelina och de andra runt ett bord och har tillsammans bestämt sig för att spela rollspel. Detta är den vardagliga ramen. Till sin hjälp har de en skapad spelkontext som de har bestämt sig för att följa. Denna utgörs ofta av en officiell uppsättning regler avseende allt från spelvärdens naturlagar till regler för hur en strid mot draken kan gå till. Till detta kan fogas en oändlig rad supplement som beskriver spelvärlden och olika äventyr däri. Spelledaren, Mikael i detta fall, kan bestämma sig för att använda dessa supplement eller välja att i stället använda sin fantasi. Som ett exempel kan nämnas att det finns flera utgivna roll-

spel som utspelar sig i Tolkiens Midgård, där en mängd supplement beskriver de olika delarna av världen utifrån författarens, ursprungliga böcker. Naturligtvis kan spelarna också välja att skapa helt egna rollspelsituationer. Exempelvis har vid olika tillfällen spelargrupper ställts inför såväl Strindbergs infernokris, där spelarna tvingats gestalta författarens olika sidor i ett försök att överbrygga krisen, som den svenska regeringens agerande under andra världskriget, där de tvingats navigera mellan stormakternas krav och se konsekvenserna av sina beslut.

I den *fiktiva* ramen, slutligen, går spelarna in i sina roller. Evelina blir riddaren Kastillian, Linus blir magikern Agilas och så vidare. När Evelina säger ”Jag drar mitt svärd” är det alltså som riddaren Kastillian hon talar om sin handling för de andra, även om inte Kastillian uttalar dessa ord i den fiktiva världen. På samma sätt möjliggör det skiktade ramverket för Anders, i form av barbaren Kurgan, att kalla Johan, i form av tjuven Mill, för ”lismande skurk” utan att Johan tar illa upp utanför den fiktiva ramen. Ett intressant studieobjekt är här relationen mellan de olika skikten som spelsituationen utgör, exempelvis på vilket sätt Evelina genom sin möjlighet till *agency* använder utrustningen Kastillian för att såväl skapa som förstå berättelsen.

Som synes skiljer sig detta sätt att tillägna sig berättelser i flera viktiga avseenden från traditionell litteraturläsning, men på vilket sätt och vilka likheter finns? Hur ska man behandla och förstå skillnaderna och likheterna – och vad har det med skolan att göra? I det avslutande avsnittet ska jag försöka närma mig ett sätt att se på förhållandet mellan traditionella och interaktiva berättelser.

Skolläsningar och andra läsningar

Inom den svenskämnesdidaktiskt inriktade forskningen har litteraturteoretikern Kathleen McCormicks (1994) begreppsapparat flera gånger använts för att förstå förhållandet mellan eleverna och den läsning av litteratur som äger rum i skolan (se till exempel Molloy 2003 och Olin-Scheller 2006). Det förefaller fruktbart att använda dessa begrepp även när läsningen av interaktiva berättelser studeras, även om McCormick inte specifikt nämner dem. Centralt i hen-

nes resonemang är begreppet *repertoar*. Det är en benämning på hur texten påverkas och använder sig av idéer, erfarenheter, normer, konventioner, antaganden och så vidare, det vill säga det man skulle kunna kalla textens ideologiska grund. McCormick skiljer på textens *litterära repertoar*, som omfattar textens form, fabel, metriska mönster och så vidare, och dess *allmänna repertoar*, som exempelvis omfattar moraliska idéer, värden och religiös tro. På samma sätt finns en *litterär* och en *allmän repertoar* hos läsaren, vilket gör att såväl texten som läsaren är ideologiskt situerade. Det sätt som läsarens *repertoarer* matchar textens kommer att avgöra hur denna möter texten. Baserat på sina tidigare läsoplevelser kommer läsaren att ha skapat antaganden om vad en text är och utvecklat lässtrategier för att ta sig igenom texten. Om *repertoarerna* ligger för långt ifrån varandra är det troligt att läsaren inte kan interagera med texten på ett meningsfullt sätt och i stället upplever frustration vid läsningen, menar McCormick.

Här blir det relevant att åter uppmärksamma kursplanens målsättningar om att eleverna ska ”tillägna sig litterära mönster och förebilder” genom textläsning. Om Mikael, Evelinas och de andras huvudsakliga sätt att tillägna sig texter sker med hjälp av *agency*, där texten kräver *transformation* för att över huvud taget uppstå, vad innebär det i sådana fall för läsningen av traditionella texter där dessa möjligheter är starkt begränsade? Kommer deras *litterära repertoarer* att vara så annorlunda jämfört med texternas *litterära repertoarer* att de inte har möjlighet att tillgodogöra sig läsningen och att den därmed inte blir meningsfull?

Enligt McCormicks synsätt är det först när läsaren blir medveten om historiska och sociala betingelser som har skapat texten och betingelser som skapar förutsättningar för läsningen av texten i nutid som denne aktivt kan granska sin relation till texten. Detta kräver medvetenhet om såväl textens som läsarens egna *repertoarer*, vilket blir ett mål för skolan att sträva mot. Man kan därför fråga sig om dator- och rollspelande ungdomar i själva verket besitter *repertoarer* som gör dem till goda läsare – i de medier som de upplever som relevanta. McCormick menar att ”when students realize that their beliefs and positions can be seen as a part of larger cultural move-

ments, they may well become fascinated with developing, analysing and critiquing them” (1994, s 85). Ett svenskämne som åstadkommer detta måste sägas uppfylla kursplanens mål.

Larmrapporter om pojkars bristande läsförmåga och ointresse för läsning är vi vid det här laget bekanta med. Men kanske är det inte i första hand i läsförmågan som problemen sitter, utan i vad läsförmågan gäller. Precis som Gunilla Molloy (2007) har konstaterat finns det två aktörer att granska i denna problematik, nämligen pojkarna och skolans tradition av hur man läser skönlitteratur. Andelen användare av datorspel är väsentligt högre bland pojkar än bland flickor (Medierådet 2005) och det är rimligt att anta att detta även gäller användande av andra typer av interaktiva berättelser. Problemet är säkerligen mer komplicerat än ett tydligt samband mellan pojkars datorspelning och deras bristande läsintrasse, men det är hög tid att vi fördjupar våra kunskaper om på vilket sätt meningsskapande genom berättelser i nya medier faktiskt sker. Vilka *repertoarer* har eleverna med sig till skolan och vilka *repertoarer* kräver skolläsningen? Beror den ofta påtalade försämrade läskunnigheten i själva verket på att testerna mäter *repertoarer* som eleverna saknar behov av i sin vardag – och vilka *repertoarer* ska vi i sådana fall arbeta med i skolan?

Denna artikel har endast kunnat peka på relevanta frågor, inte besvara dem. Oavsett vad vi tycker om det så ägnar många ungdomar, till och med en majoritet dristar jag mig att säga, väsentligt mer tid åt att läsa interaktiva berättelser än åt den traditionella skönlitteraturen. Därifrån får vi ta en diskussion om vilken roll svenskämnet ska spela.

Referenser

- Aarseth, E. (1997). *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Aarseth, E. (2007). "Forskning på spel: Metodologiska ansatser till spelanalys". I: Linderoth, J. (red). *Datorspelandets dynamik. Lekar och roller i en digital kultur*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasiesklasser*. Malmö högskola.
- Björk, S. (2007). "Spelforskningens spelplan: En möjlig kärna för ett nytt kunskapsfält". I: Linderoth, J. (red). *Datorspelandets dynamik. Lekar och roller i en digital kultur*. Lund: Studentlitteratur.
- Fine, G. (1983). *Shared Fantasy*. Chicago: University of Chicago.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Linderoth, J. (2004). *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Linderoth, J. (2007). "Besjälade spelpjäser. Avatarer som roll, redskap och rekvisita". I: Linderoth, J. (red). *Datorspelandets dynamik. Lekar och roller i en digital kultur*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundström, S. (2007). *Textens väg. Om förutsättningar för texturval i gymnasieskolans svenskundervisning*. Umeå universitet.
- McCormick, K. (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Medierådet. (2005). *Ungar & medier. Fakta om barns och ungas användning och upplevelser av medier*. Stockholm: Medierådet.
- Molloy, G. (2007). *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Murray, J. (1997). *Hamlet on the Holodeck. The Future of Narrative in Cyberspace*. New York: The Free Press.
- Newman, J. (2002). "The Myth of the Ergodic Videogame. Some Thoughts on Player-character Relationships in Videogames". I: *Game Studies*, vol 2 (www.gamestudies.org).
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevernans textvärldar*. Karlstads universitet.
- Ryan, M. (2001). "Beyond Myth and Metaphor – The Case of Narrative in Digital Media". I: *Game Studies*, vol 1 (www.gamestudies.org).

Salen, K/Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play. Game Design Fundamentals*. Cambridge: The MIT Press.

Thompson, K. (1992). "Social pluralism and post-modernity". I: Hall, S./Held, D./McGrew, T. (ed). *Modernity and its Futures*. Cambridge: Polity Press.

www.skolverket.se. Kursplaner och ämneskommentarer för svenskämnet på grundskolan och gymnasiet. Hämtat 2008-07-30.

Ziehe, T. (1989). *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet. Essäer samlade av Johan Fornäs och Joachim Retzlaff i samarbete med författaren*. Stockholm/Stehag: Symposion.

Stefan Lundström

disputerade 2007 i ämnet svenska med didaktisk inriktning med en avhandling om texturval i gymnasieskolans svenskundervisning. Han arbetar för närvarande som forskare och lärarutbildare vid Luleå tekniska universitet.

I huvudet på Nintendo-generationen

– om datorspel och Internet, kunskap, inläring och olika sätt att tänka

Else Nygren

Det blir allt svårare att fånga och behålla uppmärksamheten hos unga personer i en traditionell undervisningssituation. Man brukar ibland tala om *Nintendo-generationen* och mena dem som växt upp med dataspel, Internet och mobiltelefoner som en självklarhet. Det har givit dem erfarenheter och färdigheter som är unika för deras generation. Utvecklingen inom informationsteknologi har gått så snabbt de senaste åren att vi kanske aldrig tidigare har haft så stora skillnader mellan generationerna. Många är bekymrade över hur de traditionella undervisningsmetoderna fungerar för den nya generationen, som enligt vissa forskare inte bara har andra erfarenheter utan verkligen tänker annorlunda. Men vad ska dagens lärare göra åt situationen?

Den informationsteknologiska utvecklingen

Alla större informationsteknologiska genombrott har haft en omfattande inverkan på samhället. Boktryckarkonsten och telefonen är exempel på sådana som i grunden förändrat inte bara vårt sätt att hantera information utan också vårt sätt att tänka och att se på världen. Staffan Hansson, professor i teknikhistoria vid Lunds universitet, påminner om att alla innovationer har välkomnats för möjligheterna de skapat, men också väckt stark rädsla, oro och motstånd (KK-stiftelsen 2008). När telefonen kom i slutet av 1800-talet, sågs den som ett bra redskap i affärssammanhang, men oron var också stor för att hemmafruar i smyg skulle börja ta kontakt med andra män. När boktryckarkonsten kom, var det som att släppa ut

anden ur flaskan, menar Staffan Hansson. Plötsligt var det inte bara kyrkan som kunde sprida information längre. Med tekniska revolutioner kan man inte förutse krafterna i den förändring som kan åstadkommas, men det handlar alltid om en kamp om makten över kunskapen och vem som ska äga rätten att formulera och sprida den (KK-stiftelsen 2008).

Hur informationsteknologin påverkar vårt sätt att tänka

Den nya informationsteknologin innebär en historisk omvälvning av samhället, överallt och på alla nivåer. När det gäller effekter av informationsteknologin, kan vi skilja mellan första och andra ordningens effekter. De första är det som vi omedelbart kan göra med den nya tekniken som vi inte kunde göra innan. Andra ordningens effekter är sådana som uppträder först när den nya teknologin spridit sig till en stor del av befolkningen och innebär djupgående förändringar i samhället och vårt sätt att tänka. En andraordningens effekt av boktryckarkonsten var en större förmåga till högre tänkande hos befolkningen och en förmåga att använda skrivande som redskap för vårt tänkande. Läskunnighet har visat sig ge bestående effekter på förmågan att utföra formella uppgifter som exempelvis att kategorisera och att dra slutsatser (Luria 1976). Det räcker dock inte bara med förmågan att kunna läsa utan det är en omfattande erfarenhet under lång tid, framförallt under barndomen som ger bestående resultat. Professorn i medieteknologi Bo Dahlbom anser att vi nu står mitt uppe i en kommunikationsrevolution som kan jämföras med skrivkonsten och möjligheten att trycka böcker. Han menar att den kommer att förändra vårt sätt att tänka och lära på ett dramatiskt sätt och att vi kommer att få se en ny kultur och ett nytt sätt att tänka (KK-stiftelsen 2008).

Mediefärdighet

Ett visst medium behöver en viss förmåga hos betraktaren för att kunna fungera som kanal för kunskapsförmedling. Alla som är akademiker är ofta så vana vid att inhämta kunskap genom att läsa text att vi har svårt att föreställa oss hur svårt detta kan vara för en person som har lite träning. Så här säger en av mina studenter:

Jag är uppväxt med spel och tack vare spel så har jag lärt mig mycket bra engelska på samma sätt som om jag skulle läsa engelska böcker eller kolla på engelska filmer. Jag känner att jag har lärt mig mycket av spel, inte bara språk utan koordination och budskap som har förmedlats i spelens handling precis som i film och böcker. Eftersom böcker inte är något för mig, så har jag tur att spel finns för annars hade jag bara fått all kunskap av film.

På engelska finns begreppet *literacy*, som skulle kunna översättas med mediefärdighet. För textmediet kan det översättas med läs- och skrivkunighet, men då man menar förmågan att kunna förstå och använda digitala verktyg säger man ibland *digital literacy*. Detta innebär att kunna tillgodogöra sig ett innehåll framställt i ett interaktivt digitalt medium och även att uttrycka egna tankar och resonemang på detta vis (Kaplan 1995). Ett interaktivt digitalt medium kan vara exempelvis dataspel, Internet eller mobiltelefoner. Historiskt har färdigheten att använda sig av ett nytt informationsmedium alltid varit ojämnt spridd i en befolkning. De som behärskat den nya färdigheten har haft mer makt än de som inte gjort det. Alltefter som tiden går blir färdigheten mer spridd till hela befolkningen. Det som är unikt med den senaste informationsteknologiska revolutionen är hur oerhört snabbt det gått för den unga generation att anamma det nya och hur spridd denna nya färdighet är bland unga människor globalt sett, samtidigt som den endast långsamt sprider sig till den vuxna medelålders befolkningen.

Barn och unga i Sverige idag

Undersökningen *Svenskarna och Internet 2007* visade att de som vuxit upp med Internet och nu blivit myndiga sätter störst avtryck i statistiken (World Internet Institute 2007). De har tillgång till allt och använder Internet till allt. De fildelar, nätverkar och bloggar. Förutom onlinekommunikation via MSN och underhållning på nätet, driver den nya Internetgenerationen på uppbyggnaden av olika webbgemenskaper och många är med och producerar innehåll som publiceras på nätet (World Internet Institute 2007).

Medierådets undersökning *Ungar & Medier* visade att 2006 hade 92 % av 9-16-åringarna i Sverige tillgång till Internet i hemmet och

99 % i skolan. Det hör redan till vardagen för en tonåring att använda Internet dagligen och för barn under 7 år har användningen dubblerats de senaste åren. Vart tredje förskolebarn använder Internet (Medierådet 2006).

De vanligaste aktiviteterna barn och unga ägnar sig åt på Internet är att chatta, spela spel och surfa för nöjes skull. 72 % har antingen TV, video/DVD, TV-spel eller dator på sitt rum. En stor del av barn och ungdomarna i Sverige spelar regelbundet tv- eller dataspel. Förekomsten av mobiltelefoner är hög, 91 % av befolkningen använder mobiltelefon och det är vanligt att även barn har egen mobil (Medierådet 2006).

Dataspel

Faktum är att man kan se på dataspel som ett nytt sorts medium. Ett visst material kan gestaltas i olika medier. Om vi har en berättelse kan vi göra en bok eller en film, men vi kan också välja att göra ett spel. När vi ser på utvecklingen av olika medier, kan vi se en parallell utveckling av motsvarande mediefärdighet i befolkningen.

I min pappas lärobok i kemi fanns inte en enda bild. I min kemibok fanns bilder och diagram på var och varannan sida. I min sons kemibok finns färgbilder och bildsekvenser på varje sida, dessutom finns en kompletterande webbsida med interaktiva, spelliknande övningar. Exempelvis kan man öva sig på att bygga en kolatom genom att sätta samman kvarkar i olika konstellationer. Utmaningen ligger i att atomen varken får bli joniserad eller radioaktiv. Genom att prova sig fram med olika sätt att bygga leker man sig till insikter om den stabila atomens principer.

Vi kan skilja mellan innehållet och mediet. Oavsett innehållet lär man sig något av att läsa en bok. Man blir läsvan och får en färdighet som man har stor nytta av senare, även om boken i fråga är av Enid Blyton eller någon av dagens motsvarigheter. På samma sätt lär man sig något av att spela ett dataspel oavsett innehåll. Man lär sig att tolka det visuella språket med symboler och ikoner och man lär sig att våga utforska och att tolka feedback av olika slag. I mer avancerade spel lär man sig att utforska dynamiska samband och att hålla komplexa problemstrukturer i huvudet.

Vilket sorts medium är då dataspelet och hur skiljer det sig från andra medier? Några saker vi kan se är att dataspelaren:

- är aktiv, tar ställning och fattar hela tiden små beslut
- spelar ibland under lång tid (jämfört med en film eller en bok)
- kan spela igenom ett händelseförlopp flera gånger som olika karaktärer och därigenom uppleva ett händelseförlopp från olika synvinklar
- kan utforska ett dynamiskt system, till och med en ekologi av dynamiska system
- kan få erfarenheter som man inte kan få i verkligheten

Förutom aktiviteterna i själva spelet kan vi se flera biuppgifter till spelandet: man söker efter information om spelet på Internet (även så unga barn som sju år kan ses söka efter information på engelska om sitt favoritspel), det går att ladda ned material, man tar kontakt, bildar lag, utbyter skapelser, löser problem och samarbetar (Nygren 2006). Dessa biaktiviteter till själva spelet ger en hel del användbar träning. De ger självförtroende att utforska och förmåga att samarbeta över Internet. Många lär sig genom detta att kommunicera effektivt på engelska. Studier har funnit en koppling mellan känslan av säkerhet med datorer och erfarenhet av datorspelande (Busch 1995).

Effekter av datorspelande

Det har lagts fram en stor mängd studier om datorspelseffekter på barn och ungdom. De allra flesta av dessa studier har berört problematiken med våldsinslag och aggressivitet. På senare tid har dock allt fler studier presenterats som visar på positiva effekter på tankeförmågan. Dessa senare visar att förmågan att ta in visuell information ökar, samt att datorspelen tränar den spatiala förmågan.

Statens Folkhälsoinstitut har nyligen gjort en översikt av de resultat som kommit fram i 30 olika effektstudier (Lager & Bremberg 2005). Författarna drar slutsatsen att

Genomgången ger starkt stöd för att datorspelande ger positiva effekter på spatiala förmågor och på reaktionstid. De spatiala förmågorna betraktas traditionellt som en av de viktigaste delarna i vår intelligens.

De konstaterar vidare att genomgången inte ger något stöd för samband mellan spelande och aggressiva känslor, tankar eller beteende trots att dessa utfall är väl studerade. Inte heller fann man något samband mellan dataspelning och övervikt.

Internet och Google

Google och de andra sökfunktionerna på Internet används flitigt av dagens ungdomar. Det blir mer och mer ovanligt att besöka ett bibliotek för att ta reda på något man behöver veta.

Jag gick nyligen ut gymnasiet och har aldrig satt min fot i ett bibliotek. Jag hittade allt jag behövde på internet, Google var min vän. (Student 2008)

Många uttrycker en oro över att barn och unga inte får lära sig att kritiskt granska det som de hittar på Internet. Det förefaller dock som om själva det faktum att Internet innehåller så mycket av varierande kvalitet gör att man ur erfarenhet lär sig att man måste vara kritisk. Ett exempel är en filmsnutt på YouTube, ett filmarkiv på Internet. Sekvensen visar hur några personer lägger tre mobiltelefoner på ett bord med några opoppade popcorn i mitten. De ringer sedan till mobilerna och efter en liten stund poppar popcornen. Filmen har i skrivande stund legat ute på Internet en månad och har setts av 5,7 miljoner tittare. Till filmen har fogats över fyra tusen kommentarer från tittare. Frågan är om det är en bluff eller inte, kan verkligen mikrovågsstrålningen från en mobiltelefon göra att popcornen poppar? I kommentarerna diskuteras olika möjliga förklaringar, som en efter en förkastas och genom att resonera kommer man fram till att det är teoretiskt möjligt att telefonerna kan avge mikrovågor som skulle kunna ge värmeökning i popcornen, men efter att någon räknat på hur stor effekten är kommer man fram till att den inte är tillräckligt stor utan att det måste vara en bluff. Nu kommer nästa steg, som är att försöka komma underfund med hur de som gjort filmen har genomfört sin bluff. Resonemanget går vidare, och olika personer försöker göra om det hela på olika sätt. Vad är detta om inte ett vetenskapligt förhållningssätt och en kollektiv kritisk värdering?

Skillnad mellan generationerna i inlärningsstil

Flera forskare beskriver en generationsskillnad i sättet att lära sig ny kunskap. När vår generation skulle lära in något nytt, arbetade vi linjärt, började från början och tog en sak i taget. Vi läste sakta och memorerade. Den unga generationen har ofta ett annat angreppssätt: de kan börja var som helst i materialet, tittar först på bilder och grafik. De kan ha många spår aktiva parallellt och vi ser ett aktivt utforskande av experimenterande karaktär. Tålmodet kan vara kort och snabbhet är ett nyckelord. (Prensky & Graham 1997, Prensky 2001). En av mina egna studenter beskriver skillnaden på följande sätt:

Om vi ska installera något nytt, så testar jag mig fram tills jag har hittat rätt, medan mina föräldrar vill gå igenom en guide eller liknande och ta ett steg i taget. Visar jag sedan mina föräldrar hur systemet fungerar, vill de att man ska gå igenom det sakta och noga, steg för steg. Helst ska de anteckna hur de ska gå till väga, så att de nästa gång har all information hur de ska ta sig vidare, och steg för steg skriver de ner det på papper. Självt skriver jag inte upp något, utan känner att har jag gått igenom det en gång, så kommer jag även komma ihåg det nästa gång jag ska utföra uppgiften, annars är det bara att jag testar mig fram nästa gång jag ska utföra detta.

Sammanfattningsvis kan vi beskriva skillnaderna i följande termer:

Medelålders	Nintendo-generationen
Linjärt	Börja varsomhelst
Läser texten först	Grafiken först
En sak i taget	Många spår samtidigt
Inte för fort	Snabbt
Ensam	Samarbete
Flit och ansträngning	Aktivt utforskande
Repetition	Kan starta från ingenting
Memorisering	Experimenterar
	Lär genom trial and error
	Behärskar gradvis efter att ha gjort fel flera gånger

Den nya generationens stil är annorlunda, därmed inte sagt att den är bättre eller sämre än den traditionella. Otvivelaktigt är den dock mer anpassad till webben som snabbt medium.

Men tänker de verkligen annorlunda?

Marc Prensky (Prensky 2001:2) menar att skillnaderna går djupare än de flesta inom utbildningssystemet förstår. Man vet numera att olika erfarenhet under uppväxten kan leda till olikheter i hjärnans strukturer. Om en person har tio tusen timmars erfarenhet av att spela dataspel är det klart att detta påverkar hur hjärnan utvecklas, menar Prensky, och hänvisar till begreppet neuroplasticitet som står för hjärnans formbarhet. MacKnaught (in press) beskriver att den nya generationen lättare kan avläsa och tolka visuell information. De kan också hantera dynamisk information på ett annat sätt: de har lättare att göra observationer, formulera hypoteser och komma underfund med regler som styr ett dynamiskt förlopp. Forskningen pekar alltså på att en uppväxt med snabba interaktiva medier gör att man tenderar att se på verkligheten alltmer som ett dynamiskt system. Man klarar av att mentalt hantera en hel ekologi av dynamiska system. I och med detta förväntar vi oss att det finns flera synvinklar på allting, men också att allt går att påverka och att vi tror oss ha ett inflytande.

Dagens studenter och undervisningssystemet

Michael Wesch, professor i antropologi vid Kansas State University, lät 200 av sina studenter göra en antropologisk undersökning av sig själva. Resultatet presenterades bland annat i form av en videofilm som lades ut på YouTube (Wesch 2008). I filmen berättar studenterna om sina liv som de gestaltar sig under studietiden. De har ofta med sig sin bärbara dator till lektionerna, men använder den för att vara på Facebook¹, spela spel eller SMS:a med kompisar. De har tagit reda på att de i genomsnitt läser åtta böcker per termin, men samtidigt läser 2300 webbsidor och 1281 Facebook-profiler. De skriver i genomsnitt 42 sidor för skolan, men mer än 500 sidor e-post. Fortfarande sker dock undervisningen huvudsakligen med

¹ En sida på internet för att hålla kontakt med sina vänner.

hjälp av den svarta tavlan. De upplever att de uppgifter de får i skolan inte har någon relevans för deras liv. De tror att det yrke de kommer att ha i framtiden inte finns idag.

Filmen har väckt en stor debatt på Internet och många tolkar den som ett uttryck för att vårt sätt att undervisa måste förändras. Så här låter det i några av kommentarerna till filmen på YouTube:

Jag har lärt mig mera genom att utforska själv på Internet än vad jag lärt mig i skolan. Jag har ofta funderat på om inte gymnasiet är ett slöseri med tid.

Att vi kollar på Facebook och SMS:ar på lektionerna betyder inte att vi slappar. Det är bara det att vi hanterar information annorlunda nu. Vi behöver inte lektioner eller böcker, för med internet kan jag få fram all relevant information om ett ämne på 1-2 timmar jämfört med kanske 6 timmar för att läsa en bok.

Om man får en fråga eller behöver lösa ett problem, så kan vem som helst i min ålder gå till Google, komma på vad problemet är och ta reda på hur man löser det. Enda anledningen till att gå i skolan är för att få paper på examen.

Även i Sverige börjar röster höras om att det är dags att förändra undervisningen eller kanske hela undervisningssystemet. Så här säger några av KK-stiftelsens experter i utredningen Unga Nätkulturer:

I skuggan av Internet kanske skolan inte längre ens kan se sig som den stora bäraren och förmedlaren av kunskap och information. Inte på lång sikt i vart fall. Läroboken kanske skrotas. ... Skolan är, liksom kyrkan i och med boktryckarkonstens intåg, på väg att förlora kunskapsmonopolet. (Staffan Hansson, KK-stiftelsen 2008:1)

Framtidens skola kommer att bli helt annorlunda jämfört med i dag. Jag tror exempelvis att det inte kommer att finnas kvar några byggnader i framtiden som kallas för skola. (Bo Dahlbom, KK-stiftelsen 2008:1)

För att kunna ge framtidens medborgare den kompetens de behöver måste utbildningssystemet anpassas till de nya villkoren. ... Tyvärr har inte skolan förändrats i samma takt som det omgivande samhället. (Roger Säljö, KK-stiftelsen 2008:2)

Hur ska skolan förändras?

Många verkar alltså vara överens om att skolan och undervisningssystemet behöver förändras. Men frågan är hur? Ingen verkar veta hur det ska gå till, men några olika förslag har förts fram.

Ett förslag är att använda sig av interaktiva medier, exempelvis dataspel som läromedel. De som förespråkar detta menar att vi bör dra nytta av motivationsskapandet, aktiviteten och snabbheten hos det nya mediet. Ett exempel är det amerikanska företaget Bankers trust som regelbundet använder dataspel för att utbilda sin personal. De har konstaterat att Nintendo-generationen blir uttråkade av undervisning i en traditionell klassrumssituation och har därför utvecklat spel som gör det möjligt för de anställda att på ett utforskande och experimenterande sätt lära sig kunskap som de behöver för sitt arbete på banken. Innehållet utgörs av exempelvis företagets olika policies, produktkunskap och ledarskapsutbildning. Några av spelen innebär att man får uppleva en dag i en bankanställds liv, där man simulerar olika beslutssituationer hos exempelvis en investerare eller en aktiehandlare (Prensky 1997).

Ett annat förslag som förts fram av Marc Prensky är att lärarna skall ändra på sig och lära sig kommunicera i den nya generationens språk. Enligt Prensky betyder det exempelvis att man ska undervisa snabbare, mer parallellt, mindre i steg-för-steg och mer i slumpmässig ordning (Prensky 2001:1). Prenskys kritiker har invänt att det nog blir svårt att lära ut logiskt tänkande på det viset och det tillstår Prensky, men menar att vi måste fortsätta att forska för att ta reda på exakt hur det ska gå till. Vi kan inte fortsätta som förut, menar han.

Ytterligare ett förslag innebär att läraren ska ändra sig från att ha varit en person som delar med sig av sin kunskap till eleverna till att vara en coach som uppmuntrar eleverna att själva söka fram kunskapen (Lemke 1998). Lemke menar att lärarna måste få hjälp med att arbeta bort sin logikfixering ("logocentric bias"). Lemke skiljer mellan två undervisningsparadigm. Det första är det *kursplanestyrd paradigmet*, där läraren, som förutsätts veta mer än eleven, berättar och lär eleven och där läraren bestämmer vad eleven ska lära sig. Det

andra är det *interaktiva paradigmet*, som Lemke menar är det vanliga inom forskning och företag där ett arbetslag av personer i samarbete tar fram kunskap som de verkligen behöver just för stunden. Lemke menar att vi kommer att vara tvungna att förskjuta balansen till fördel för det senare paradigmet i skolorna.

Några menar att det inte räcker med att ändra undervisningsmetoderna utan att även läroplaner och kursplaner måste ändras. En som argumenterar starkt för detta är den amerikanske professorn i datavetenskap Roger Schank (Schank 2008). Han anser att lärarna måste förstå att de inte längre är källan till kunskap för eleverna. Hela systemet måste göras om, menar han, och har följaktligen gjort om alla sina kursplaner. Istället för att ha kurser som exempelvis programmering, redovisning, företagsekonomi etcetera, har Schank och hans kollegor tagit fram en ny form av kursplan som bygger på vad studenterna vill kunna göra när de är färdiga. Exempel på sådana mål: att kunna driva ett e-handelsföretag, att kunna förändra ett traditionellt företag till ett modernt e-handelsföretag. Utgående från dessa mål tar man fram aktiviteter för studenterna att göra, exempelvis: ta fram en marknadsföringsplan, utveckla en lönsam affärsstrategi för företaget, introducera en ny teknologi. Schank kallar detta för *berättelsecentrerad kursplan*, *story-centered curriculum*. Studenterna arbetar sedan i grupper och läraren har rollen av mentor och ska i första hand stå för feedback på det som studenterna tagit fram.

Det mest radikala förslaget av alla kommer kanske från Grace Llewellyn, som förespråkar att det bästa man kan göra som tonåring är att sluta skolan och lära sig själv istället (Llewellyn 1991). Llewellyn är en del av den så kallade *Un-schooling-rörelsen* i USA som inspirerats av John Holts skrifter, exempelvis *Att växa utan skolning* ("Growing without schooling") (Llewellyn 1991).

Vad ska dagens lärare göra?

Vi kan konstatera att många verkar vara överens om att dagens skola behöver förändras. Däremot verkar ingen veta säkert på vilket sätt eller ens i vilken riktning detta ska ske. Det är då inte helt lätt för en enskild lärare att ändra på sina undervisningsmetoder och det finns

en gräns för hur mycket man kan ändra på sig själv. Det är viktigt att forskningen nu tar sig an uppgiften att utvärdera de nya metoder som föreslagits. Internet är ingen fluga.

Referenser

- Busch, T. (1995). *Gender differences in self-efficacy and attitudes towards computers*. Journal of Educational Computing Research, vol. 12, 147-158.
- Draper, D. (2008). *Pay Attention*. Retrieved July 07, 2008, from YouTube, http://www.youtube.com/watch?v=_A-ZVCjFwF8.
- Kaplan, N. (1995). *E-literacies* Computer-Mediated Communication Magazine / Volume 2, Number 3 / March 1, 1995 / Page 11.
- KK-stiftelsen. (2008:1). *Unga nätkulturer. Röster om nätet, framtiden, värderingar och lärande*. KK-stiftelsens skriftserie. 2008-07-08.
- KK-stiftelsens (2008:2). *Forskare överens: Digital kompetens ett måste i framtiden*. 2008-07-11: Utskrift från KK-stiftelsens webbplats www.kks.se.
- Lager, A. & Bremberg, S. (2005). *Hälsoeffekter av TV- och datorspelande En systematisk genomgång av vetenskapliga studier*. Statens Folkhälsoinstitut: 2005:18.
- Lemke, J.L. (1997). *Cognition, Context, and Learning: A Semiotic Perspective*. Chapter for: *Situated Cognition Theory: Social, Neurological, and Semiotic Perspectives* D. Kirshner, Ed. Routledge.
- Lemke, J.L. (1998). *Metamedia Literacy: Transforming Meanings and Media*. Chapter for *Literacy for the 21st Century: Technological Transformation in a Post-typographic World*, D. Reinking et al. (Eds.), Erlbaum.
- Llewellyn, Grace. (1991). *The Teenage Liberation Handbook: How to Quit School and Get a Real Life and Education*. ISBN 0-9629591-7-0.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge: Harvard University Press.
- McNaught, C. (in press). *Information literacy in the 21st century*. In L. A. Tomei (Ed.), *Encyclopedia of Information Technology Curriculum Integration (EITCI)*. Hershey, PA: Idea Group Reference.
- Medierådet. (2006). *Ungar & Medier 2006. Fakta om barns och ungas användning och upplevelser av medier*.
- Nygren, E. (2006:1). *Dataspelet – ett nytt syskon i mediefamiljen*. Psykisk Hälsa nr 4.
- Perkins, D. N. (1985). *The Fingertip effect: How information-processing technology Shapes Thinking*. Educational researcher, vol. 14, No. 7, pp. 11-17.
- Prensky, M, Graham, A. B.(1997). *Learning games at Bankers Trust: new directions in on-line training*. Knowledge and Process Management vol 4 no 4.

Prensky, M. (2001:1). *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon. MCB university Press, vol 9 no 5.

Prensky, M. (2001:2). *Digital Natives, Digital Immigrants, part II: Do they really think differently?* On the Horizon. MCB university Press, vol 9 no 6.

Schank R. C. (2008). *Every Curriculum Tells a Story*. 2008-07-11: utskrift från <http://www.socraticarts.com>.

Wesch, M. A. (2008). *Vision of Students Today*. Retrieved July 07, 2008, from YouTube, <http://www.youtube.com/watch?v=dGCJ46vyR9o>.

World Internet Institute. (2007). *Svenskarna och Internet 2007*.

Else Nygren

är docent i Människa-datorinteraktion, Uppsala universitet.

Ensamhet

Han klär av sig naken framför spegeln och skrattar åt sig själv, tror han.

Någonstans i lägenheten bredvid ringer telefonen men ingen svarar för de har sex på diskbänken

De vrider sig i orgasm medan han står och ler åt något mycket komiskt i spegelbilden

Ovanför hans tak bor en tjej som aldrig ler

Om kvällarna när hon hör hans skratt och förstår vilket roligt liv han måste ha

Då gråter hon

för hon är så ensam.

på det där sättet som killen under golvet inte kan förstå.

Varje fredagskväll sätter han på en amerikansk tonårsfilm och då blir han plötsligt en populär fotbollsspelare som bor i två ton tjejs tankar

Som får hängla med den där ouppnåeliga cheerleadertjejen.

Ja, hon låter honom faktiskt sticka in tungan i hennes mun.

Hon går alltid ut för hon har ett hopp om att hitta någon som hon själv.

Men det gör hon naturligtvis aldrig för folk som hon sitter hemma på kvällarna

Med chips och Coca-Cola överallt och inuti.

Hon möter honom i trapphuset och skyndar förbi.

Den där tjejen som alltid verkar ha någonstans att vara på lördagsnatten när han själv får låtsas vara.

Hon vet nog inte hur det känns att vara så ensam som han.

Hon låtsas inte se honom och försvinner nerför trapporna.

Borta.

Killen som skrattar varje kväll

när hon gråter.

Andreas Thureson, 16 år

”Det häftigaste är att författarna kan se vad vi gör!”

Om nyttan och nöjet med bloggen som språkutvecklare

Liza Greczanik

Dagens ungdomar är på många sätt en ”generation online”. Att surfa på nätet, skicka e-post och sms, dela filer och lyssna på musik via datorn är exempel på aktiviteter som de ägnar sig åt dagligen. Med detta i åtanke är det beklagligt, att den svenska skolan – arenan för en stor del av våra elevers kunskapande – har svårt att hänga med i samhällets mediekulturella förändringar. Att välkomna medierna in i klassrummet är viktigt inte bara för att hjälpa eleverna att orientera sig i de snåriga medielandskapen, utan också för att ge dem kunskaper som med stor sannolikhet kommer att bli attraktiva i ett framtida perspektiv. Med datorns och Internets hjälp kan lärarna dessutom hitta genvägar till elevernas värld, vilket i sin tur kan väcka ungdomarnas intresse, motivation och engagemang för lektionsinnehållet.

Med den snabba tekniska utveckling som sker på nätet introduceras vi hela tiden för nya mediefenomen. Det som är hett och inne ena dagen kan vara bortglömt nästa. Bloggen är kanske en av de största nyheterna på Internet de senaste åren. Även om det finns de som tror att bloggen bara är en dagslända, råder det ingen tvekan om att bloggen redan gjort viktiga avtryck som kommunikationsverktyg i den virtuella världen.

I artikeln nedan delar jag med mig av mina erfarenheter från ett bokcirkelbloggsprojekt som jag genomförde i en sjundeklass (vårterminen 2008). Projektet syftade dels till att modernisera de traditionella boksamtalen i klassrummet, dels till att träna eleverna i att tycka till i olika frågor och bemöta andras ståndpunkter. I texten avser jag att problematisera det snäva textbegrepp som dominerar

på många håll i våra skolor. Mot bakgrund av denna diskussion exemplifierar jag ett av bloggans användningsområden undervisnings-sammanhang.

Ett vidgat textbegrepp

Länge har tryckta böcker varit den huvudsakliga textkällan i svenskämnet. I och med Lpf 94 har emellertid synen på vad som ska läsas inom svenskundervisningens ramar omdefinierats. I kursplanerna för svenska talas det om ett vidgat textbegrepp, vilket förutom typografisk text även innefattar bl.a. tidningar, film, teater och datorspel. På Skolverkets hemsida diskuteras vikten av det vidgade textbegreppet:

...skolan och dess kursplaner måste gå i takt med det omgivande samhället, som ständigt förändras inte minst inom kulturens område. Det finns idag en mängd olika medier som är mycket viktiga för unga människor och som utövar ett stort inflytande. Våra elever både konsumerar och producerar via olika medier. Därför räcker det inte med "literacy", att behärska bokstäverna (lat. litteræ), dvs. skriftspråket. Idag behövs en generell mediekompetens, en "media literacy" som det kallas i internationell debatt.

(Skolverkets hemsida 2008)

Elevernas textvärldar

Idag finns det ett stort glapp mellan de texter som förmedlas till eleverna genom svenskundervisningen och de texter de möter på sin fritid. Olin-Schellers avhandling *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar* visar att elevernas förväntningar på svenskämnet kolliderar med skolans syn på texter och läsning. "Elevernas fritidsläsning är ljusår från den skolan uppmuntrar, men vi måste ändå försöka ta till oss av den i undervisningen" (Olin-Scheller 2007).

I samma anda uttrycker Patrik Svensson, författare och fil.dr vid Umeå universitet, en förhoppning om att textrepertoarerna bör breddas ytterligare inom svenskämnet. Han nämner cyberspace som ett specifikt exempel.

De världar och aktiviteter som skapas eller medieras genom teknik – det må vara i datorspel, LunarStorm, YouTube, Second Life eller mobiltelefonen – är viktiga eftersom de är en del av vår kultur och mångas vardag. Det är en värld som behöver analyseras i språkutbildningen, men den behöver också införlivas i språkklassrummet.

(Svensson 2007)

I detta perspektiv kan man fundera på vad det egentligen innebär att vara läskunnig idag. I krönikan *Läsa och skriva i en vidgad textvärld* resonerar Lennart Axelsson kring 2000-talets breda textbegrepp. ”I dag finns en omfattande digital textvärld som inte bara är baserad på bokstäver. Det finns en rik flora av hypertexter, bilder och symboler som visualiseras på ett annat sätt än i traditionell bokform.” (Axelsson 2007). Han fortsätter med att ställa en högst relevant fråga i sammanhanget: Om den uppväxande generationen skaffar sig strategier för läsande och deltar i andra textvärldar än tidigare generationer, vad betyder det då för skolans uppdrag? Textvärldarna utanför klassrummet har förändrats dramatiskt de senaste åren vilket tydligtvis ställer nya krav på svenskämnets litterära repertoar. Idag möter våra ungdomar många olika sorters textkällor i sin vardag, alltifrån den tryckta boken till den digitala hypertexten. Jag tror att det är angeläget att skolan ger eleverna möjligheter att diskutera och utveckla läserfarenheter inom ett flertal texttyper, inte bara dem som anses vara högkulturella (t.ex. kanoniserad litteratur). Eleverna behöver kompetens och vägledning i de textvärldar som de möter dagligen. Därför är det i mina ögon lika motiverat att lära eleverna att läsa och tolka Kafka som det är att problematisera deras erfarenheter av multimediala texter som t.ex. film, datorspel och bloggar.

Bloggen – en ny mediaföreteelse

Det är med bloggen som med många andra modedefenomen – ena dagen existerar den inte, för att nästa dag finnas överallt. Bloggen är ett publiceringssystem som syftar till snabb och frekvent uppdatering, och som kännetecknas av att det senaste inlägget publiceras högst upp på sidan. Innehållet bygger på skribentens egna åsikter,

tankar och värderingar. Bloggens interaktiva potential är hög. Inläggen publiceras direkt och läsarna kan sedan kommunicera med bloggaren genom bloggans kommentarfunktion (Greczanik 2007).

Mediaproducenter

I artikeln *Texter från klassrummet ut på nätet* diskuterar lärarutbildaren Dan Åkerström hur elevernas digitala kompetens ställer krav på skolans utveckling. Han skriver:

Det revolutionerande och nya är att våra tonåringars mediekonsumtion helt har förändrats från att de förr nästan uteslutande var mediekonsumenter av teve, radio, tidningar och musik som då producerades av vuxna, till att de idag själva producerar merparten av innehållet i de medier de konsumerar. Detta nya paradigms öppnar nya möjligheter men ställer också helt nya krav på de unga och på skolan. Med internet har unga blivit mediaproducenter i lika hög utsträckning som de är konsumenter. (Åkerlund 2008).

Om att blogga i svenskundervisningen

Blogg och svenskundervisning passar bra ihop. Under mina bloggprojekt har jag funnit många styrkor med bloggen som pedagogiskt verktyg. Dels uppmuntrar bloggen läs- och skrivträning, kommunikation, diskussion och reflektion, dels ger bloggen eleverna tillfälle att prata om språk på en metanivå och att inspirera och lära sig av varandra. Framförallt uppmuntrar bloggen mig som lärare att diskutera språk på ett sätt som känns mycket angeläget i vår digitala värld. Eleverna behöver bli medvetna om och fundera över vad språket avslöjar och säger om dem själva på nätet. Det man publicerar på nätet blir en del av ens ansikte utåt, så det gäller att tänka på vilken bild man vill ge av sig själv. Språket är en viktig del av den bilden, eftersom läsarna lär känna dig och bedömer dig efter det du skriver.

Bloggens kollaborativa aspekter finner jag mycket intressanta. Bloggen är en sorts medskaparkultur, där eleverna kan dela med sig av sina kunskaper, ge respons på varandras texter och hjälpa varandra att utveckla resonemang och formuleringar. Jag har också

upptäckt att eleverna vägleder varandra i ”bloggkunskap” när de bloggar. De lär sina kamrater alltifrån hur en kommentar postas till att uppmärksamma bloggöfärens osynliga regler och normer. I ett sådant sammanhang behöfer inte läraren nödvändigtvis vara den främsta kunskapskällan.

Det finns inget regelverk för hur en pedagogisk blogg ska se ut. Det är lärarens egen drivkraft och påhittighet som sätter gränser. På så sätt kan man måhända påstå att det finns lika många potentiella bloggupplägg som det finns lärare. Det är inte ofta man hittar ett pedagogiskt redskap som så lätt kan skraddarsys efter klassernas unika uppsättningar av elever. Det blir alltså lärarens uppgift att utforma sin bloggidé så att den kan utmana och attrahera just de elever som skall involveras i projektet.

Bokcirkelblogg

Bokcirkelbloggsprojektet genomfördes i en sjundeklass med cirka 30 elever under sex veckor vårterminen 2008. Initalt krävdes en lärarledd genomgång av bloggens syfte och funktioner då majoriteten av eleverna inte var förtrogna med bloggen som medium. Eleverna fick också en noggrann genomgång av projektets mål och syften.

Målet med bokcirkelbloggsprojektet:

Eleven ska:

- i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker
- utveckla sin förmåga att läsa, förstå och tolka texter av olika slag
- utveckla fantasin med litteraturens hjälp
- utbyta åsikter, reflektera gemensamt och bemöta andras synpunkter
- lära känna bloggen som medium

Att arbeta in nya pedagogiska metoder och verktyg i en klass brukar ta tid och bloggen är inte ett undantag. För att bloggen ska bli en naturlig del av undervisningen bör läraren utarbeta explicita rutiner för projektet genom att t.ex. ange hur många gånger i veckan eleverna ska surfa in på bloggen eller hur många kommentarer/inlägg som ska skrivas varje dag. Till en början ter sig bloggandet måhända

lite konstlat, men det brukar inte dröja länge förrän inpassen blir självgående.

Inför vårt bloggprojekt fick eleverna i uppgift att välja att läsa en av tre böcker: *Sandor slash Ida* av Sara Kadefors, *Sent ute* av Mats Berggren och *I taket lyser stjärnorna* av Johanna Thydell. Varje bok representerades av en egen kategori i bloggen. På så sätt kunde bloggbesökarna välja att antingen läsa inlägg om samtliga böcker (genom att klicka sig in på bloggens huvudsida), eller att följa en specifik bokdiskussion genom kategorifunktionen.

Under projektets tre första veckor fick eleverna regelbundet nya läsbeting som skulle ligga till grund för diskussioner i bloggen. Eleverna gick i dialog med varandra genom att varje vecka formulera tre frågor var i bloggen och därefter svara på tre av sina kamraters frågor. I arbetsbeskrivningen angavs att frågorna skulle vara av övergripande karaktär och uppmuntra till egen reflektion och eftertanke.

Flicka T frågar: Vad har Sandor och Ida för likheter?

Flicka N svarar: Jag tror den största likheten mellan Ida och Sandor är att båda är trötta på sina liv. En till likhet är också att dem båda låtsas vara någon annan än vad dem egentligen är, eftersom dem tror att den andra är mycket intressantare och kommer tappa intresset för den andra om den berättar sanningen.

Pojke T svarar: Jag håller med Flicka N... Ida och Sandor är lika på många sätt. De är båda osäkra på sig själva och tror inte att de duger som de är. De är också lika för att de känner sig missförstådda av sin omgivning.

De två följande veckorna var det läraren (jag) som stod för inläggen i bloggen.

Diskussionsfråga till "I taket lyser stjärnorna":

Låtsas att du är Jennas vän. Ge henne fyra goda råd som kan hjälpa henne i hennes tillvaro.

Flicka H säger: Om jag hade varit Jennas kompis så hade jag nog gett henne råden:

1. Att prata med någon som Susanna, Marita eller morfar om hur hon mår med vetandet om sin mammas sjukdom.
2. Att om hon tycker att sin mormor är jobbig så borde hon prata med sin mormor, om hur jobbigt hon tycker det är att mormorn "bossar" så mycket istället för att stänga in sig på rummet.
3. Att hon måste ta steget ut att prata med Sacka och kanske lära känna honom bättre.
4. Att lära känna nya kompisar som någon aktivitet eller kanske något elevråd på skolan, så att hon inte bara har Susanna att gå till.

Pojke B säger: Jag håller helt med både H och M, men jag tycker att hon skulle ringa hennes pappa – hon har ju hans nummer och hon borde gå till kuratorn fast hon inte vill, de kan vara till stor hjälp ändå.

Flicka E säger: De 4 råden jag skulle ha gett Jenna om jag vore hennes bästa vän skulle vara att:

1. Börja hälsa på din mamma på sjukhuset och visa att du bryr dig om henne, att du finns där för henne nu när hon har det som allra värst. Du måste ha kontakt med henne och besöka henne regelbundet, så att hon får sällskap och stöd från dig.
2. Det är dags att ta kontakt med Sakarias! Du kan inte bara fortsätta så här, du måste våga ta nästa steg och börja lära känna honom. Prata med honom, umgås med honom och bjud ut honom! Om han verkligen betyder så mycket för dig, så är det verkligen dags att satsa på honom!
3. Våga vara dig själv, våga visa din personlighet inför din omgivning. Du måste sluta låtsas att du är någonting annat än vad du egentligen är, annars är det bara dig själv du lurar i slutändan! När du väl gjort det, det är då de riktiga vännerna visar sig.
4. Det är dags att verkligen tala ut till Susanna. Du måste berätta mer om dig själv, om dina känslor, om ditt liv och vad du går igenom just nu. Du måste sluta att gömma undan sanningen för henne, berätta allt om din mamma, Sakarias, om Ullis, hur du har det hemma och resten av allt du döljer för henne.

Flicka S säger: Jag håller med. Jenna måste få mer kompisar. Och jag tycker att hon borde ringa till sin pappa. För hon har numret.

Slutligen fick eleverna summera sina läsupplevelser i bloggen. Här bjöd bloggen på nästintill obegränsade möjligheter. På listan över förslag på slutuppgifter hade jag medvetet utgått från tanken att utnyttja bloggans styrkor som plattform för publicering av mul-

timediala produktioner. Eleverna kunde välja mellan alltifrån att skapa radioprogram (där de diskuterade eller dramatiserade delar av böckerna) till att publicera bildkollage. Några av eleverna tilltalades av idén att ikläda sig rollen som filmregissörer och göra en trailer till en presumtiv filmatisering av den lästa boken. Andra möjligheter var att göra rörliga fotoberättelser i programmet Photostory, scanna in en sammanfattning av boken i serieform, skriva brev till författarna osv.

Nya möjligheter för svenskundervisningen

Genom bokcirkelbloggen presenterades mina sjuor för en helt ny undervisningsarena. Plötsligt hade vårt fysiska klassrum fått ett virtuellt komplement. Det kanske mest revolutionerande med ett klassrum i cyberspace är att eleverna kan låta sina texter stå i förbindelse med en publik. Att skriva och anpassa texter för flera mottagare är en nyttig övning. De skriftliga kommentarerna från läsarna kan sporra eleverna att t.ex. motivera sina åsikter ytterligare eller att förtydliga sina ståndpunkter. Bloggens interaktivitet kan därmed bidra till texternas utveckling, eftersom eleverna kan hjälpas åt att bearbeta dem från olika håll. I det virtuella klassrummet kan även de blyga och talängsliga lockas till att delta i debatter och diskussioner. Då helklassen är en inlärningsmiljö som kanske främst gynnar de utåtriktade eleverna, kan bloggen ge de tysta eleverna en möjlighet att göra sina röster hörda. I bloggen kan de lära känna varandra bättre, vänja sig vid att samarbeta och att träna sig i att formulera sina åsikter i en takt som passar dem. Under bokcirkelbloggsprojektet upptäckte jag att gränserna mellan olika elevgrupperingar i klassen suddades ut. I bloggen kommunicerar alla med alla, vilket inte bara stärker klassgemenskapen utan också vidgar elevernas vyer.

Att elevernas virtuella klassrum är öppet dygnet runt och kan nås när som helst under dygnet gav undervisningen ytterligare en dimension. För mig som lärare var det spännande att ständigt upptäcka nya möjligheter med bloggen. Halvvägs genom bokcirkelbloggsprojektet kom jag på att eleverna faktiskt diskuterade böcker skrivna av tre, samtida svenska författare. Varför inte låta författarna lämna avtryck i bloggen tänkte jag? Jag skickade e-post till förfat-

tarna som snart skrev meddelande i klassbloggen. Det här är exempel på snabb kommunikation som ej varit möjlig i klassrummet tidigare. Klassrummets dörrar öppnas för hela världen.

Andra styrkor med bloggen är att den är språkutvecklande – både för skribenten och för dess läsare. Genom bokcirkelbloggsprojektet fick eleverna inte bara regelbunden skrivträning – de övade sig också i att stå upp för sina åsikter och att bemöta andras ståndpunkter. Skrivandet blev automatiskt lustfyllt när det ingick i en meningsfull kontext och fyllde en funktion. Eleverna blev betydligt mer intresserade av att skriva när de fick tillfälle att skriva för tydliga mottagare.

När jag läste igenom elevernas utvärderingar av bokcirkelbloggsprojektet förstod jag ganska snart att även eleverna såg potential i bloggen som redskap i skolan. I deras respons kunde jag urskilja fyra återkommande argument.

Lust:

"Det var ett roligt och enkelt sätt att läsa en bok tillsammans." F 13 är

"Det var ganska coolt!" F 13 är

"Det var ett bra och roligt sätt, för det är roligt att göra läxan vid datorn." P 13

"Jag tyckte att det var kul att blanda böcker och datorer." F 14

"Min åsikt är att jag blev mer motiverad av att läsa och uppgiften kändes roligare med hjälp av bloggen." P 13

"Det skulle vara jätteroligt att fortsätta arbeta med bloggen. Jag tycker att uppgifterna har känts roligare att arbeta med, men också för att det har motiverat mig att läsa mer. Under detta projektet tycker jag även att läxorna har fungerat bra och de flesta har fullgjort sina arbeten i tid." F 12

Interaktivitet:

"Det var bra med bloggen att man fick se vad andra tyckte om sina böcker via nätet."

"Det var kul att så många folk var så intresserade av vår blogg." F 13

"Bra att man kunde läsa vad andra skrivit och hämta inspiration." F 14

"Jag tyckte om att vi kunde prata om våra bokupplevelser med varandra genom bloggen." F 13

"Det häftigaste är att författarna kan se vad vi gör." P 13

Funktionalitet:

"Det som var bra var att man kunde kolla runt snabbt genom allas svar och titta istället för att bläddra i en massa papper." P 13

"Jag tycker att det är ett väldigt effektivt sätt att genomgå ett boktema, alltifrån att man verkligen måste fundera och tänka, till att utföra en massa kreativt och språkligt arbete." F 13

"Det var skönt att kunna göra läxan framför datorn!" P 13

Nytänkande:

"Jag tyckte att det var roligt att prata om en bok på ett annorlunda sätt." F 13

"Nu har jag lärt mig hur en blogg fungerar." P 13

Svårigheter

Att blogga är lärorikt och roligt, men naturligtvis inte helt problemfritt. Utöver de obligatoriska säkerhetsfrågorna, t.ex. skydd av elevernas personuppgifter, samt eventuella tekniska barriärer kan bloggen ställa läraren inför ett par riktigt kluriga, pedagogiska utmaningar. Jag kommer att sammanfatta dem under rubrikerna utformning av uppgifter och bedömning.

Utformning av uppgifter: Huvudsyftet med bокcirkelbloggen var att eleverna skulle "reflektera högt" och gå i dialog med varandra kring innehållet i de lästa böckerna. Som stomme för boksamtalen utgick eleverna dels från frågor som de formulerat själva, dels från lärarens frågor. Om många elever svarar på samma fråga kan det vara svårt att hitta på originella svar och undvika att upprepa det som någon sagt i ett föregående inlägg. Precis som vid muntliga diskussioner i klassrummet är det ju möjligt att ett par elever resonerar på liknande sätt, utan att det på något sätt skulle vara tal om fusk eller idéstöld. Samma problematik kan uppstå då eleverna ska lämna respons på varandras texter. Detta ställer förstås extra krav på blogguppgifternas utformning och lärarens uppfinningsrikedom. Djuplodande frågor av reflekterande karaktär, som tvingar eleven att tycka till och ta ställning, lämpar sig bättre i bloggen än rena s.k. detaljfrågor. Kanske kan läraren ge eleverna en lathund för responsgivande när det är dags att kommentera sina kamraters texter (varför inte lägga ut den i bloggen)? Jag tipsade mina elever om att

ge varandra konstruktiv kritik och ställa frågor om det var något i inläggen som var svårbegripligt eller som gjorde dem nyfikna.

3 kommentarer to "Bokrecension skriven av Flicka A

Flicka B Säger:

april 20, 2008 kl. 4:11 pm



Jag tycker att du, Flicka A har sammanfattat boken på ett bra sätt. Du har skrivit om boken i stora drag med även beskrivit några speciella händelser. Med hjälp av din bokrecension skulle vem som helst kunna bilda en uppfattning av boken och eventuellt bli intresserad. Bilderna var också jätte fina!!! Det blir roligare att läsa när det finns bilder i texten, tycker jag.
Var betyget 5 det högsta eller lägsta?

Pojke A Säger:

april 21, 2008 kl. 5:37 pm



Bra sammanfattat och fin bild.

Pojke B Säger:

juni 1, 2008 kl. 1:00 pm



Jag tyckte att det var bra sammanfattat men det var lite fel skrivet, men man förstog i allafall.

Bedömning: En av svensklärares mest utmanade arbetsuppgifter är måhända att bedöma elevtexter. När det dessutom handlar om att bedöma texter som skrivs i helt nya kontexter och som implicerar nya texttyper blir uppdraget om än knepigare. När jag genomförde mina bloggprojekt, var just bedömningen av elevernas inlägg och kommentarer det som krävde mest av mig som lärare – dels för att det tog tid att söka igenom bloggen och hitta respektive elevs kommentarer och inlägg, dels för att ett bloggprojekt förutsätter en ordentlig didaktisk diskussion. Vad ska granskas? Vad ska bedömas? Efter vilka kriterier ska bedömningen ske? Då bloggen är ett nytt arbetssätt är det extra viktigt att vara tydlig, eleverna kan inte jobba i blindo. I bokcirkelbloggen var jag mycket noggrann med att förklara vad jag tittade efter och bedömde i deras frågor/svar både när det gällde form och innehåll samt vilka mål i kursplanen som vi arbetade med och vad som krävdes för G, VG och MVG.

Ny arena, ny texttyp?

Under bloggprojektets gång gjorde jag en spännande iakttagelse. När eleverna skulle skriva kommentarer i bloggen, envisades majoriteten med att använda chattspråk, trots att jag upprepade gånger förklarar att jag efterlyste ett korrekt skriftspråk. Märkligt nog var det bara i *kommentarerna* chattspråket förekom – inte i blogginläggen. Är det möjligtvis så att de interaktiva textfälten på Internet är så starkt förknippade med chattspråk att eleverna inte ens reflekterar över hur de formulerar sig när de fyller i dem? Eller är det blogggen kommunikativa natur som får eleverna att omedvetet (eller medvetet) dra paralleller till nätets chattar och den jargong som där råder? Att den pedagogiska bokcirkelbloggen medförde en krock mellan skolans och elevernas textvärldar var uppenbart. Merparten av eleverna klarade således inte av att genomföra den kodväxling som bokcirkelbloggen krävde. Detta grundade för en mycket intressant klassrumsdiskussion om språk. Vi pratade om hur viktigt det är att anpassa språket till olika situationer, inte bara i verkligheten utan även i cyberrymden. Eleverna kom snart underfund med att chattspråk inte nödvändigtvis behöver vara Internets standardspråk. ”På något sätt lockar tangentbordet fram smileysarna och förkortningarna automatiskt, men jo, man måste ju tänka hur man skriver även på nätet.” (flicka, 13 år). Givetvis är det upp till varje enskild lärare att ta ställning till huruvida bruk av chattspråk i klassbloggarna är okej eller inte. Själv menar jag att det är viktigt att medvetandegöra eleverna om att olika sorters texter uppfyller olika sorters syften. Chattspråk är okej i vissa sammanhang, men inte andra. Uppfyller chattspråket en funktion i blogggen kommentarer? Kanske på fritiden, men i skolan vill jag att eleverna ska anpassa sig till de skriftspråkliga normerna (även om jag är fullt medveten om att standardskriftspråkets normer ofta spelar mindre roll i ungdomarnas kommunikation på nätet).

Avslutande ord

Bokcirkelbloggen visade sig bli ett skrivprojekt med synergieffekter. En av dessa var förstås att vi kunde bjuda in författarna till vårt virtuella klassrum. Eleverna trivdes också med att kunna göra läxorna

framför datorn. Genom bloggen fick eleverna dessutom möjlighet att levandegöra bokkaraktärerna, miljöerna och handlingarna i moderna format, t.ex. ljud och bild. Detta resulterade i en parad av olika tolkningar som vi sedan kunde jämföra och problematisera. Bokcirkelbloggen gav mig möjligheter att diskutera litteratur på nya sätt; sätt som eleverna uppenbarligen tyckte vara lärorika och stimulerande. Stundtals kändes det som om bokcirkelbloggen gav mig och böckerna en inträdesbiljett in i elevernas värld. Det blev som en bokpicknick i cyberspace! Att använda sig av ett digitalt forum för att diskutera det skrivna ordet i böckerna visade sig således inte bara ge nytt liv åt de traditionella boksamtalen – det blev också en spännande mötesplats för gamla och nya textbegrepp.

Referenser

- Axelsson, L. (2007). Läsa och skriva i en vidgad textvärld. *Datorn i utbildningen* nr. 2007/06.
- Greczanik, L. (2007). *Bloggen möter undervisningen. Konkreta, metodiska tips*, Natur & Kultur, Stockholm.
- Svensson, P. (2007). Språkutbildningen och cyberspace. *Datorn i utbildningen* nr. 2007/08.
- Åkerlund, D. (2008). Texter från klassrummet ut på nätet. *Svenskläraren* nr. 2008/02.

Elektroniska källor

- Ett vidgat textbegrepp*. Skolverket, se <http://www.skolverket.se/sb/d/561/a/1917> (iakttaget: 2008-06-23)
- Olin-Scheller, C. (2007). *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstads universitet <http://www.skolporten.com/art.aspx?id=a0A20000000vD8&typ=art> (iakttaget: 2008-06-01).

Liza Greczanik

Liza Greczanik är författare till läromedlet *Bloggen möter undervisningen*. Hon undervisar i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans senare år och gymnasieskolan. På fritiden bloggar hon flitigt på adressen: www.sprakmakargatan.se. Liza använder gärna bloggen som verktyg i sin egen undervisning.

Nyord 2007

Foppatoffel en sorts plastsko. 2005. Efter Peter ”Foppa” Forsberg, som lanserat skon i Skandinavien.

Interaktiv skrivtavla elektronisk skrivtavla i form av tryckkänslig skärm som man kan skriva på med en specialpenna och där det skrivna sparas i ett minne; kallas även smartboard. 2003.

Näthat hat som uttrycks mot någon på Internet, t.ex. i form av kommentarer på någons blogg. 2007.

Skajpa ringa via Internetuppkoppling med programmet Skype. 2006.

Wikipedisk 1. som avser Wikipedia. 2. tvivelaktig. 2007.

Källa: www.sprakradet.se 2008-10-10

Mugglare i medielandskapet

Svensklärare och svenskundervisning i en ny tid

Christina Olin-Scheller

I böckerna om Harry Potter lever mugglare och trollkarlar sida vid sida. Till skillnad från trollkarlarna och häxorna är de flesta mugglare personer som är ovetande om den fantastiska tillvaro som utspelar sig i trollkarlsvärlden. Begreppet mugglare, från engelskans *mug* (dumbom), har smugit sig in i det svenska språket och får ibland beteckna företeelser som inbegriper okunskap (Törnqvist 2002). Enligt Wikipedia är mugglare

benämningen på de människor som saknar magiska förmågor och inte känner till den magiska världen eller magins hemligheter. Ordet har kommit att användas metaforiskt i andra sammanhang än bara Harry Potter-relaterade. Då ofta med betydelsen ”icke inviterad”, ”oinvidig” eller ”omedveten”. (Wikipedia 2008-05-20)

Det nya medielandskapet innebär att elever och lärare lever i olika textvärldar. Elevernas textvärld är präglad av multimedier och deras förmåga att navigera i detta landskap kan få svensklärare att känna sig som mugglare.

Svensklärare står idag inför stora utmaningar när det gäller att utveckla och utmana unga människors fiktionsförståelse i vid bemärkelse. Dels måste lärare vara medvetna om elevers textvärldar, dels måste de fundera över vilka värderingar och hierarkier som finns och som utgör hinder för ett fritt flöde mellan skolans formella lärandemiljö och multimediernas informella lärandemiljöer.

Ett sätt att tydliggöra värderingar kring text och läsning är att ta del av Steven Johnsons tankeexperiment. I sin bok *Everything Bad is Good for You. Why Popular Culture is Making us Smarter* (2005)

vänder han på tingens ordning och hjälper oss att få syn på det osynliga. Johnson skriver:

Tänk dig en alternativ värld som är identisk med vår med undantag för en enda teknohistorisk förändring: tevespel uppfanns och blev populära före böckerna. I detta parallella universum har barn och ungdomar spelat tevespel i århundraden — och så plötsligt dyker de textbaserade böckerna upp och blir den nya innegrejen. Vad skulle lärarna, föräldrarna och de kulturella auktoriteterna säga om den här nya läsvågen? Jag misstänker att det skulle låta ungefär så här: Att läsa böcker leder till en allvarlig understimulering av sinnena. Till skillnad från de etablerade och beprövade tevespelen — som engagerar barnen i en tredimensionell värld full av rörliga bilder och musikaliska landskap, och uppmuntrar till navigering med hjälp av komplexa muskelrörelser — är böckerna inget mer än en torftig ström av ord tryckta på papper. Endast i en liten del av hjärnan, som är ägnad åt att bearbeta skrivet språk, aktiveras hela spektret av sensoriska och motoriska funktioner. Böcker har också en tragiskt isolerande effekt. Medan spel i många år har engagerat de unga i komplexa sociala relationer med varandra, och i det gemensamma utvecklandet och utforskandet av världar, så tvingar böckerna barnet att stänga in sig på en tyst plats — avskuren från interaktion med andra. Alla dessa nya så kallade bibliotek som har dykt upp på senare år för att underlätta läsningsaktiviteter är en skrämmande syn: dussintals barn och ungdomar, som i vanliga fall är så livfulla och socialt interaktiva, sitter ensamma i bås och läser. (Steven Johnson 2005, övers. Simon Lindgren, 2007)

Johnsons alternativa värld är kanske varken särskilt trovärdig eller önskvärd. Inte desto mindre belyser den de omedvetna och för många vuxna självklara och positivt laddade värderingar som omger böcker och bokläsning. Att böcker i Johnsons tankeexperiment leder till ”understimulering av sinnena” och ”en tragisk isolerande effekt” samt att läsning endast aktiverar ”en liten del av hjärnan”, är inte de argument vi vanligtvis stöter på. Inte heller är vi vana att tevespelens positiva effekter framhålls framför bokläsning. Kanske kan detta förklaras av att många vuxna kan betraktas som mugglare i det nya medielandskapet.

Formella och informella lärandemiljöer

Idag konkurrerar skolan som formell lärandemiljö med en rad informella lärandemiljöer på nätet. En informell lärandemiljö karaktäriseras av att den till skillnad från den formella lärandemiljön, som exempelvis skolan, inte är anpassade efter formellt skrivna läroplans- och kursplanemål (Björneloo & Sträng 2006). I motsats till formella lärandemiljöer har den inget speciellt schema eller kursplan och är inte professionellt organiserad. Den är inte medvetet och systematisk pedagogiskt planerad i förhållande till ämnen, prov eller examination. En informell lärandemiljö präglas av problemrelaterade och holistiska sammanhang. Dessa miljöer innefattar ofta kraftfulla möjligheter till lärande, eftersom unga människor här deltar mer aktivt och engagerat än i formella lärandesammanhang (Gee 2004). För att behålla, eller återerövra, sin ställning måste det formella undervisningssystemet ta intryck av och förhålla sig dynamiskt till det informella.

Unga människor är idag aktiva i nätgemenskaper som *Facebook*, *Myspace*, *Bilddagboken* och *Lunarstorm*. De producerar nya kreativa uttrycksformer som fanfiction, de samarbetar i ny kunskapsproduktion som olika wikisar och skapar nya medieströmmar via bloggar. Nätgemenskaperna präglas av vad Henry Jenkins benämner ”participatory culture”, medskapande kultur, där människor oavsett ålder, ras, kön och klass deltar på olika sätt beroende på förmåga och intresse (Jenkins 1992). Inom dessa kulturer är varje medskapare öppen för ny kunskap och att förbättra sin förmåga inom ett visst sammanhang.

Medskapande kulturer kan på många sätt betraktas som informella lärandemiljöer, där bland annat förmågor till kommunikativa handlingar utvecklas och utmanas. Barn och unga skriver idag som aldrig förr och det råder en obalans mellan de medieteknologier som dominerar inom undervisning och skola och de som dominerar utanför skolan (Elmfeldt och Erixon 2007). I skolan är penna, papper och boken de viktigaste redskapen. På fritiden är det istället datorer, mp3-spelare och mobiltelefoner som är de kommunikativa verktygen. Detta beteende får sannolikt konsekvenser för hur vi framöver

kommer att uppfatta förmågor till kommunikativa handlingar, eller det som i skoldebatten kring svenskämnet ofta benämns *literacy*.

Traditionellt har literacy kopplats ihop med den enskilde levans förmåga att hantera olika läs- och skrivsituationer av typografiska texter. Idag används literacy ofta för att beskriva det komplicerade förhållandet mellan läskunnighet, läsförståelse och olika texttyper. Omfånget av begreppet och utgångspunkten ett vidgat textbegrepp gör att det handlar om många olika förmågor till kommunikativa handlingar – alltså literacies snarare än literacy. Detta område är relevant för lärare på alla stadier och undervisning som behandlar språkliga praktiker måste fortsätta ända upp i gymnasiet.

Literacies är inte någon grundläggande färdighet man en gång tillägnar sig och som sedan är konstant. Den sociala dimensionen av begreppet är också betydelsefull liksom vikten av att vara delaktig i olika tolkningsgemenskaper. I dessa är genusrelaterade frågeställningar kring läs- och skrivkompetenser aktuella (Millard 1997, Olin-Scheller 2006).

Fanfiction

Fanfiction, det vill säga berättelser baserade på karaktärer från redan kända verk, är ett uttryck för en medskapande kultur och ett exempel på en informell lärandemiljö. Genren har starka kopplingar till fankultur och berättelserna skrivs oftast av fansen själva, i många fall ungdomar, utan vinstsyfte och utan explicit tillåtelse från ursprungsverkets författare. I fanfiction förflyttas förlagans miljöer och karaktärer in i andra sammanhang, där nya historier skapas. Vanligt är också att fanfiction utvecklar relationer mellan karaktärer från olika ursprungsverk.

Författarna av fanfiction gör sina texter tillgängliga på olika nätsajter, där läsare över hela världen i interaktion med skribenterna kan kommentera och påverka historierna. Se bl.a. www.fefo.se, www.fanfictionlinks.com, www.fanfiction.net, www.sugarquill.net. Detta möjliggör en kraftfull skrivprocess där aktörerna agerar som såväl författare, läsare och kritiker.

Relationen mellan denna informella lärmiljö och svenskundervisningens formella är intressant ur flera aspekter. Berättelserna är

spännande att studera, inte minst i ett textanalytiskt perspektiv. *Vad* och *hur* skriver ungdomarna? Vilka berättarstrukturer använder de sig av och vilka är de intertextuella kopplingarna till ursprungsverket å ena sidan och fiktionsvärlden i stort å andra? Och, inte minst, *varför* och *för vem* väljer de att skriva?

I denna artikel vill jag dock främst sätta fokus på den process som aktörernas diskussion kring en text utgör. Jag vill belysa relationerna mellan en informell lärandemiljö som fanfiction och en formell lärandemiljö som skolan. Författaren till texten Sara och kärleken, *MarkusP*, använder nämligen sina kamrater på sajten för att få kommentarer på en text som han också lämnar till sin svensk-lärare. När *MarkusP* lägger ut sin text på forumet skriver han: ”Jag önskar er trevlig läsning och hoppas ni kan komma med kommentarer hur jag kan skriva bättre:).”

Sara och kärleken las ut på en svenskbaserad Harry Potter-sajt i oktober 2007, i denna artikel kallad *Hoggy*. *Markus P:s* berättelse har endast lösa förbindelser med Rowlings textvärld – författaren tycks mest leta efter sammanhang där han kan få kommentarer på sin text. Berättelsens huvudperson, Sara, bor hemma hos föräldrarna, går sporadiskt i skolan och har ett jobb på kvällar och helger. Hon träffar på väg hem från skolan Fredrik, som snabbt blir hennes första pojkvän och livs kärlek. Tankarna på honom upptar mycket av hennes tillvaro och beskrivs utförligt i berättelsen.

En av drivkrafterna bakom en informell lärandemiljö är att man kan få prova andra identiteter än de som vanligtvis framträder i skola och familjeliv (Gee 2004). Alla som skriver på *Hoggy* är *avatarer*, det vill säga de utgör en bild eller en representation av en användare på ett nätforum. Man kan alltså med säkerhet inte veta om den person som döljer sig bakom avataren, vars namn i denna text är kursiverad, är flicka eller pojke, var personen bor eller hur gammal han/hon är. På *Hoggy* skapar sig dock alla en egen profil, där man kan välja elevhem (samtliga fyra från Hogwarts, den skola som Harry Potter går i), uppge om man är trollkarl eller häxa och göra en kort beskrivning av sig själv. I Rowlings berättelse är trollkarl/häxa en markering av kön – trollkarlar är män och häxor är kvinnor. *MarkusP* har presenterat sig som trollkarl och de som

kommenterar hans text kallar sig alla häxor. Bland kommentarerna och i presentationerna uppger såväl *MarkusP* som hans läsare att de går på grundskolan eller i gymnasiet. Jag väljer därför i det här sammanhanget att betrakta författaren som pojke och läsarna som flickor samt att de alla befinner sig i övre tonåren.

Att skriva för en autentisk mottagare – ratings och kommentarfunktionen

På en fanfictionssajt sätter ungdomarna själva upp regler och gränser för aktiviteten på forumet. Som service till läsarna måste texterna på *Hoggy* ges en så kallad rating utifrån hur mycket svordomar och detaljerade vålds- och sexskildringar som berättelsen innehåller. Forumet använder ett internationellt ratingsystem för film som också andra fanfictionssajter utnyttjar.¹ Graderingarna går från ”G” som är barnvänligt och som alla ska kunna läsa, till ”NC-17”. ”Här får man skriva i princip vad och hur man vill”, anger forumet.

Ratingen tvingar författarna att tänka mottagarorienterat och *MarkusP* har placerat sin text i nivån NC-17. Redan i presentationen av berättelsen avslöjar han att texten handlar om kärlek och innefattar sexscener. ”Är ni väldigt unga rekommenderar jag att er målsman är med och läser med er”, skriver han. På *Hoggy* innebär ratingen NC-17 att berättelserna måste länkas till ett låst rum för unga läsare och *MarkusP* har länkat till sin blogg.

Förutom att diskutera textens innehåll och form, berör läsare och skribenter på forumet då och då också lämplig rating. För *MarkusP* verkar det vara viktigt att hamna på NC17: ”I och med novelens tydliga fokus på sex, så tyckte jag NC-17 var det bästa”, skriver han, men lägger undrande till: ”R passar väl inte på denna höga nivå?” Flera av *MarkusP*:s läsare är inte överens med honom och hade hellre placerat den på den mindre explicita nivån R. ”Jag vet

¹ G = General Audiences

GP = Parental Guidance Suggested. Some material may be inappropriate for children.

PG-13 = Parents strongly cautioned. Some material may be inappropriate for children under 13.

R = Restricted. Under 17 requires accompanying parent or adult guardian.

NC-17 = No child under 17 admitted. (Motion Pictures Association of America, www.mpa.org)

inte riktigt”, skriver Wera, en av läsarna, ”jag tyckte inte den var så detaljerad. Hade nog satt R på den”. MarkusP tackar för kommentaren och menar att det kan vara bra att veta för ”framtida mer detaljerade fictions”.

Kommentarfunktionen på många fanfictionsajter fungerar som en slags chatt, där läsarna lägger ut inlägg, så kallade *trådar*, med synpunkter på textens form och innehåll. Till skillnad från berättelserna, som huvudsakligen håller sig till en skriftspråklig norm, är kommentarerna fulla av chattspråk, där olika symboler fungerar som förstärkning till det man vill ha sagt.

Diskussioner om form och trovärdighet

MarkusP:s text är på fem sidor, bygger mycket på dialog och har en del formella brister, bland annat när det gäller ordval och meningsbyggnad. Detta uppmärksammar *Wera* omedelbart efter att *MarkusP* har lagt ut sin text. Hon skriver:

Nåt jag verkligen irriterar mig på är stavningen av 'de' där du istället använt dig av formen 'dem', vilket är ett korrekt ord men i detta fall är det fel sammanhang.

MarkusP vill uppenbarligen ha en annan typ av kommentarer på sin text. Han svarar: ”Attans.:P. Aja, men vad tyckte du annars då? Om själva innehållet?” Denna uppmaning får två läsare, *Moira Månljus* och *Plastisch* att skriva kommentarer till texten. I den långa diskussion som följer, cirka fyra sidor, är framförallt *Moira Månljus* mycket aktiv. Utöver de redan nämnda har ytterligare tre läsare, *Eldflagan*, *Anna Dumbledore* och *Blond aktivist* några trådar.

Diskussionen belyser såväl form som innehåll och *MarkusP* låter sig ibland övertygas om hur texten kan förbättras, ibland gör han motstånd mot flickornas kommentarer och förslag. När det gäller bruket av de/dem, håller han till slut med läsarna. Efter att kanske ha rådfrågat en handbok för skrivregler skriver han:

Ja, jag ser att jag har använt objektivformen 'dem' felaktigt och att det saknas ett objektiv eller en preposition framför för att man ska få använda objektivsformen. Tack för påpekningen.

För *Moira Månljus* är textens meningsbyggnad viktig och hon vill diskutera författarens kommateckningsprinciper. ”Vad har du emot kommatecken?”, frågar hon och tillägger: ”Kommatecken är ingen ondskefull uppfinning.”

Kanske är textens brist på kommatecken ett medvetet stildrag? *MarkusP* använder kommatecken relativt korrekt i sina kommentarer, men medger att han tycker kommateckning är svårt. ”Det känns mycket svårare att använda det i litteratur än i just faktatexter eller debattartiklar”, skriver han. *Moira Månljus* svarar: ”Det är inte så mycket svårare faktiskt, för de funkar på ungefär samma sätt.” ”Ja”, fortsätter *Anna Dumbledore*, ”det är faktiskt lättare att använda kommatecken i litteratur”. *MarkusP* tackar för synpunkterna och menar att ”det är helt klart något jag ska tänka på framöver”.

Såväl *MarkusP* som hans läsare visar prov på metakunskaper när det gäller berättande. Ytterligare spår som diskuteras är nämligen berättarperspektiv och komposition. Hans text är skriven med Sara som extern diegetisk fokalisator, det vill säga att berättelsen är berättad ur Saras perspektiv, men det finns ingen jag-person (Gripsrud 2002). Att detta är ett medvetet val framgår av diskussionen. *MarkusP* skriver:

Något jag själv tänkt på, är det bättre att skriva i ”jag-form” än tredje person? I efterhand när man läser igenom den så känns det som att det är mycket upprepningar med ”Sara” och hon.

Lika medveten om att detta är ett stilgrepp är *Moira Månljus*. Hon skriver:

Första eller tredje person är faktiskt helt frivilligt vad man gillar bäst. Jag tyckte nog novellen funkade i tredje person, men sen är jag en person som föredrar berättande ur tredje person också. Men den hade garanterat fungerat i första person också om man vill det.

Av *Plastisch* får *MarkusP* synpunkter på textens komposition och på hur hon vill ha det. Hon skriver: ”Jag tycker att texten är väldigt löst sammanhållen och inte alls så innehållsrik eller målande som enligt min åsikt är en stor del av en bra text”. *MarkusP* håller inte riktigt med *Plastisch*. ”Sammanhållningen var väl bra”, protesterar

han, ”det finns en ’röd tråd’ genom hela texten”. *Plastisch* preciserar: ”Jag menar att texten inte håller ihop i scener och scenbyten, händelserna och deras förlopp. Det känns tafatt.”

Form och innehåll går inte heller att helt hålla isär och detta blir tydligt i diskussionen kring *MarkusP:s* text. Kanske är det också författarens oförmåga att skriva som flickorna förväntar sig – målande och innehållsrikt – som är anledningen till att *MarkusP:s* text retar flickorna. Bland kommentarerna är ordet ”trovärdig” nämligen återkommande. Det är uppenbart att *MarkusP:s* skildringar av personer, relationer och samliv inte stämmer överens med hans läsares förväntningar och att detta är avgörande för hur berättelsen uppfattas. *Moira Månljus* tycker att dialogen ”är helt otrovärdig”.

Flickorna menar dessutom att handlingen och karaktärerna inte är skildrade på ett övertygande sätt. ”Känslorna hos karaktärerna var inte särskilt trovärdiga, de kändes endimensionella”, skriver *Moira Månljus*. Det är uppenbart att läsarna (förmodligen alla flickor) reagerar mot författarens (förmodligen pojke) beskrivningar av relationen mellan Sara och Fredrik och framförallt Saras sexuella debut, i diskussionen kallad ”sexscenen”. Skildringarna har ingen trovärdighet enligt flickorna – det vill säga, de överensstämmer inte med den bild som de har av verkliga relationer. *Plastisch* skriver:

Plastisch: Jag förstår inte riktigt, tror du verkligen att det går till såhär. För det går det inte ens på TV: Man börjar inte kyssa något bara för att det har petat på en när man träffats på vägen hem; man bestämmer sig inte för att ha sex bara sådär på skolgården; man tillbringar verkligen inte livet med någon bara för att man haft sex med dem en gång. Det skulle aldrig kunna gå såhär i verkligheten.

Wera: ”Karaktärerna ger mig ingen särskild idé om vilka de är, de är ganska så vaga och sexscenen men enkla ord, var rätt lam.”

Moira Månljus: Sexscenen... jag rekommenderar att du läser in dig lite på ämnet innan du försöker dig på nåt sånt igen, för sådär funkar det inte. Första gången måste inte vara absolut värdelös, men det är omöjligt att skriva om första gången utan att ta upp nervositet, fumlande, hur man känner osv, osv för så är det. Ingen har en perfekt första gång, och värmer man verkligen upp med en porrfilm?

Flickornas hakar upp sig på skildringen av Sara som en slampig och vulgär person och tycker inte om beskrivningarna av henne. ”På vilket sätt är det intressant att Sara har stringtrosor på sig?”, frågar *Moira Månljus*. Hon har dock inget principiellt emot detta plagg utan det är att de inte fyller någon funktion i berättelsen som hon inte uppskattar. Hon fortsätter:

Moira Månljus: De [stringtrosorna] återkommer aldrig i novellen, så frågan är vad deras poäng är? Kanske skulle du kunnat säga nåt om Saras personlighet, men så långt in i novellen är det ganska uppenbart vad hon är för sorts person.

MarkusP: Anledningen till att jag skrev det där med stringtrosorna var att försöka göra det tydligare för läsaren och enklare att följa med i handlingen. Detaljer gör det enklare för läsaren, att verkligen tänka sig in i och få ”bilder” när denne läser.

Moira Månljus: Jo, men vilken funktion fyllde den detaljen, det var det jag undrade. Om det framkommit senare på något vis hade jag förstått det, men nu kändes det mest som överflödigt. :P

MarkusP: Egentligen var det kanske en onödig detalj av mig att skriva. Det har du rätt i.;)

Moira Månljus: Ja, det finns intressantare saker att ta upp helt enkelt.

I skärningspunkten mellan formella och informella lärandemiljöer

I diskussionen drar flickorna alltså upp riktlinjer och normer, inte bara för hur texten enligt deras förmenande bör skrivas, utan också hur de ser på ett acceptabelt innehåll ur flera aspekter. En sådan aspekt är vad de anser vara korrekt i en formell lärandemiljö. I diskussionen på *Hoggy* bemöter *MarkusP* kritiken med argumentet att han i sin beskrivning tagit hänsyn till att texten skulle fungera i skolan som formellt lärande och att svenskläraren var den faktiska mottagaren. Även när det gäller de formella sakerna relaterar *MarkusP* till hur han tror att texten blir mottagen av svenskläraren.

MarkusP: Anledningen till att jag inte skrev en tydligare sexscen var för att min lärare inte är så van vid erotik.:P Hon sa det till mig, och jag tänkte att då är det bäst att hålla sig.

Wera: Jag hoppas läraren tyckte om texten.

MarkusP: Jag känner att risken är att hon drar ner betyget kraftigt för så pass mycket upprepningar av meningsbyggnaden i ett stycke. Jag är inte så van vid att skriva noveller, utan främst argumenterande texter av alla slag.:). Vi skrev noveller i sjuan och åttan och jag fick G- på båda novellerna. Nu försöker jag säkra ett högt betyg på gymnasiet genom att träna upp mitt novellskrivande.:).

Plastisch: Att du lämnade in den som svenskauppgift är intressant. Vad sa läraren?

MarkusP: Jag har inte fått tillbaka den. Vi får se vad betyget blir. Troligtvis minst ett svagt VG.

Moira Månljus: Det är bra att du övar iaf! Och jag tycker att det är bättre att leka med språket, lämna in till läraren ett tag i förväg och be om synpunkter. Och sen ändra det som är dåligt, än att skriva som man tror att lärarna tycker om bara för betyget. Språk är personligt, så jag skulle hellre få ett dåligt betyg för att läraren inte förstår mig, än att ändra nåt jag tycker är bra. Om du förstår.:P

MarkusP: Jo visst, men grejen är att läraren är så jäkla sträng med språket. Så man blir lite nervös när man skriver, och tänker på om man verkligen skrivit rätt.:P

Moira Månljus: Aha, det förstår jag. Därför tycker jag att du ska försöka lämna in extra tidigt så att läraren kan ge lite feedback först. Det brukar lärare vilja.:).

MarkusP: Ja, jag ska nog göra det framöver.:). Man blir ju mer taggad till att skriva här då man kan lägga ut mer vuxna noveller också.

Diskussionen kring *MarkusP:s* text visar att interaktionen såväl mellan författaren och läsarna som läsarna sinsemellan rör sig i skärningspunkten mellan formella och informella lärandemiljöer. Akörerna använder ett metaspråk om skrivande och berättande som

sannolikt är hämtat från svenskundervisningen. Ungdomarna rör sig med genrebegrepp som argumenterande texter, faktatexter, debattartiklar och litteratur. De använder grammatiska ord för satsdelar och ordklasser för att diskutera meningsbyggnad och visar prov på kunskaper i narratologi när de resonerar om textens berättarperspektiv. Flickorna ger också *MarkusP* konkreta och konstruktiva råd om hur man kan lyckas i svenskämnet. Rörelsen mellan en formell och en informell lärandemiljö kan alltså vara reciprok och meningsskapandet kan gå i båda riktningarna.

Att upprätta tolkningsgemenskaper

Fankulturer och små nätgemenskaper, som exempelvis *Hoggy*, utvecklar egna normer och regler för aktiviteten inom forumet. I interaktionen mellan läsare och författare används *MarkusP:s* text som ett verktyg för aktörerna att förstå sig själva och andra, och för att konstruera identitet. Detta gör de genom att upprätta tolkningsgemenskaper på forumet.

En tolkningsgemenskap har sin grund i gemensamma föreställningar om hur texter bör skrivas och utformas för olika syften (Fish 1991). Enligt Fish är texten ”tom” och får mening först i läsarens läsprocess. Läsarens möte med texten och hur läsaren skapar mening med texten är dock beroende av den tolkningsgemenskap, det kollektiv som läsaren tillhör, och av de lässtrategier och konventioner som råder där.

I exemplet ovan är det tydligt att den tolkningsgemenskap som uppstår runt *MarkusP:s* text präglas av skilda uppfattningar om mäns och kvinnors agerande i relationer. Flickornas samstämmiga uppfattningar, erfarenheter, värderingar och litterära hållningar om hur kärleksrelationer är, hur flickor och pojkar agerar vid sexuella aktiviteter och hur karaktärer i berättelser måste beskrivas för att vara trovärdiga, kolliderar med *MarkusP:s* text.

Den tolkningsgemenskap som upprättas på *Hoggy* har likheter, men också skillnader, med den som finns i formella lärandemiljöer som svenskundervisning. Som avatar i den informella medskapande kulturen vågar man experimentera, något som ungdomarna i ovanstående exempel inte är säkra på att man får göra i skolan. Trots att

MarkusP får kraftig kritik av sina läsare på flera av textens nivåer, är han mest nervös för lärarens kommentarer och bedömning – ”hon är så jäkla sträng med språket”. Tack vare den medskapande kulturen kan *MarkusP* uppfatta flickornas stundtals bistra kritik som konstruktiv.

Flickornas kommentarer är också i många stycken exempel på ett aktivt responsarbete, något som ofta eftersträvas i formella lärandemiljöer, inte minst i svenskundervisningen (Dysthe 2003, Dysthe, Hertzberg & Hoel 2000). Detta responsarbete innefattar uppmuntran och konkreta förslag till skrivutveckling. Flickorna skriver:

Moira Månljus: Nu låter det som att jag tycker att det här var det värsta jag läst: det är inte sant. Du har ju klart potential, om du bara börjar tänka mer på hur det är i verkligheten, och mindre på hur du vill att det ska fungera. Novellen är absolut inte en dålig idé, med att förlora oskulden och grejer, men sättet den utspelar sig på är inte trovärdigt faktiskt.

Plastisch: Använd dig av orden, låt dem tala för vilken bild du ser i ditt huvud när historien kommer till liv, måla upp scenerna och låt läsaren känna att karaktärerna är mer än bara namn.

Moira Månljus: Testa att läsa det du skriver högt eller dramatisera det lite för att se vad som funkar eller inte: framförallt på dialogen.:P

Också i formella lärandemiljöer som skolan upprättas tolkningsgemenskaper inte minst kring språkliga praktiker. I dessa inkluderas eller exkluderas elevers uppfattningar, färdigheter och kompetenser. Mot bakgrund av det nya medielandskapet behöver lärare fundera vidare på vilka kunskaper och redskap som byggs upp i informella lärandekontexter på nätet och hur de relaterar till formella lärandesammanhang som skola och undervisning. Om skolans textvärld är i dialog med elevernas spelar undervisningen en betydande roll för barns och ungdomars utveckling till kritiska aktörer i den mediala textvärlden (Buckingham 2005).

Trots inflytandet av informella lärandemiljöer har skolans och lärarens ansvar och betydelse i det nya medielandskapet inte minskat. Jenkins skriver:

The new literacies almost all involve social skills developed through collaboration and networking. These skills build on the foundation of traditional literacy, research skills, technical skills, and critical analysis skills taught in the classroom (Jenkins 2006: 19).

Skolan måste bland annat utjämna klyftan mellan de barn och ungdomar som har respektive inte har färdigheter för medskapande kulturer. Skolan måste också lyfta frågor om hur media formar vår omvärldsuppfattning och belysa de etiska dilemman som är förknippade med en ny offentlighet (Jenkins 2006). Om formella och informella lärandemiljöer inspireras av varandra kan både elever och lärare sluta vara mugglare i det nya medielandskapet.

Referenser

Björneloo, I. & Sträng, M. H. (2006). *Möte med Universeum – Rapport från fyra studier om Universeum som lärandemiljö*. Göteborgs Universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik. RAPP 298:2006:5.

Buckingham, D. (2005). *The Media Literacy of Children and Young People: A Review of the Literature*. University of London. http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/ml_children.pdf [hämtad 2008-03-14].

Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2000). *Skriva för att lära. Skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur. *Fenixforum*. www.Hoggy.se [hämtad 2007-11-20].

Fish, S. (1993) "Att tolka Variorumupplagan". I: Entzenberger, C. & Hansson, Hansson (red.), *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion. Del 2*. Lund: Studentlitteratur.

Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. New York: Routledge.

Gripsrud, J. (2002). *Mediekultur. Mediesambälle*. Göteborg: Daidalos.

Jenkins, H. (1992). *Textual Poachers. Television Fans and Participatory Culture*. Routledge: New York and London.

Jenkins, H. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. http://www.digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1BOAE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF, [hämtat 2008-05-03].

- Johnson, S. (2005). *Everything Bad is Good for You: Why Popular Culture is Making us Smarter*. London: Penguin Books.
- Lindgren, S. (2007). "Mellan moralpanik och teknikromantik". I: Lindgren Simon & Sandgren, Torgny (red.), *Ungdomsstyrelsens skrifter 2007: 12, Unga och nätverkskulturer*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Millard, E. (1997). *Differently Literate. Boys Girls and the Schooling of Literacy*. London and Philadelphia: Routledge.
- Motion Picture Association of America*. www.mpa.org [hämtad 2008-05-03].
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Törnqvist, E. (2002). *Den lille trollkarlen*. Stockholm: Replik.

Christina Olin-Scheller

är verksam med undervisning, forskning och utvecklingsfrågor inom lärarutbildningen vid Karlstads universitet. Hon har lång lärarerfarenhet från grundskolans senare år och gymnasiet. I sin avhandling *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar* (2006) diskuterar hon ungdomars läsande på fritiden och i skolan utifrån ett vidgat textbegrepp. I ett pågående forskningsprojekt studerar Olin-Scheller ungdomars läsande och skrivande av fiktion på nätet, med inriktning på fanfiction. Hon arbetar också med svensklärares kompetensutveckling i Lärarlyftet och i ett projekt med fokus på att utmana och utveckla lärares och elevers föreställningar om och förståelse av fiktionstext.

Elektronik

Xbox och PS2
Gamecube och PC
men också
Elräkning
Anonym

Film- och mediepedagogik i svenskundervisningen

Det vidgade textbegreppet på riktigt

Johan Holmberg

I ett demokratiskt samhälle skall naturligtvis alla människor delta i maktutövningen. Det är liksom poängen med demokrati. För att kunna delta på spelplanen, dvs. kommunicera, behöver man kunna reglerna, kulturen och språket. I dagens mediasamhälle har reglerna och språken förändrats radikalt. Film och media spelar en viktigare, och ibland helt avgörande roll, för våra förutsättningar att kunna delta i demokratin.

I skolan skall vi lära oss att hantera de verktyg som behövs för att kunna delta i samhället som jämlika medborgare. Här är språkkunskaper bland de viktigaste. Vi måste kunna ta del av, förstå och formulera oss med de språk som används. Idag är det många kanaler som används, men vår största mediekonsumtion är rörliga bilder, dvs. film, vare sig det gäller att förströ eller informera oss.

Skolans styrdokument uppmanar oss att i större utsträckning nyttja rörliga bilder i undervisningen - en tidsenlig språkundervisning kräver en aktiv integrering av nya texter från film, TV och dator. Genom att öka och fördjupa bruket av film och media i skolan kan vi både göra undervisningen mer lustfylld och bättre lära oss att behärska de texter och språk som används i dagens samhälle. Alla har rätt att bli *medievetna*.

Vad är en text?

Trots att läroplanen talar om ”ett vidgat textbegrepp” och att film i kursplanerna givits samma status som mer klassiska medieformer som litteratur och teater är det fortfarande ingen självklarhet att sådan undervisning förekommer. Film och media är som begrepp

vagare än vi till vardags kanske föreställer oss. Det pågår en kamp om tolkningsföreträdet om vad vi menar med dem. Frågan är hur eniga vi egentligen är om definitioner av så grundläggande begrepp som kultur, vetenskap, språk och text.

Hur kan film vara språk och text?

När film används i undervisningen är det i de flesta fall med betoning på och utifrån dess *innehåll*. Den delade upplevelsen och innehållsanalysen av filmen skall bli en del av ett studieområde. Det är bra, men om det är det enda sättet vi använder oss av och talar om film på, så behandlar vi den inte som ett språk på samma premisser som de andra språk vi skall lära oss i skolan. För att verkligen behandla filmen som ett likvärdigt språk - och därmed fullfölja läroplanens riktlinjer - behöver vi *se* film, *prata* film och inte minst *göra* film. Alla rutor nedan behöver fyllas tillfredsställande för att filmen skall kunna anses vara ett likvärdigt språk i skolan.

	Vad?	Hur?	Varför?
Se film			
Prata film			
Göra film			

Det rör på sig i skolan, men bara lite

Det är märkligt att film och media idag inte är en integrerad del i skolans undervisning trots det vidgade textbegreppet. På många skolor ges fortfarande filmkunskap endast som tillval. Skulle vi exempelvis kunna tänka oss vårt modersmål som tillval?

Förvisso får fler elever än tidigare undervisning om och med hjälp av film och andra medier. Ändå nås inte alla barn och ungdomar av en film- och medieundervisning värd namnet. Vad är då problemet? Jag kan se följande svårigheter:

- Skolan måste ha tillgång till och rätt att använda de rörliga bilder som finns omkring oss. Idag är detta på inget sätt en självklarhet. I många andra länder är användningen av upphovsrättsskyddat material i skolan inget problem. Man häv-

dar bara ”fair use” om det sker utan vinstintresse. Detta är en politisk fråga som borde gå att lösa även i Sverige. Kunskapen om dessa frågor är i allmänhet låg.

- De flesta lärarutbildningar erbjuder film och media enbart som valbara kurser. De obligatoriska momenten är absurt korta i förhållande till utbildningens mål, syfte och omfattning.
- En bild säger mer än tusen ord. En film är därmed oerhört komplex i sitt budskap. En nyhetssändning hävdar en hel världsbild, men vems världsbild är det? Här behöver eleverna ges guidning av kunniga lärare.
- Ett helhetsgrepp om film och media i undervisningen saknas på nationell nivå. Görs inget åt detta, kommer vi att skapa flera generationer av analfabeter, och medias texter blir ett nytt latin, som bildade makthavare kan uttolka och använda som de vill.
- Fortbildningen av lärare är eftersatt, och få ges den fortbildning de behöver. Alla lärare borde självklart få verktyg att handskas med dagens medietexter. Multimediabyrån vid Myndigheten för skolutveckling har de senaste åren lanserat PIM (Praktisk IT- och Mediekompetens). Det är en bra satsning för att lära sig behärska tekniken, men den fokuserar bara lite på själva texten.

Utänför skolan – fritiden och populärkulturen

Barn och ungdomar är väldigt kloka i sin mediekonsumtion och väljer i högre utsträckning än vuxna det medieinnehåll de själva behöver. Därmed finns det hos många en fantastisk kompetens i läsning av bilder och film. De saknar dock väsentliga nycklar att avkoda språket med. Alltför sällan är det den mediekonsumtion som är aktuell för unga som berörs i klassrummen. Därmed blir den kompetens de besitter sällan synlig och använd, och det är sällan som vi förtydligar hur den läsningen ser ut eller går till - varför vi upplever det vi gör, hur filmens grammatik ser ut och hur språket faktiskt fungerar.

Språket är den ryggrad vi alla behöver för att klara oss i mediasamhället. På fortbildningar för lärare använder vi på Folkets Bio

Filmpedagogerna oss av de filmer som är populärast bland eleverna. Då erfar vi hur positivt det upplevs att få tid till att fördjupa sig i dagens barn- och ungdomskultur. Vi möts ofta av kommentarer som ”Jag har blivit så mycket yngre sedan jag började på den här kursen!” eller ”Det här blir ett verkligt möte mellan generationerna.”

På en av Folkets Bios fortbildningar för lärare i mitten av 90-talet mötte vi en kvinna med ett år kvar till pensionen. Hon hade blivit skickad på kurs i populärfilmsanalys, som hon egentligen inte ville gå. Ilsken lommade hon hem för att ändå göra sin läxa, och se ”skitfilmen” vi ordinerade, i detta fall Terminator 2.

Gången därpå formligen studsade hon fram och sa att hon måste berätta:

Jag fattade ingenting, så mitt barnbarn förklarade och sen såg vi filmen tillsammans. Dagen efter i skolan hade jag en sak att kopiera och gav eleverna en uppgift att göra medan jag var borta. Väl vid dörren vände jag mig om för att se att alla var igång och sa:
– I’ll be back! (Repliken som Arnold Schwarzenegger blivit så berömd för.)

Alla elever vände på huvudet, med hakorna nere på bröstet, och frågade unisont:

– Har du sett den?

– Die Hard, Dödligt Vapen 1,2,3, you name it! sa jag och vände på klacken.

Såsom jag pratat med mina elever den här veckan har jag nog aldrig pratat, åtminstone inte på många decennier.

Vi måste inte gilla det som de unga ser, men vi måste vilja förstå varför det är meningsfullt för dem. Därför är det glädjande att populärkulturen har en så framträdande roll i skolans styrmedel. Populärkulturen kan ses som den mest framåtriktade och spännande forskningen om vårt samhälle, vår samtid och oss som lever i den. Eftersom den är kommersiell, måste den förstå och behandla det som är aktuellt och berör oss, på ett sätt som är aktuellt och berör oss. Den måste vara både modern och klassisk på samma gång.

Dagens unga ägnar mycket mer tid åt rörliga bilder än de flesta av oss vuxna som har familj och arbete. Lek med tanken att man stängde varje skola en dag i månaden och samlade hela kollegiet för att fördjupa sig i något aktuellt mediefenomen som upplevs som viktigt och meningsfullt av eleverna. Hur många lektionsuppslag, pedagogiska idéer och kopplingar till aktuella studieområden skulle inte komma fram?

Kvalitet och skit

Vilken film man skall visa beror naturligtvis på syftet med undervisningen. Av tradition visas i skolsammanhang ofta filmer som är alternativ till dem som når eleverna genom de kommersiella kanalerna. Det är filmer som sällan når en bred publik, men visas på filmfestivaler och når skolan genom mindre filmdistributörer och skolbioutbudet. Ofta visas filmer som anses vara exempel på god filmkultur, så kallad kvalitetsfilm. Svenska Filminstitutet har ett kulturpolitiskt uppdrag och deras skolbioverksamhet erbjuder många resurser och god hjälp att genomföra och organisera visning av film. Allt detta är bra, men det är långt ifrån allt som behövs.

Vad väljer ungdomar själva att förföras av?

Svenska ungdomar ägnar i snitt över 20 timmar i veckan åt rörliga bilder. Det blir tre timmar om dagen med film på TV, video/dvd, dator eller bio. Det är nästan lika mycket tid som de har läroled tid i skolan och definitivt mer tid än de flesta ägnar åt skriven text. Denna filmkonsumtion, som huvudsakligen består av populärkultur, anses ofta som problematisk, men faktum är att ungdomar är aktivare i sitt val av film än vad vuxna är. De ser mindre slumpmässigt på TV. De filmer de ser är ofta *genrefilm* som har en definitiv funktion. De väljer aktivt de berättelser som tillfredsställer behov och problematiserar sådant som är aktuellt för dem. Det gör filmen oftast på ett tematiskt plan.

- Actionfilmen problematiserar hur det är att gå från att vara osedd och underskattad till att bli uppmärksammad och få delta i gemenskapen. Den leker med vad som är kroppsligt

möjligt eller omöjligt att utföra. Det är en genre som tydligt behandlar moralfrågor med klara skillnader mellan rätt och fel.

- Skräckfilmen bearbetar den oro och ångest vi känner på olika plan och i synnerhet inför vuxenblivandet med kroppsliga förändringar och att bli en sexuell varelse.
- Såpor och sport är i hög grad social träning för flickor och pojkar. Flickor ska träna sig i att bry sig om och sköta relationer. Pojkar skall lära sig att hitta sin plats i laget, hierarkin, sin roll i ensemblen. Nya uttryck dyker upp när samhällsandan så tillåter.

Genrefilm är alltså *funktionsfilm* och ses av ungdomar i högre utsträckning än vuxna. Denna typ av film har inte särskilt hög status bland recensenter och andra kulturarbetare som definierar god eller dålig film och vad som är, eller har, kvalitet.

Redan de gamla grekerna ...

Om vi vandrar genom kulturhistorien för att söka verktyg att förstå vad film, drama och konst är, så märker vi att teorier och tankegångar är lika mycket barn av sin tid som de berättelser som formuleras i dem. Mycket är sig dock likt genom århundradena.

Vill vi finna en riktigt avgörande tanke eller debatt, kan vi som vanligt gå ända tillbaka till de gamla grekerna, närmare bestämt till brytningen mellan Platon och Aristoteles. Båda menade att *mimesis*, efterbildning, var själva kärnan i konsten och framför allt i dramat. Det som skiljer dem åt är synen på värdet i konsten och då framför allt kunskapsvärdet. Platon som idealist menade att konsten hade lågt kunskapsvärde och att den i idealstaten inte skulle behövas, eftersom den ändå var lögn. Aristoteles kritiserade Platons idealism och menade att man genom konsten kunde lära sig viktiga saker om sig själv och verkligheten, att konsten i allmänhet och dramat i synnerhet har högt kunskapsvärde.

Genom att betona efterbildningen får vi även en fullständigare bild av vad konst, drama och film faktiskt är: en mötesplats mellan en berättare och en deltagare i något universellt och djupt mänsk-

ligt; ett kreativt och därmed meningsfullt möte, där båda är lika avgörande viktiga.

Med en sådan syn på filmen uppstår kvalité när betraktaren deltar och upplever detta som *meningsfullt*, och endast då. Att påstå att det finns en objektiv kvalité  r att använda maktspråk. Därför bör vi dela ansvaret för att välja film och TV vi skall se med eleverna. Vi måste inte gilla det eleverna ser, men vi måste försöka minnas vad vi själva intresserade oss f r i deras ålder och försöka förstå varför deras filmkonsumtion upplevs som meningsfull av dem.

Filmens grammatik – fyra ingångar till berättelsen

För att underlätta förståelsen av språket behöver vi bryta ner det, tydliggöra dess grammatik. Vi behöver göra en formell analys av filmens uttryck för att förstå det bättre och därmed även mera av det inneh ll som förmedlas. Det finns fyra ingångar, verktyg, att bryta ner filmber ttelsen med:

- Stil/Genre
- Berättarstruktur/Dramaturgi
- Karaktärer/Rollfunktioner
- Inneh ll

Stil/Genre

Idag har vare sig vuxna eller ungdomar något problem med att skilja mellan film och verklighet. Vi vet att filmen är en produkt där ingenting vi ser finns med av en slump. Allt är planerat, berättat. Men hur skapar vi en intressant filmber ttelse?

Först måste vi bestämma oss för vilken typ av historia vi vill berätta, vilka sorts känslor vi vill stimulera, vilka problem vi vill bearbeta – kort sagt, vilken genre vi skall berätta i. Detta avgörs till stor del av hur vi använder *ber ttarkomponenterna*.

Ber ttarkomponenter

Vad vi ser: Det vi har gemensamt med teatern.

Människor:  lder, kön, etnicitet, klädsel, attribut, social bakgrund

Miljö/Sceneri:	tidpunkt, ljus
Hur vi ser:	Typiskt ”filmiska” berättargrepp
Bildkomposition	
Bildstorlek:	översiktsbild helbild halvbild närbild extrem närbild
Kameraperspektiv:	fågelperspektiv normalperspektiv grodperspektiv subjektiv eller objektiv kamera
Kamerarörelser:	panorering tilt åkningar: (räls, kran, steady-cam m.fl.)
Klipp:	tidsförkortande tidsförlängande kryssklipp inklipp parallellklipp
Vad vi hör:	ljusbild dialog musik miljö effekt ljud
Vad vi redan vet:	titel, affisch och liknande

Stanna vid vilken bild i vilken scen som helst i en film och diskutera hur texten är formulerad och strukturerad. Uppställningen och be-

greppen ovan kan användas för både analys och till eget skapande, i skriven text eller annat medium.

Ofta glömmes vi hur viktigt vårt bildminne är och hur stor nytta vi har av bilder då vi skriver. Aristoteles formulerar det så här i *Om diktkonsten*:

När man komponerar fablerna och utarbetar dem språkligt bör man så mycket som möjligt utgå från en synbild som man skapar sig. Då ser man lika klart som om man varit med vid händelserna och finner det som passar; och det som strider mot handlingen undgår en minst.

Övningar som ofta uppskattas av elever.

- Skriv av en bild eller en scen.
- Skriv en inledning eller en början och filma den.
- Läs en inledning av en bok och se hur man filmat samma sekvens. Vad fungerar i film och vad fungerar i skriven form?

Berättarstruktur/Dramaturgi

I våra liv strävar vi oftast efter balans och harmoni och undviker konflikter så gott vi kan. I princip är det samma sak i ett drama, men det krävs en konflikt som vi under berättelsens gång kan lösa för att åter uppnå harmoni.

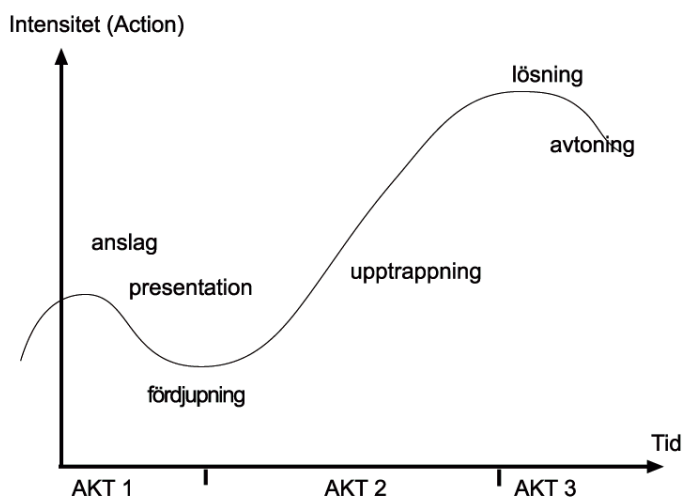
Drama betyder handling. En handling har en orsak, utförs, och får en verkan. En handling måste ha en början, en mitt och ett slut. En handling måste dessutom ha en rytm. Vad som sker och när det händer är alltså ingen slump. Ett filmmanus eller en filmberättelse kan jämföras med en ekvation eller ett musikstycke: $X \cdot Y = Z$; tes – antites – syntes eller ett notblad.

Nedan beskrivs ett klassiskt sätt att illustrera dramaturgin. Aristoteles är den förste som vi vet formulerade detta.

Vi har alltså redan slagit fast att tragedi är efterbildning av en hel och avslutad handling av ett visst omfång. Helt är det som har början, mitt och slut.

Han betonar helt enkelt det som det handlar om och det berättelsen fokuserar på.

Struktur/Dramaturgi



I början av filmen i akt 1 handlar det om att slå an dess ton, ge oss rätt förväntningar och etablera berättelsens verklighet. Vändpunkt 1 fungerar som en språngbräda och för oss in i dramat och det filmen egentligen handlar om. Fördjupningen är en breddning av spelplanen, där vi engagerar oss och bygger nya förväntningar i akt 2. Vid mittpunkten är huvudkonflikten cementerad och vi kan bara ta oss ur den genom en upptrappning av den tills den blir ohållbar. Vändpunkt 2 är en öppning mot filmens slut. Vid denna punkt anar vi att en lösning är nära förestående. I akt 3 löser vi konflikten, tonar av berättelsen och sammanfattar vad som sagts.

En uppskattad övning är att låta eleverna berätta en historia de gillar i förkortad version:

- En mening för början, en för mitten och en för slutet.
- En mening för anslag, en för presentation, en för första vändpunkt, en för fördjupning, en för mittpunkt, en för upptrappning, en för andra vändpunkt, en för lösning, en för avtoning. Synopsis, treatment, manus ...

Karaktärer/rollfunktioner

Drama är handling och dramatiska berättelser handlar om handlande personer. Det finns mängder av begrepp för roller och karaktärer i ett drama, men det finns i grunden tre nödvändiga karaktärer, funktioner eller kraftfält att tala om - tre nödvändiga instrument i berättelsens orkester, och de är avhängiga varandra på samma sätt som instrumenten i en orkester: ändras en, så ändras alla.

Huvudkaraktären: Den vars berättelse det är. Den som utvecklas mest under berättelsens gång. Den som går från 0-100. Den som bäst bevisar filmens premiss. Låt oss kalla henne Rödluvan. *Motkraften* utgör ett problem som står i vägen för, eller i konflikt med, huvudkaraktärens strävan eller uppdrag. Denna karaktär kan vi kalla Vargen. *Hjälparen* är den som utan tanke på sig själv stöder vår huvudkaraktär i hennes kamp att lyckas. Denna karaktär kan vi, i detta fall, kalla Jägaren.

Hjälpare: Jägaren

Motkraft: Vargen

Huvudkaraktär: Rödluvan

Sagan om *Rödluvan och vargen* är tydlig att använda för att alla känner till den, även om Rödluvan inte löser sina problem på egen hand i sagan.

Att göra *Vem är vem?-övningen* är en bra start för analys av en berättelse och ett populärt insteg i att dela vad man varit med om under föreställningen. De omgivande karaktärerna förhåller sig till dessa tre grundkaraktärer och kan namnges efter deras roll eller funktion.

Innehåll

Filmens innehåll kan beskrivas som sökandet efter vad filmen handlar om och vill bevisa.

Detta är naturligtvis individuellt, men kan formuleras tillsam-

mans med andra. Vad som upplevs som huvudkonflikt beror på vem vi är, vilka behov vi har och var vi befinner oss i livet.

Berättelsens kärna, *premiss*, *sensmoral*, *tes* skall kunna formuleras kort, gärna i en enda mening. (Vill vi vara ännu kortare kan vi sammanfatta berättelsen i ett enda ord, men då talar vi om dess *tema*). Premisser blir ofta i form av ett ordspråk. Ordspråk eller visdomsord kan ses som derivat eller koncentrat av hela långa myter, legender eller berättelser. En komplex berättelse kan ha flera parallella premisser.

Behandla filmen som ett kålhuvud. Formulera en premiss och fråga er sedan vad den egentligen handlar om, om och om igen tills ni enats om en eller ett fåtal formuleringar.

- En populär övning som kan ge upphov till vilda diskussioner är att skriva tema och premisser till fem av sina favoritfilmer. Det går att utveckla övningen till att göra samma sak med hela tv-serier, enskilda avsnitt och karaktärer i dem.

Dessa fyra ingångar eller analysverktyg är till hjälp att undersöka den helhet som filmberättelsen utgör. De är aspekter av samma sak, men hänger intimt samman. Fastna inte i någon av dem utan skifta mellan dem och använd dem parallellt. Ambitionen här är inte att täcka alla former av berättande, men att beskriva grunderna för allt dramatiskt berättande.

Att bli herre över tekniken och inte slav under den

Den första teknik vi lär oss använda i skolan är fortfarande penna och suddgummi. Att använda film och media betyder ny kunskap om och hantering av teknik. De flesta av oss vet hur man sätter på och stänger av en TV, men så fort vi skall ansluta den till en annan källa börjar det krångla. Tekniktröskeln upplevs ofta som alltför hög av många lärare och vi borde ägna mer tid till att lära oss om dagens alla nya pennor, som finns i vår närhet.

Här följer några praktiska uppmaningar och frågeställningar. Se till att du och dina kollegor samlas för att delta i en översyn av tekniken på skolan tillsammans med en fackman, där ni planerar teknikparken gemensamt:

- Tänk på att maskiner och apparater är till för att användas. Ställ krav på att de skall vara begripliga och lätthanterliga. Det pedagogiska syftet måste alltid prioriteras.
- Vad behöver du för teknik, och vilken finns?
- Hur fungerar den och hur tänker du använda den?
- Varför skall du använda just denna teknik?
- Begränsa antalet system till minsta möjliga antal. Vilken teknik ni skall hålla fast vid och hur länge? Vilken teknik ni skall satsa på i nuläget? Vilken teknik är mest rimlig att satsa på för framtiden?
- Öva i god tid med tekniken du skall använda.
- Anordna själv, eller be någon hålla sladdkurser. Hur kopplar man?
- Använd elevernas kunskap på området, så ofta och så mycket du kan.

Inför en lektion bör du ha tränat minst en gång på att hitta i ditt material. Spola fram filmen till det parti du skall använda, ha index och indexlistor för dvd:n uppdaterade, se till att all teknik finns på plats, att alla anslutningar är klara och fungerar. Fummel tar tid och upplevs som störande, onödigt och pinsamt. En lektion är ett drama över tid på samma sätt som en film, och alla vet hur störande det är med onödiga avbrott. Om du bara ser till att allt fungerar rimligt, kommer du att mötas av beundran.

Tänk på att det inte var länge sedan vi använde rullband, bildband och 16 mm-film. Om denna typ av maskiner fortfarande finns på skolan kan det finnas en pedagogisk poäng att plocka fram dem då och då och påminnas om den snabba teknikutvecklingen och vad den för med sig.

Citera mera!

Filmer och program blir inte till av sig själva utan har upphovsmän precis som böcker och andra konstverk. Detta självklara förhållande kan verka märkligt att understryka, men bristen på kunskap om och mytbildningen kring de rättsliga reglerna är oftast stor. Den enda fria användningen av upphovsskyddade texter, skrivna eller i annan

form, är genom åberopande av *citaträtten*. Den är ett ovärderligt verktyg i all undervisning för att få in och kunna bearbeta texter i klassrummet. I synnerhet nu då förvirringen vad gäller användningen av medietexter är mer eller mindre total, och debatten inte diskuterar upphovsrätt i relation till skolan eller undervisning över huvud taget. I denna debatt borde vi alla ta ett större ansvar för att öka insikterna hos beslutsfattare om behoven i skolan. En lärare måste kunna bearbeta vardagens texter utan att bryta mot lagen.

Visar du en hel film eller ett helt program i din undervisning skall du naturligtvis ha laglig rätt att göra så. Denna rätt kostar pengar. Författare skall ha betalt för sitt arbete och vi kan av det skälen inte tänka oss att kopiera en hel bok till alla elever i klassen utan tillåtelse.. Detta synsätt gäller inte alltid nyare medieprodukter, och film och andra nyare medier anses av många kunna kopieras mer lättvindigt. Mycket handlar dock om okunskap, och vare sig vi som individer, de svenska skolorna eller ens lagstiftningen behandlar medieprodukter på samma sätt.

Upphovsrättslagen beskriver lagområdet för film och andra media. Den upplevs av många som föråldrad. Exempelvis förekommer uppfattningen att man har rätt att låna si och så många takter ur ett musikstycke eller si och så många procent av en skriven text. Dessa formuleringar finner du inte någonstans i lagtexten.

Det är rimligt att påstå att upphovsrättslagen är inkonsekvent. Orsaken till detta är naturligtvis att en lagstiftning är resultatet av en ständigt pågående förhandling mellan hävd, tradition, politiska, kulturella, juridiska och inte minst ekonomiska intressen. Lagområdet utreds ständigt. Själva lagen står fast, men anpassas till verkligheten genom att man kontinuerligt kompletterar den med undantag och tillägg så att den skall kunna användas i vardagen. Hit hör citaträtten.

Filmen och de rörliga bilderna är otidsenligt nog undantagen alla undantagen från lagens grundtext. Detta betyder i princip att vi behöver köpa upphovsrätt till varenda bild i skolan om den är rörlig, även bilder ur public service televisionens nyhetsändningar. I ett mediasamhälle som dagens är detta en orimlighet - om vi inte hävdar citaträtten.

Citat ur filmtexter måste naturligtvis kunna göras i undervisning. Med dagens nya digitala tekniker kan alla medieinnehåll mångfaldigas och presenteras med en lätt knapptryckning. I vissa fall är det lagligt, i andra fall inte. Ett citat handlar inte om längd utan om innehåll och sammanhang. Ett citat är något annat och yterligare än det som visas i själva klippet. Det är en kreativ produkt med eget värde, som all god pedagogik. Citera mera!

Köp rättigheter!

Upphovsrätten för rörliga bilder kan delas in i tre kategorier:

- Upphovsrätt för privat bruk är inbakat i priset för filmer du vanligtvis hyr eller köper.
- Upphovsrätt för institutionellt bruk kostar mer än den för privat bruk, även om det är samma typ av kassett eller dvd-skiva som du köpt för privat bruk. Sammanhanget det skall användas i är ett annat. Fler skall se visningen och kanske vid flera olika tillfällen. Vanligtvis är det den lokala eller regionala AV-centralen som sköter kontakterna med företag som äger rättigheterna. Därefter tar de ut en motsvarande avgift per hyrt program eller så är det rabatterat eller gratis och betalas via skattemedel. Vi bör resonera mycket med och ställa krav på vår AV-central.
- Har din skola ingen AV-central i närheten kan ni lösa rättigheterna själva. Skolbiblioteket och ämnesinstitutionernas hyllor bör idag innehålla även nyare film- och medietexter. Köp då filmer med upphovsrätt eller hyr filmer för enstaka visningar. Planera din skolas inköp och förhandla fram ett avtal med rättighetsinnehavaren som gynnar er båda.

Som vuxen har man ofta inte tid att skaffa sig en heltäckande bild av medieutbudet i allmänhet och i synnerhet inte det i barns och ungas mediekanon. Därför bör du sätta dvd-recordern på inspelning så fort du slår på TV:n – allt för att inte missa något som kan användas som citat i undervisningen. Ser du inte något av intresse, så spelar du helt enkelt över skivan. Dyker något upp som du kan använda, så har du nu tillgång till materialet och morgondagens läromedel är fixat. Som att spara artiklar ur veckans tidningar.

Till sist

Film är ett klassiskt bildningsinnehåll i moderna kläder. Att föra in de rörliga bilderna i klassrummet är inget hot mot traditionell undervisning. Det är inte en fråga om antingen eller, utan om både och. Bara genom att jämföra alla de språk och medier vi använder oss av kan vi tillämpa det vidgade text- och språkbegreppet. Det kan vi genom att ta fasta på det som är gemensamt för dem, alltså *berättandet*. Eleverna behöver insikter om grammatikens betydelse för att förstå och kunna se paralleller mellan nya och gamla språk, för att bli *medievetna* medborgare.

För att göra det behöver vi integrera film och nya medier i undervisningen. Då måste vi ha tillgång till de texter som används av framför allt unga idag. Vi måste även ha rätt att använda dem i undervisningen. I denna fråga bör vi engagera kollegor, lärarfacken och våra folkvalda. Att förändra lärarutbildningar och påverka politiska processer är inte så lätt, men det mesta av innehållet i vår text är ganska enkelt att omsätta i praktisk handling. Nu är det är upp till dig. Lycka till!

Referenser

Aristoteles: (1994). Om diktkonsten. Översättning: Stople, J. Göteborg: Anamma.
Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. (2006). Stockholm: Skolverket: Fritzes.

Johan Holmberg

är en av Folkets Bios film- och mediepedagoger, som sedan början av 90-talet har utbildat lärare i de rörliga bildernas språk. Han har också skrivit artiklar och filmhandledningar samt producerat läromedel, bl. a. Filmskolan och Reklamfilmens fantastiska värld. På www.filmpedagogerna.se finns information för den som ytterligare vill fortbilda sig i filmkunskap.

”Ge mig en mick och jag tar den som kleptomani”

Vad kännetecknar modern svensk rap?

Linda Jordeskog

Raplyrikens möjligheter

Jag står framför en elev som otåligt snurrar runt på stolen i brist på koncentration. Han är iförd en stor tröja, pråligt prydd av en hip-hopstjärnas bild och namn. Jag stirrar på bilden och undrar om den kan vara en port in i elevens lust till svenskämnet. Har eleven själv lagt märke till den stora rimrikedom och fantastiska klangstruktur som finns i rappen? Har han tänkt på att liknelserna och intertexterna duggar tätt? Har han själv prövat på att skriva egna texter och märkt hur man bör ha koll på assonanserna för att få det eftersträvarvärda flowet? Har han insett att språklekarnas battlande är skonsammare att hävda sig genom jämfört med knytnävsslag? När jag står där inför en elev som inte bryr sig om något annat än rap så kan jag inte annat än att drömma om möjligheterna för svenskämnet som finns i rappens form.

Lärare ska börja där eleven är och ta det vidare. Raplyriken har potential att öppna vägar för att förstå de litteraturens och språkets möjligheter som svenskämnet har som uppgift att orientera eleverna i. Är eleven i rappen, kan svenskläraren komma långt utifrån den. Har man fått förståelse för rappens form är steget inte långt till annan lyrik och kanske eget textskapande.

Så jag börjar undersöka rappen. Jag söker upp fyra unga svenska rappare för intervjuer och pumpar dem på svar. Dessutom stänger jag in mig på mitt kontor med en cd och raptexten *Lejonhjärta*. Mina frågeställningar är: Vad kännetecknar modern, svensk rap? Vad framhåller unga rappare själva som viktigt i sitt skrivande och i framförandet av rap? Målet är att ge mig, och andra lärare, en

inblick i rappens uppbyggnad för att dessa kunskaper ska kunna ge uppslag till hur elevernas intresse för språket och lyriken kan fångas just genom raplyriken.

Bakgrund – hiphophistoria

Det är nu cirka 30 år sedan hiphopen, med dess fyra delar, s.k. element: rap, deejaying, breakdance och grafitti, föddes i New York City, USA. Den formades som en gatukultur i fattiga områden som Harlem och Bronx (Forman & Neal 2004). Ordet hiphop myntades av pionjärerna Loveburg Starski och Kool Herc som hittade på namnet utifrån ordlekar som ”hippi, hopp” i rappandet (Söderman 2007). Den mest troliga versionen av tillkomsten av ordet rap som benämning på en musikstil är förmodligen att man lånat ordet rap, som redan innebar både hastighet och ljudlighet som i svenskans ’ett rapp’ och tal som i ’att säga’, ’att uppriktigt konversera’. Dessa två betydelser sammanföll med viktiga ingredienser i rappen och ordet var dessutom kort och slagkraftigt och således lätt att använda i rappen. Andra mer långsökta etymologiska förklaringar förtjänar sin plats här för att presentera vad utövarna har velat att rap ska vara. Rap sägs ibland kunna härledas till ordet ’reputation’ (rykte). Som rappare fick man ett rykte om sig att vara cool och förkortningen ’rep’ övergick senare till rap (Söderman 2007). En annan förklaring är rap som en akronym av ’Rythm and Poetry’ (Lilja 2006).

Under 1980- och 1990-talet kom hiphopkulturen till Sverige. Från början var rappen bara på engelska, men under 1990-talet började artister som Latin Kings och Petter att rappa på svenska. Hiphopkulturen har utvecklats till att idag ha en utbredd svenskspråklig yttring med många utövare och en stor publik, framförallt bland ungdomar. Av de fyra elementen har rappen fått störst utrymme i Sverige. Den svenska gruppen Snook – bestående av Big Danne, Daniel Adams-Ray, och Kihlen, Oskar Linnros – som tillsammans med Organsim 12 har skrivit *Lejonhjärta*, slog igenom 2003 och fick en mycket bred publik. De blev etta på Trackslistan och fick P3-Guldpriset för årets låt 2004 – *Mister Cool*. Organism 12, Johan Hellqvist, har gett ut sin rap sedan slutet av 1990-talet. Han har ingått i olika konstellationer som bl.a. *Mobbade Barn Med*

Automatvapen och har gjort sig ett aktat namn inom hiphopkulturen (Möller 2000, Strage 2001). Efter artikeln förklaras relevanta begrepp och slangord. Är man inte bevandrad i hiphopkulturens uttryck underlättar läsningen förståelsen av följande studie.

Vad kännetecknar svensk rap?

Rimstruktur

Rappen har en fantastisk rimstruktur av både manliga och kvinnliga rim. Verserna är oftast parvis slutrimmade, men rappen innehåller långt fler rim. Inrimmen och assonanserna är många och den ljudbild dessa mönster utgör är avgörande för det flow som så hett eftertraktas inom rappen. Förkärleken för flerstavsrim, s.k. löpande rim, är tydlig. Dessa rim går ofta över flera ord och är alltså dubbelrim. Låt oss se på en strof från *Lejonhjärta* som är späckad med olika rim, och ta ut några exempel som jag har markerat med annan stil.

alright jag lägger korten på bordet aldrig vänt den där kinden

aldrig gjort det jag borde så fort jag får ordet vänder jag vinden

allt för kantig mot snubbar och burdus när jag pratar med chickensen

oskar åskar och *snart* kommer blixten

Slutrimmen är grundläggande i rappen. I vårt exempel utgörs det enkelt i det andra versparet av ett kvinnligt assonansrim, ”chicksen” –”blixten”. Första versparet har ett löpande dubbelrim där ”vänt den där vinden” assonansrimmar med ”vänder jag kinden” med fyra av fem vokaler. Det finns som sig bör även en hel del inrim. Samy H. Alim talar om ”back-to-back chain rhymes”, vilket är ett kedjerim som utgör ett tätt multiupprepat mönster av assonanser i ett inrim (2006). Ett sådant är här markerat i fetstil. Det utgörs av kombinationen ’ord’ eller ’ort’ ([o] + supradentalt [d] eller [t]). Det upprepas inte mindre än sex gånger i två verser. Med lite vilja skulle man t.o.m. kunna se det som ett metapoetiskt drag, eftersom det är ord som upprepas i ett mönster liksom ord utgör mönstret i rappen.

Det finns alltså rim i slutet, mitt i och faktiskt även i början av dessa versrader. Strofen innehåller en alliteration som är kursiverad. De tre första raderna börjar på al-. De två första orden har mer än de första bokstäverna gemensamma, men är förutom alliterationen mer av ett skriftligt rim. Kursiverat är också upprepningen av *sn-* i ”snubbar” och ”snart” som ger resonans i varandra då de ligger på samma ställe i respektive vers. Uppmärksamma också det understrukna: ”Oskar åskar”, ett begynnelse- och slutrim som, inte i skrift, men i ljudform, är ett homonymrim, d.v.s. det låter identiskt men har två betydelser. Alim betonar den koncisa formuleringen med dubbelbottnad mening som högt värderad inom rappen (2006).

Ett annat exempel är: ”firar att ni nu nått **botten** jag *håller en spliff* / alla är fan korta i **rocken** som *oliver twist* [!]”. **Botten – rocken** utgör mittrimmet. Slutrimmet, kursiverat, är intressant för att det är löpande och ett typexempel på vad som hos Alim kallas ett mosaikrim (2006). Begreppet innebär ett löpande rim som, åtminstone i ett av leden, består av flera ord. Orden ska dessutom gärna vara ord från olika ordklasser sammansatta på ett oväntat sätt. Här blandas verb, räkneord och olika substantiv. Kombinationen rymmer både svenska, global slang och engelska, och utgör dessutom en intertext till en skönlitterär klassiker. Är inte det oväntat så säg! ”Spliff” (som är en tobaksrullad haschigarett) rimmade relativt bra på ”twist”, eftersom [f] och [s] är liknande ljud, nämligen frikativor.

Skryt och punchlines

Vad det sista versparet också illustrerar är hur raptexter ofta innehåller självhyllningar och sänkningar av andra, s.k. dissningar och en skrytande approach, som har sitt ursprung i de battles som förekommer inom hiphopkretsar. Dessa uttryck tillhör den genren av raptexter som Merete Onsberg kallar för ”metaspråklig rap” och som handlar om rapparen själv och eventuellt dennes grupp (1995). Den är tillsammans med den episka och den moraliska genren den största genren inom rappen (Ibid.). Skryt är obligatoriskt inom rap, nästan som en förutsättning. Ove Sernhede, som har skrivit *Alien Nation is My Nation. Hiphop och unga mäns utanförskap i Det Nya Sverige*, uttrycker det så här: ”Hiphop är till hela sitt ’väsen’ knutet

till prestation och 'skills' – att erövra respekt genom att tävla mot, vara bättre än, och 'dissa' andra" (2002). Sernhede påpekar att rapparen iscensätter ett spel för att framställa sig själv och strävar sedan efter att bli sådan som han utgett sig för att vara (2002). Sernhede kallar det att anta en stereotypiserad "on-stage-maskulinitet" som ska kompensera för en känsla av social underordning (2002). Jon Helt Haarder skriver om rappen som identitetsdesign i *Præleri som underholdning ved øldriking. Dansk rap som identitetsdesign* (2007). Han tar upp skryt, hånande och dissande som det mest kända och mest grundläggande formatet i rappen. "Præteksten med indbygget dis er udgangspunktet for de øvrige formater, en slags rappens arketype – der i øvrigt også tit ligger først på albummet." (Helt Haarder 2007). Låt oss nu se på skryttrappen och framförallt på hur punchlinen brukas i denna.

Punchlinen som battlens och skryttrappens trumfkort

De intervjuade i min undersökning talar om punchlines. De handlar om att vara fyndig och leka med ord och betydelser. De bygger upp en uppmärksamhet och i slutet, i en punchline, kommer något oväntat. Uttrycket kommer ifrån komikers språkbruk. I battlen är punchlinen det främsta vapnet. Poängen är att med en snygg formulering göra sig rolig på motståndarens bekostnad eller att få till en fyndig effekt när man beskriver sin egen överlägsenhet.

Liknelser

I den förut nämnda versraden "alla är fan korta i rocken som oliver twist [!]" målar rapparen upp en bild av sig själv som längre än alla andra. Det kan handla om fysisk längd eller nivå på rap. Motståndarna, "alla", blir dråpligt porträtterade med hjälp av en liknelse. Fyndigheten ligger i att "kort i rocken" är ett stelnat uttryck för att vara kortväxt samt att det används om Oliver Twist, en för alla känd figur, som ofta avbildas som liten, iklädd en för stor rock. Liknelsen gör att uttryckets ursprungsbetydelse för ett ögonblick blir tydlig, vilket ger en komisk effekt. En av mina informanter, RMK, säger i en text att motståndaren är "full i skit som George Bush / I don't feel you som yoghurt". Att göra liknelser med kända personer och

företeelser är en typisk punchline. Det gäller att referera till någon som alla känner till så att det blir underhållande. Resten av raden använder 'svengelska' som humoristiskt inslag och ett slags semantiskt rim med fil och yoghurt. Uttrycket att "inte känna" någon är ett vanligt uttryck som innebär att man inte berörs av dennes rap. Fler exempel på punchlines från RMK är "här serveras ingen risig kinamat" och "ge mig en mick och jag tar den som kleptomani". Informanten Afasi rappar att han "glider som en moon-walk när michael jackson [!] dansar disco / gatan ner som om det vore vinter och i san fransisco [!]" (Afasi & Filthy 2008).

Dubbeltydighet

Snookrapparen Kihlen rappar i *Lejonhjärta* att "många fjarntar hatar mig men de kan inte skada mig / har aldrig fått en smäll inte ens tanken har slagit mig". Den komiska effekten ligger i dubbeltydigheten då verbet i uttrycket att 'tanken **slår** en' sammankopplas till de redan nämnda ordet "smäll", medan det egentligen har en annan betydelse än 'slag'. Båda verserna har betydelsen att avsändaren är oövervinnelig. En annan sådan punchline är Organism 12:s "raderna talar ju för sig själva som en schizofren". Att 'tala för sig själv' betyder här både att något utgör ett argument starkt nog i sig självt och att prata med sig själv, såsom en schizofren människa med personlighetsklyvning kan göra.

Oväntade ord, vändningar och intertexter

Att få in oväntade ord, som "schizofren" ovan, är ytterligare ett trick att fånga publikens uppmärksamhet. Organism 12:s "rikoschett" och "gloria" är ord som bryter av mot slanguttryck som "chicksen", "snubbar", och "spliffen". Öväntat är också vändningen i "mitt i rörika diskussioner där lever jag / den fulaste ankungen som sen växte upp och blev en gam." Här finns en intertext till *Den fula ankungen*. Ännu en gång är det en liknelse i görningen och det oväntade är egentligen rimmet. Eftersom vi vet att den fula ankungen växte upp och blev en svan är förväntan att Organism 12 ska rimma den föregående versens "jag" med just "svan". Han skapar en förväntning som inte infrias, vilket ger effekt. Han byter ut "svan" mot "gam".

Inverteringen ger extra kaxighet som punchline. Ytterligare en effekt är att gamen konventionellt räknas som otäckare än en svan, som ofta har ett romantiskt skimmer över sig.

Även allusioner till *Bibeln* används då rapparna refererar till att ”kasta första stenen” (Joh. 8) och att ”vända andra kinden” (Matt. 5:39). Versen ”men om du ger mig får du se vad det leder till / när **den första stenen** river sönder vattenytans spegelbild” utmanar kaxigt någon att kasta första stenen om den vågar. Ännu tydligare är bibelallusionen när de uppstudsigt säger att de aldrig ”vänt den där kinden”. Allusionen upprepas i refrängen, där de lovar att ändra på sig och ”vända andra *kinden* dagen ska jag sänka blicken”. Märk till slut ordleken i denna vers! Istället för att upprepa ”den” i ”den dagen” ekonomiserar de stavelserna och får sista stavelsen i *kinden* att utgöra den första i ”den dagen ska jag sänka blicken”!

Den ultimata punchlinen – en katharsis

Söderman bekräftar att ”intertexter är signifikant för hiphoppens estetik” (Söderman, 2007). Han åberopar det vidgade textbegreppet och betonar att intertexten kan hänvisa till annat än just litterära texter. I *Lejonhjärta* finns en intertext till en samtida händelse, nämligen terrorattacken 11 september 2001 i USA. Versparet lyder ”många bäckar flyter ihop till miljoner / akta dig innan vi ryker ihop som tvillingtornen”. Här ryms det mesta av punchlineteknik; dubbeltydighet, liknelse och intertext. Dubbeltydigheten i att ”ryka ihop” är som i Twistliknelsen en kombination av ett stelnat uttryck, här för att bråka, som i battlen, och en liknelse som framkallar en bild som vi alla har på näthinnan. Och vad kan egentligen vara kaxigare än att hotande likna sin battle vid en terrorattacks konsekvenser? Bäst att komma ihåg då att dessa punchlines ska tas med humor! Som Onsberg påpekar ska man se det ”mere som 'catharsis than instruct'” (1995 med citat från David Bauder: ”Rapper Getting Attention” i *Daily Times* 20.6.1992). Kaxigheten i rappen är en rening från den aggression man kan känna i vardagslivet. Det är en bearbetning av de intryck som man får genom olika media. Genom intertexter sammankopplar rapparna sig till ett större sammanhang. Skryttrappen är, precis som

boxning ofta sägs vara, ett utlopp för unga människors vrede och kämparglöd.

Teknik och flow

Rappare kallar sin skicklighet i att rimma fyndigt och att leka med orden för teknik. Mina informanter har också framhållit flow som ett viktigt begrepp. Det handlar om ”hur orden flyter över takten”. Det måste flyta på. Det hade varit väldigt tråkigt att lyssna på någon som stakar sig.” (RMK). Ordet flow (flöde/flyt/flyta) är alltså en sinnesanalogi som tar den visuella och den auditiva förnimmelsen av ett vattenflöde till hjälp för att förklara att rapparen bör framföra sin text med ett jämt talsångsflöde anpassat till den valda musikens takt, det s.k. beatet. Snygga rim gör att det flyter på bra. Återkommande klanger blir som vågor som rytmiskt slår an något i vårt musikaliska sinne. Rap är en muntlig företeelse som har kopplingar till den afrikanska historieberättarkulturen (Lilja 2006, Söderman 2007). Även om improvisationsmomentet har tonats ner är muntligheten fortfarande viktigt. Framförd rap kräver ett bra flow. Det kan inte bara se bra ut på papper.

Delivery

Informanterna framhåller också känslan som viktig. De kallar det för delivery, sättet på vilket de framför sin rap. Det handlar både om beteendet på scenen och om hur de betonar ord med hjälp av intonation, röstkvalitet och prosodi. RMK uttrycker sig så här:

Du kan ju skriva en text och rimma bra och flyta coolt men får du inte ut den känsla som texten betyder för dig så är ju inte texten lika bra utan det handlar ju om att förmedla, förmedla en känsla vare sig den är ilsken, glad eller ledsen eller vad det nu är. Och om du bara rappar och gör det monotont tråkigt så får ju inte den som lyssnar känslan, den exakta känslan som du hade när du skrev.

Afasi har svårt att definiera vad som är skillnaden mellan flow och känsla när han förklarar något som han tycker är viktigt, nämligen det han kallar swagger. Han säger att swagger är:

[... gunget i hur stavelserna faller. [...] Som en dirigent dirigerar så, kan man se hur nå'n som framför en text, en södernrappare står t.ex. och rör på sig till sitt eget flow [...] Swagger är också kaxigheten, det är också en attityd.

Vad beträffar ”gunget” kan vi lika gärna fortsätta använda ordet flow. Men när attityden framhålls måste det räknas som något annat. En tredje informant, Fröken B, menar att attityden är viktig, främst då man skryter i rappen.

Om jag ska säga att jag verkligen är bäst på det här då måste det ju låta som att jag verkligen tycker det. [...] Det är nästan lite skådespel. Man måste liksom kunna ta fram de grejerna. Fast man måste ju tycka att man är det [skratt]. Så det är inte skådespel, men, ja [skratt].

Oavsett om det är gungig swaggerattityd eller mjuk känsla: Hur får man fram känslan? RMK menar att man ska ”fånga” känslan och ”hålla kvar vid den tills man har skrivit klart texten så att man verkligen lägger ner all den energin i den känsla man har i varje ord”. Fröken B beskriver att ”det är ju tonläget till stor del” som bestämmer känslan, ”det är egentligen som när man tar fram en känsla hur som helst att man liksom skrattar eller tar i”. RMK ger exempel: ”Är det ilska ska det ju va tryck i det”. Han betonar trycket, tonen och intensiteten i rösten som viktiga för att förmedla en känsla. I versläraren används begreppet ethos för ”diktens övergripande känslofärg, dess stämning eller affektinnehåll” (Lilja 2006).

Semantisering

Intonation och röstkvalitet och att man knyter an till den konvention som finns kring den känsla som ska speglas har alltså betydelse men jag menar att också mönster i ljudbilden ger en viss klang till olika stycken. När sådana företeelser tillför en text en extra betydelse kallas det för semantisering. Något mer kommer till utöver ordens vardagliga betydelse. Det är en del av hur man förmedlar känslan genom delivery/ethos.

Betydelse utifrån ljudbildens klangfärg

Benjamin Hrushovski menar att ett mönster av liknande språkljud kan ge extra betydelse till texten (1980). Han talar om olika typer av ljudbildsmönster. Onomatopoesi är beteckningen för de ljudhärmande moment som kan finnas i en text. En liknande typ av semantisering är vad Hrushovski kallar expressiva ljudmönster (1980). Det handlar om att uttrycka en viss stämning som stämmer överens med den situation eller referensram som dikten utgår ifrån (1980). Hrushovskis tredje typ är ett mönster som får oss att fokusera på vissa nyckelord i texten (1980). När jag har undersökt texten *Lejonhjärta*, har jag funnit många klangmönster i språkljuden. I den första versgruppen finns t.ex. ovanligt många ä-ljud. Det kanske inte upplevs som att de är många när man säger att 21 av de 156 vokalerna är ä-ljud, men de finns oftast i de betonade stavelserna, där det taktfasta trycket ligger. Därför är de framträdande. Hrushovski påpekar att ljudmönster kan vara svåra att upptäcka för mottagaren om de inte förstärks av en syntaktisk eller rytmisk parallellism eller semantisk eller stilistisk prominens/betoning (1980). Många ä-ljud ger en skrikig känsla och de ger ett fokus på de ord som innehåller ä-ljuden. Mitt påstående tar, utöver Hrushovskis utsagor, teorin om hur vi uppfattar språkljuden till hjälp och jag utgår från fonetiken. Ljud uppstår av att luftströmmar inne i talapparaten stöter på hinder och blir ljudvågor präglade av det resonansrum det ges från munhåla och svalg. Olika ljud framställs på olika sätt och dessa sätt verkar sammanfalla med hur vi uppfattar ljuden. Olika ljud har olika stora resonansrum och upplevs därför som olika ljusa och mörka. Klangfärgen i ett språkljud beror till stor del på energifördelningen utmed frekvensdimensionen (Lindblad 2006).

Mjuka melodier och hårda pojkar

Låt oss titta på Kihlens första strof i *Lejonhjärta* och se hur klangfärger kan påverka en raptexts ethos

okej kan du känna tårarna rinna när melodierna når mina fingrar
kan du känna fukten på min tungspets
jag är bara en [!] pojke men jag fuckar upp mitt trumset

Lyssnar man på framförandet märker man att rapparen använder intonation och röststyrka för att markera mjukt och hårt. Men här finns också intressanta mönster i ljudbilden som förstärker dessa känslor. Jag har markerat de nasala ljuden [n], [m] och [ŋ] i de två första verserna och klusilerna [p], [t] och [k]. Dessa två kategorier av språkljud brukar associeras till mjukhet respektive hårdhet (Hrushovski 1980). Det beror på att [p], [t] och [k] är tonlösa medan nasalerna är tonande. Klusilerna har inte någon klangfärg alls utan är bullerljud (Hrushovski 1980). Vad kan vara mer ljudmålande än bullerljud då man vill illustrera ett trumset? Nasalerna uppfattas som mjuka på grund av den klang de får av att vägen upp till den mjuka näshålan är öppen när ljudet bildas. Det ger en annorlunda, dämpad resonans med speciella formanter, unika för de nasala ljuden. Denna dämpade och något svagare klang ger ljudmålning till de sinnliga orden i första och andra versen, vilket ger ett mjukt intryck i samklang med de tårar som sägs rinna. Verserna rinner fram och melodierna som nämns tycks mjuka. Det finns en klar mjukhet och sinnlighet som är en sådan slags stämning som Hrushovski talar om att man kan uppnå genom ett ljudbildsmönster. Dessa mer finstämda verser bryts drastiskt av den tredje där klusilerna plötsligt smattrar in: ”jag är bara en [!] pojke men jag fuckar upp mitt trumset”. Kontrasten mellan mjukt och hårt är tydlig och effektiv.

Onomatopoetiskt hårt knäckande

Ordet ”knäcka” som används i första versen i *Lejonhjärta* är säkerligen onomatopoetiskt i sig självt. När något hårt går av låter det ’knäck’. Att ordet ”knäcka” i versen ”ingen kan nånsin **knäcka** mig om de så **skadar** min **snook**” har fått förstärkning av en rad kassonanser, i sammanhanget där en ’snok’, en näsa, knäcks, gör att vi kan tala om onomatopoetisk ljudmålning. Att snook här stavas med två /o/ gör att ordet också har betydelsen av bandnamnet två av rapparna använder. Alltså är det inte bara näsan man inte kan knäcka utan det är de båda förenade rapparna som inte går att komma åt.

Raplyrik i skolan

Informanternas åsikter om vad bra rap är sammanfattas bra i följande citat av RMK:

Det ska va ett **snyggt flow**, det ska va **roliga rim** och det ska va **ordvitsar** men det ska fortfarande ha **känslan** och om det är någonting som spårar ur för mycket på **tekniken** så försvinner känslan så då måste jag ta bort en rad även fast det låter jävligt coolt när man rimmar massa. Det är det jag tycker är väldigt viktigt också att få balansen inom alla aspekter inom texten, **delivery, flow och teknik**. [min fetstil]

Hur ska vi nu använda dessa kunskaper om rap i skolan? Min erfarenhet är att det i gruppen av dem som fascinerats av rap finns både de som önskar sig bort från svensklektionerna och de som älskar just dessa. Det är en erfarenhet som bekräftats i intervjuerna med de unga rappare som ingår i min undersökning. Två av dem går fortfarande i gymnasiet och uppger sig vara trötta och leda på skolan, inklusive svenskämnet. De andra två, som är äldre, säger sig ha trivts bra med gymnasiegången och har vidareutbildat sig inom humaniora. Min förhoppning är att med raplyrikens hjälp kunna motivera skoltrötta men rapintresserade elever för studier av språk och lyrik samt genom densamma kunna erbjuda en fördjupning för de studiemotiverade som redan satt sig in i rappens grunder. Jag ser fram emot att pröva undervisning där raplyrik får ge uppslag till allsköns övningar i språk och litteratur. Jag vill pröva att ha genomgångar av bildspråk eller versskrivande generellt med hjälp av exempel från rappen. Jag vill låta eleverna lyssna in sig på texter av kvalité och sedan låta dem pröva att rappa själva. Förhoppningen är att få höra någon haka till, skapa ett rim, fixa ett skönt flow, och utropa ”ge mig en mick och jag tar den som kleptomaner”!

Referenser

Alim, H. S. (2006). *Roc the Mic Right. The Language of Hip Hop Culture*. New York: Routledge.

- Bibel 2000*. (2000). Stockholm: Bibelkommissionen, Svenska Bibelsällskapet och Verbum Förlag.
- Forman, M. & Neal, M. A. (2004). *That's the Joint! The Hip-Hop Studies Reader*. New York & London: Routledge.
- Helt Haarder, J. (2007). *Praleri som underholdning ved øldrikning. Dansk rap som identitetsdesign i Kritik*, 184. Köpenhamn.
- Hrushovski, B. (1980). The Meaning of Sound Patterns in Poetry i *Poetics Today*, Vol. 2, No. 1a, Tel Aviv.
- Lilja, E. (2006). *Svensk metrik*. Stockholm: Svenska Akademien.
- Lindblad, P. (2006). Språkljud och prosodi. I: *Svensk metrik*, red.:Eva Lilja Stockholm: Svenska Akademien.
- Möller, D. (2000). *Ord till Moder Svea*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Onsberg, M. (1995). "Anybody with a Larynx Can Rap". Rap som metrik og kommunikation. I: *Rytmen i Fokus. Studier framlagda vid Fjärde nordiska metrik-konferensen Lund 25 -27 november 1993*, red.: Sven Bäckman, Eva Lilja & Bengt Lundberg. Skrifter utgivna av Centrum för Metriska Studier 6. Göteborg.
- Sernhede, O. (2002). *AlieNation is My Nation. Hiphop och unga mäns utanförskap i Det Nya Sverige*. Stockholm: Ordfront förlag.
- Strage, F. (2001). *Mikrofonkåt*. Stockholm: Bokförlaget Atlas KB.
- Söderman, J. (2007). *Rap(p) i käftan. Hiphopmusikers konstnärliga och pedagogiska strategier*. Malmö: Malmö Musikhögskola.

Otryckta källor

Ljudupptagningar av intervjuer. RMK (11/4 2008), Jesper (15/4 2008), Fröken B (5/5 2008), Afasi (10/05 2008).

Fonogram

Afasi & Filthy (2008). *Fläcken*.

Snook (2004). Lejonhjärta I: *Vi vet inte vart vi ska men vi ska komma dit*.

Linda Jordeskog

är nyutexaminerad svensk- och spansklärare för de senare åldrarna och arbetar i Vänersborg. Utöver språk intresserar hon sig för kreativa uttrycksmedel och estetiska lärprocesser i pedagogiska verksamheter i kyrka och skola. Artikeln grundar sig på en c-uppsats från 2008 inom ämnet svenska och det allmänna utbildningsområdet.

Några begrepp och slangord med relevans för studien

Rap: Rytmsk talsång till ett beat. Sernhede beskriver det som ett sätt att bearbeta ”frustration, smärta och utanförskap”, men betonar att ”[h]är finns också en lek med ord, humor och berättarglädje, en lust för livets goda och ett starkt uttryck för behov av självhävdelse och uppvisande av individualitet” (2007:121).

Beat: Musiken som används till rap eller rytmen i denna.

Rappare: Den som rappar kallas i min uppsats för just rappare. Det är det alldagliga begreppet som används i folkmun och i media. Denne kan också kallas MC d.v.s. ’Microphone Controller’ eller ’Master of Ceremony’. I intervjuerna använder informanterna båda begreppen men med tyngdpunkt på ’rappare’. Därav ordvalet.

Battle: En tävling där två rappare tävlar mot varandra i rap. Man tävlar om vem som är bäst på att rappa och vem som kan nedvärdera den andra på det fyndigaste sättet. Rappen ska i sammanhanget vara freestylad.

Freestyla: Att improvisationsrappa utan förskrivna formuleringar.

Flow: Flow beskriver hur rapparens ord flyter över takten.

Delivery: Ett begrepp som har med framförande av rappen att göra. Det handlar både om att ha inlevelse och känsla samt om vad man gör på scenen i t.ex. koreografi och gestik. Begreppet jämförs i artikeln med verslärans begrepp ethos.

Dissa: Att bli dissad är att bli utsatt för kritik genom att han eller hon visas ”disrespect” (Sernhede 2007) d.v.s. respektlöshet.

Sidekick: En medhjälpare som med en mer neutral stämma eller med kompletterande partier fyller i och förstärker huvudrapparen.

Swagger: Ett amerikanskt slangord för att ha gung och attityd i t.ex. gång eller rap.

Stavning och species av rap och hiphop

Vad gäller böjningen av ordet rap följer jag Johan Södermans bruk i avhandlingen *Rap(p) i käft(en)*, som är den senaste i svensk forskning inom hiphop. Därmed stavar jag ’rap’ med ett p i obest. form och med dubbelteckning i best. form, ’rappen’. Verbet är att ’rappa’. Samma mönster för dubbelteckning gäller för ’hiphop’ och ’hip-

hoppen'. Uttrycken är alltså delvis försvenskade. (Den engelska stavningen är 'Hip Hop'.) I sammansatta ord gäller den obestämda formens stavning som i t.ex. 'hiphopkulturen'. Det här sättet att stava återfinner jag även i konvoluten till informanten Afasis skiva *Fläcken* och Snooks skiva *Vi vet inte vart vi ska men vi ska komma dit*.

Svenskläraryöreningens verksamhetsberättelse för 2007

Styrelse och arbetsutskott

I styrelsens arbetsutskott har under året ingått Marita Bergman, Stockholm, ordförande; Lena Holmbom, vice ordförande, Luleå; Madeleine Ellvin, Stockholm, sekreterare och medlemsansvarig; Birgitta Rudeskog, Stockholm, kassör. Övriga ledamöter i styrelsen har under året varit Synnöve Prage, Uppsala, Carl-Johan Markstedt, Stockholm, Martin Sandberg, Göteborg, Elisabeth Berg, Uppsala, Ann Boglind, Göteborg. Birgitta Rudeskog har varit adjungerad till styrelsen. Anders Bek har på egen begäran lämnat sitt styrelseuppdrag.

Styrelsen har sammanträtt två gånger under året: den 10 och 11 mars och den 8 september i Stockholm. Styrelsemötet i mars inleddes med föreningens årsmöte. Medlemmarna i arbetsutskottet har träffats vid fyra tillfällen och har därutöver haft tät kontakt via e-post och telefon.

Redaktör för tidskriften Svenskläraren har under året varit Maria Löfstedt, Göteborg. Ann-Charlotte Sandelin, Norrköping, har ansvarat för layoutarbetet med tidskriften.

Medlemsantal och ortsföreningsverksamhet

Antalet medlemmar i föreningen uppgick i december 2007 till 1 675. Under året anmälde sig 337 nya medlemmar samtidigt som pensionsavgångar medförde att medlemmar begärde utträde ur föreningen. Styrelsen arbetar fortfarande aktivt för att värva fler medlemmar genom att synliggöra föreningen i olika sammanhang, till exempel vid samarbetsarrangemang med förlag och vid större konferenser som rör svenskämnet. Föreningen försöker också rekrytera blivande lärare i svenska vid landets lärarutbildningar. I detta sammanhang har föreningens hemsida, www.svensklararföreningen.se, visat sig vara ett gott verktyg för nyrekrytering.

En viss föreningsverksamhet på lokal nivå finns fortfarande kvar i form av någon enstaka ortsförening som ordnar program under

läsåret. Ortsföreningen i Stockholm är mycket aktiv och erbjuder ett uppskattat fortbildningsprogram. Ortsföreningar finns även i Västerås och Kalix. Även nätverk för svensklärare finns utan formell ortsföreningsstyrelse till exempel i Uppsala.

Medlemsavgiften i föreningen har bibehållits 200 kronor (studerande 100 kronor).

Ekonomi

Föreningens ekonomi är alltjämt mycket ansträngd och medlemsantalet fortsätter att oroa.

Föreningens revisor betonar att det åvilar styrelsen att vidta åtgärder för att återställa balansen mellan föreningens tillgångar och skulder då föreningens kapital fortfarande är negativt.

Föreningens publikationer

Tidskriften Svenskläraren har under 2007 utkommit med fyra nummer. Svenskläraren innehåller artiklar, recensioner och notiser och har för varje nummer ett speciellt tema. Teman för de fyra numren under 2007 har varit Dokumentation och bedömning, Pojkars läsning, Kompetensutveckling och Diskursivt skrivande.

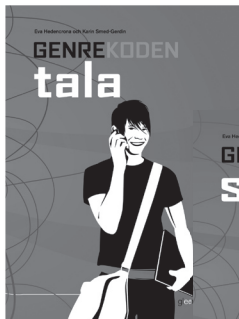
I SLF:s årsbok 2007 med titeln *Perspektiv på praktik* (red. Madeleine Ellvin, Lena Holmbom och Erik Lidbaum) skriver 14 skribenter om den forskning som pågår i svenskämnetns praktik från förskola till universitet.

Nordspråksverksamheten

Samarbetet inom Norden utgör en viktig del av SLF:s verksamhet. Synnöve Prage och Erik Lidbaum representerar föreningen i Nordspråk, samarbetsorgan för lärare i nordiska språk som modersmål eller som främmande språk. Nordspråks sommarkurs i Sigtuna under namnet *Unga nordiska författare* i juli/augusti blev ett lyckat och uppskattat arrangemang med cirka 60 deltagare.

Stockholm 2008-03-15
För Svensklärföreningens styrelse
Marita Bergman

Nyhet!



Genrekoden – nyckeln till språket!

Genrekoden är Gleeurups nya basläromedel i svenska för år 6/7–9.

Genom Genrekoden blir eleverna medvetna om att varje genre har ett specifikt syfte. De genretypiska dragen visar konkret vad som är utmärkande för respektive genre när det gäller form och språk. I Genrekoden tränas samtliga färdigheter för att eleverna ska kunna framföra sina åsikter, tankar, idéer och reflektioner i olika sammanhang, muntligt såväl som skriftligt.

Eftersom tala och skriva får allt större utrymme, inte bara i svenskämnet utan också i andra ämnen i skolan och i ämnesövergripande teman, är det viktigt att eleverna successivt lär sig behärska allt fler genrer. Arbetssättet i Genrekoden är inspirerat av genrepedagogik.

Läromedelspaketet kommer att vara klart höstterminen 2009.

På www.gleeurups.se/skola/genrekoden hittar du mer information och smakprov. Redan nu finns **Genrekoden–skriva**.

Vill du veta mer?

Kontakta Inger Blomquist, läromedelsutvecklare,
040-20 98 11, inger.blomquist@gleeurups.se

Gleeurups kundservice 040 - 20 98 10
info@gleeurups.se • www.gleeurups.se

gleeurups 
– i samarbete med dig



BRUS – din guide till litteraturen och språket

- Stärker och utvecklar elevens identitet
- Med texter och bilder som fångar livet
- Skapar kopplingar till andra ämnen

BRUS innehåller:

2 grundböcker,
antologi, handbok

Författare:

Annika Bayard
och Karin Sjöbeck.

BRUS ger inte alla svaren men utmanar eleven att fundera över de livsviktiga frågorna: Vem är jag? Vart är jag på väg? Vad vill jag?

BRUS startar i det eleverna känner till och leder dem sedan vidare till texter och frågeställningar från andra ämnesområden, tider och delar av världen. Texten,

bilden och samtalet kring dessa står i centrum.

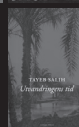
Om du inte vill styras av ett färdigt upplägg kan du välja de delar av BRUS som passar ditt sätt att undervisa.

Vi ses på www.nok.se/brus! Här finns ytterligare information om BRUS och dessutom kompletterande material.

ker Tokig Kreativ Snäll Rolig K
 st Lärorik Mysig Kyilig L
 ig Hysterisk Obehaglig Perso



Vissa är svåra att lägga ifrån sig, andra är svåra att ta till sig. Många sätter igång tankarna, en del fastnar för alltid. Ibland ryser man, ibland skrattar man högt. Några få kan bli livsavgörande. En bra bok genererar känslor, reflektioner, diskussioner och berör på något sätt. Nu finns det 108 sätt att bli berörd på. Vilka känslor kommer att väckas hos dina elever?



En bra bok berör

Serien Alla Tiders Klassiker – som ges ut med stöd av Kulturrådet – ger grund- och gymnasieskolor möjlighet att till ett lågt pris köpa in klassuppsättningar av böcker. Detta för att skapa läslust, främja elevernas läs- och skrivutveckling och litteraturkunskaper.

50 nya titlar

Sedan tidigare finns det hundra titlar i serien, och nu har Kulturrådet beslutat att serien under kommande år ska utökas med 50 moderna klassiker, böcker som ska

skildra en annan värld än den västerländska. Åtta finns redan nu att beställa och fler kommer framöver.

Villkor och priser

Varje titel måste beställas i minst tre exemplar. Priset är 46,-/st för de titlar som är inbundna, i mjukband eller kartonnage. I de fall boken är i pocket betalar du 34,50/ st. Du hittar alla 108 titlar, priser och beställningsnummer på www.allatidersklassiker.se

Elak Bra Gullig Kass Lärorik H
 ker Tokig Kreativ Snäll Rolig K
 st Larorik Mysig Kyilig Läskigt
 Elak Bra Gullig Kass Lärorik H

Natur & Kultur
 Tel: 08-453 86 00

www.nok.se/order@nok.se

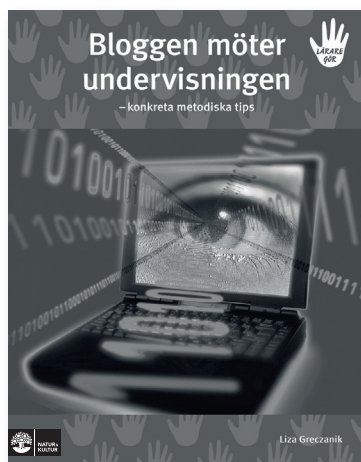


Praodagbok, nyhetsforum eller bokcirkel?

– om bloggande i undervisningen

Upptäck bloggans pedagogiska
möjligheter och ge eleverna ett
nytt spännande sätt att lära på!

Bloggen är ett utmärkt hjälpmedel
för att komma över skrivkramp och
prestationskrav i textskapandet
eller för att utveckla språket i olika
sammanhang.



Bloggen möter undervisningen
– konkreta metodiska tips

Författare: Lisa Greczanik

Best nr 27-41178-4

Natur & Kultur
Tel 08-453 85 00 Fax 08-453 85 20
www.nok.se

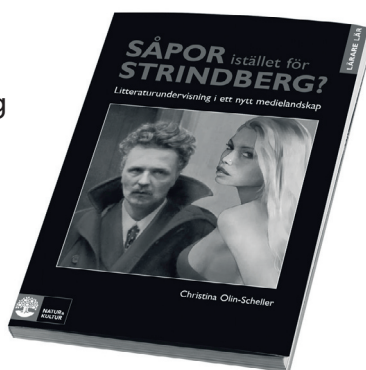


”Jag förstår vad han skriver men jag får ändå inte lust att läsa den igen”

Det finns ofta ett glapp mellan skolans syn på läsning och elevernas fritidsläsning.

Svenskämnets texttyper måste närma sig fritidsläsningens, samtidigt som litteraturundervisningen bör utmana ungdomarnas invanda föreställningar om text och läsning. Här får du idéer om hur din undervisning kan utveckla elevernas textförståelse.

Boken bygger på författarens avhandling *Mellan Dante och Big Brother* och är framtagen för att passa på lärarutbildningen och annan lärarfortbildning.



Natur & Kultur
Tel 08-453 86 00
www.nok.se order@nok.se

Såpor istället för Strindberg?
– Litteraturundervisning i ett
nytt medielandskap
Författare: Christina Olin-Scheller
Best.nr 27-41482-2